

Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія  
Гуманітарний факультет  
Кафедра теорії та методики музичного мистецтва



## **Проблеми педагогіки мистецтва**

*Матеріали студентської науково-практичної конференції*

*"Теоретико - методичні аспекти мистецької освіти:  
інноваційні та традиційні підходи до викладання мистецьких  
дисциплін "*

*Хмельницький – 2020*

**УДК 37.013.8:7 (08)**  
**ББК 74.6**  
**П 78**

Рекомендовано до друку методичною радою гуманітарного факультету Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Протокол № 10 від 27 травня 2020 р.

**Відповідальний за випуск – Барицька О.А.**

П 78 Проблеми педагогіки мистецтва: зб. наук.-метод. ст. Упоряд. О.А Барицька Хмельницький: ХГПА, 2020. 87 с.

Збірник склали науково-методичні статті учасників науково-практичної конференції на тему: *«Теоретико – методичні аспекти мистецької освіти: інноваційні та традиційні підходи до викладання мистецьких дисциплін»*. Їх автори – слухачі магістратури та здобувачі вищої освіти (денної та заочної форми навчання) спеціальності 014 Середня освіта (Музичне мистецтво) та здобувачі першого (бакалаврського) рівня вищої освіти зі спеціальності 025 Музичне мистецтво. Висвітлюються актуальні питання мистецької педагогіки: методологічні та теоретичні основи мистецької педагогіки вищої освіти та освіти закладів загальної середньої освіти; актуальні проблеми художнього виховання і розвитку особистості здобувачів освіти; інноваційні технології та практика викладання мистецьких дисциплін; теорія і практика художньої освіти.

ББК 74.6  
© ХГПА, 2020

## ЗМІСТ

<b>Бавер В.</b> Сутність, зміст та специфіка поняття «музичні здібності», науковий керівник старший викладач <i>Мазур І. В.</i> .....	5
<b>Бадарла Т.</b> Історія виникнення вокального стилю бельканто в контексті розвитку оперного мистецтва, науковий керівник канд. пед. наук <i>Барицька О. А.</i> .....	10
<b>Бих Х.</b> Історичні умови створення вальдорфської педагогіки Р. Штайнера, науковий керівник канд. пед. наук <i>Барицька О. А.</i> .....	14
<b>Гречанікова А.</b> Особливості вивчення інтервалів під час засвоєння музичної грамоти на уроках музичного мистецтва, науковий керівник канд. пед. наук, доцент <i>Михаськова М.А.</i>	18
<b>Гуляк А.</b> Теоретичні засади концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, науковий керівник канд. пед. наук, доцент <i>Морозова О.О.</i> .....	22
<b>Гуменюк Т.</b> Методи та принципи музично-педагогічної концепції Д.Кабалевського, науковий керівник канд. пед. наук <i>Барицька О. А.</i> .....	25
<b>Кондратюк Н.</b> Процес фахової підготовки вчителя музичного мистецтва, науковий керівник канд. пед. наук <i>Барицька О. А.</i> .....	30
<b>Корсун Д.</b> Застосування здоров'язберігаючих технологій на уроках музичного мистецтва та в позаурочний час, науковий керівник старший викладач <i>Незнанова Н.І.</i> .....	34
<b>Коханевич М.</b> Особливості розвитку італійського оперного мистецтва: ретроспективний аналіз, науковий керівник канд. пед. наук, <i>Барицька О. А.</i> .....	39
<b>Кучер Л.</b> Особливості вивчення інтегрованого курсу мистецтва у 2 класі, науковий керівник. старший викладач <i>Незнанова Н.І.</i> .....	43
<b>Ліщук А.</b> Сутність, зміст та специфіка поняття «музична пам'ять», науковий керівник старший викладач <i>Мазур І. В.</i> .....	48
<b>Макогнюк А.</b> Диригентсько-хорова підготовка як необхідна умова становлення професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва, науковий керівник канд. пед. наук, старший викладач <i>Найда В. Ю.</i> .....	54
<b>Матвіюк Т.</b> Розвиток української інструментальної (фортепіанної) освіти в сучасному музично-педагогічному дискусі, науковий керівник. канд. пед. наук <i>Барицька О. А.</i> .....	58
<b>Нікітіна О.</b> Сутність, зміст та специфіка поняття «інтерактивні технології навчання», науковий керівник старший викладач <i>Мазур І. В.</i> .....	62
<b>Поведа М.</b> Визначення змісту, форм , методів сучасного уроку музичного мистецтва з використанням комп'ютерних технологій, науковий керівник старший викладач <i>Незнанова Н.І.</i> .....	68

**Посмітюх В.** Потенціал індивідуально-групових форм вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, науковий керівник канд. пед. наук, доцент *Яківчук Г.В.*..... 72

**Рікановська А.** Тенденції розвитку сучасного скрипкового виконавства, науковий керівник канд. пед. наук *Барицька О. А.*..... 78

**Стахова О** Особливості виконавської підготовки майбутніх викладачів гри на струнних інструментах (гітара, домра) у закладах вищої педагогічної освіти, науковий керівник канд. пед. наук, доцент *Михаськова М.А.*..... 83

Бавер В. В.,  
студентка групи 51-ЗММб  
гуманітарного факультету.  
Науковий керівник: старший викладач Мазур І. В.

### Сутність, зміст та специфіка поняття «музичні здібності»

*У статті розглядається сутність та зміст поняття «музичні здібності». Аналізуються та окреслюються особливості й специфіка музичних здібностей, визначаються їх види, рівні та основні структурні компоненти.*

**Ключові слова:** музичні здібності, основні здібності, загальні здібності, спеціальні здібності, компоненти здібностей, рівні розвитку здібностей, музична діяльність.

**Актуальність обраної проблематики.** Початок ХХІ століття в освіті України ознаменувався прийняттям Державного стандарту початкової загальної освіти, який поставив завдання розвитку особистісно-оцінного ставлення до мистецтва, художньо-творчих здібностей, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні.

Важливу роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву. У зв'язку з цим перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема розвитку музичних здібностей учнів. Її наукова розробка природно впливає з тих вимог, які ставляться перед вчителем музичного мистецтва, і безпосередньо впливає на теорію та практику музичної освіти. Одним із завдань навчально-виховного процесу є його розвивальна функція, яка має реалізуватися через зміст та методи навчання. Тому, розвиток музичних здібностей є домінуючим напрямом навчання, особливо на початковому етапі.

**Аналіз досліджень і публікацій з обраної проблематики.** Проблема розвитку музичних здібностей багатогранна й різнопланова, оскільки торкається не тільки природи музичності, її структури та діагностики. На перший погляд, вона носить суто психологічний характер, однак знаходить широке висвітлення в різних аспектах: філософському, соціологічному, психологічному, музикознавчому, педагогічному тощо.

У філософсько-естетичному плані вона розглядається крізь призму загальних закономірностей перетворюючої діяльності людини (О. Андреев, Арістотель, А. Арсенєв, А. Буров, К. Горанов, М. Каган, А. Лосєв, Ю. Холопов та інші). У соціологічному аспекті визначається зумовленість музичних здібностей належністю людей до певних соціальних груп (Г. Головінський, Т. Лукшин, А. Сохор, Р. Тельчарова, В. Цукерман, І. Юдкін та інші). Психологи вивчають ідеальні утворення, які визначають здібності до музичної діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Е. Голубєва, О. Костюк, О. Мелік-Пашаєв, В. Мясіщев, С. Науменко, К. Тарасова, Б. Теплов та інші). У музикознавчому аспекті досліджуються механізми впливу музики на людей у зв'язку з їх психічною організацією (Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, М. Марков, В. Медушевський, С. Назайкінський, А. Сохор, Б. Яворський та інші).

На перетині названих підходів знаходяться педагогічні дослідження музичних здібностей, адже музична освіта безпосередньо пов'язана з пошуком шляхів та методів формування й розвитку цих особистісних якостей у дітей (А. Арісменді, П. Вейс, В. Верховинець, Н. Ветлугіна, Л. Горюнова, Е. Жак-Далькроз, Д. Кабалевський, З. Кодай, М. Леонтович, Ф. Лисек, М. Монтессорі, К. Орф, В. Остроменський, К. Стеценко та інші).

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дозволив визначити компоненти музичних здібностей та критерії їх оцінки. Розвиток музичних здібностей висвітлюється в роботах науковців, зокрема Ю. Болотіна, Я. Бочкарьова, О. Коваль, Б. Теплової та інших. У сучасній музичній педагогіці відомою є методика діагностики музичних здібностей на основі

тестів А. Зиміної, яка пропонує вивчати музичні здібності за трьома напрямками: установлення рівнів розвитку ладового чуття, музично-слухових уявлень, музично-ритмічного чуття. Однією з нових методик вивчення музичних здібностей дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є система В. Анісімова, що являє собою оригінальну розробку вивчення структурних компонентів музичності на основі відомих та модифікованих тестів. Автор вивчав музичні здібності дітей за допомогою ігрових форм роботи та діагностичних завдань як індивідуальних, так і групових.

У сучасній музичній педагогіці проблеми формування музично-слухових, музично-естетичних здібностей та здібностей до музичної діяльності розробляються досить активно, і вчителі музичного мистецтва мають в своєму арсеналі обґрунтовані методики їх формування. Ці методики відповідають повною мірою вимогам сучасної загальноосвітньої школи, оскільки в кожній з них увага акцентується на формуванні здібностей певного порядку.

Незважаючи на значну кількість опублікованих праць, означену проблему не можна вважати вивченою в достатній мірі. Навпаки, накопичені знання потребують нових досліджень та їх подальшого аналізу. Соціальна і педагогічна значущість розвитку музичних здібностей молодших школярів, актуальність цієї проблеми не тільки у науковій літературі, але й у практичній діяльності, зумовили вибір теми для статті.

**Мета статті** – розглянути та визначити сутність і зміст поняття «музичні здібності», проаналізувати та окреслити особливості й специфіку музичних здібностей, визначити їх види, рівні та основні структурні компоненти.

**Виклад основного матеріалу.** На сучасному етапі розвитку українського суспільства значно зріс інтерес до музичного виховання учнів молодшого шкільного віку. І це зрозуміло, адже дитині для пізнання та всебічного розвитку замало людської мови – необхідна музика у всіх її проявах, причому, як стверджують психологи, з раннього віку. Музика позитивно впливає на роботу мозку, змінює емоційний стан, збагачує почуття, розвиває музичний потенціал, активізує енергетичні процеси організму, направляє їх на загальний розвиток та духовне становлення особистості. Музика здатна впливати на розумовий розвиток особистості, формування здібностей, інтелекту. В цьому контексті проблема розвитку музичних здібностей займає особливе місце.

Ціла низка питань про структуру музичних здібностей, з яких компонентів складається комплекс здібностей на сьогодні залишаються невирішеними у вітчизняній педагогічній науці. Зокрема, дослідниками у структурі музичних здібностей виділяють наступні види здібностей: основні, загальні та спеціальні.

До основних музичних здібностей, потрібних для всіх видів музичної діяльності, відносяться:

- 1) відчуття ладу – здатність переживати відношення між звуками як виразні і змістовні;
- 2) музично-слухові уявлення – здатність прослуховувати «в голові» раніше сприйняту музику, складову основу для музичної уяви, формування музичного образу та розвитку музичного мислення;
- 3) музично-ритмічне відчуття – здатність сприймати, переживати, точно відтворювати і створювати нові ритмічні поєднання [10, с. 24].

До загальних музичних здібностей відносяться:

- 1) музична пам'ять – сприяє накопиченню музичних вражень і слухового досвіду, що істотно впливають на формування музичних здібностей, а також на психічну діяльність слухача, виконавця, композитора і педагога;
- 2) психомоторні здібності – виявляються в можливості музиканта передати своє розуміння змісту музичного твору, виражаються в майстерності і віртуозності [10, с. 25].

До спеціальних музичних здібностей відносяться:

1) виконавські (наприклад, для співака вирішальне значення має наявність красивого за тембром голосу, здібності керувати ним, для музиканта-виконавця важливі будова, рухливість і керованість руки, пальців, для виконавця-духовика – стан дихального апарату);

2) композиторські (особливо виділяють композиторські задатки: музичну фантазію, здатність уявляти собі звучання та їх дослідження, «мислити в звуках») [10, с. 26].

Поняття «здібності» знайшло активне використання у психолого-педагогічних працях та дослідженнях. Аналіз літератури доводить, що більша частина визначень здібностей знаходиться в розкритті їх у певній діяльності. З точки зору психології, «здібності є індивідуально-психологічними особливостями, які є передумовою успішного виконання певної діяльності і виявляються в процесі оволодіння цією діяльністю» [15, с. 23]. Визначення здібностей як властивостей або якостей, що допомагають успішно виконувати людині певну діяльність, як вважають вчені, не несе в собі психологічного навантаження, оскільки є надто загальним.

Пояснюючи і з'ясовуючи природу здібностей, дослідниця Т. Артем'єва відштовхується від властивих усім людям загальних здібностей, і вважає, що здібності слід розглядати як індивідуальні відмінності, що диференціюють людей. Вона зазначає: «По суті здібність входить до системи властивих даній особистості якостей і є виявом її індивідуальності» [2, с. 48].

На думку Л. Алієва, при вивченні здібностей дітей, необхідно враховувати наявність трьох основних складових. По-перше, під здібностями розуміються «індивідуально-психологічні властивості, що відрізняють одну людину від іншої; ніхто не стане говорити про здібності там, де йдеться мова про індивідуальні риси» [6, с. 27]. По-друге, здібності мають розглядатися не просто як індивідуальні властивості, вони повинні мати безпосереднє відношення до успішного виконання певної діяльності. Наприклад, такі властивості як запальність, млявість, повільність, що є індивідуальними рисами деяких людей, не називаються здібностями, тому що не розглядаються як умови успішності виконання певної діяльності. По-третє, поняття «здібність» не зводиться автором до тих знань, навичок чи умінь, які уже набуті окремою людиною. Дослідник звертає увагу, що нерідко буває незадоволеність педагога роботою учня, хоча він виявляє знання не гірші за інших вихованців, успіхи якого радують самого педагога. Своє невдоволення педагог мотивує тим, що цей учень працює недостатньо. При більш наполегливій роботі учень, «враховуючи його здібності, міг би мати набагато більше знань» [1, с. 32].

Існують інші визначення цього поняття. Зокрема, І. Харламов визначає здібності як психічні властивості особистості, які, з одного боку, виступають як результат активної навчально-пізнавальної діяльності особистості, з іншого – зумовлюють високу ступінь успішності цієї діяльності. Виходячи з цього положення, автор робить висновок про те, що «здібності – це умова успіху особистості в тій чи іншій галузі праці або пізнавальної діяльності» [15, с. 32].

Спираючись на дослідження сучасної психології, О. Коваль підкреслює, що здібності є однією з базових якостей психіки, яку вчені розглядають у трьох аспектах: якість мозку, що дозволяє відображати об'єктивний світ; суб'єктивний образ об'єктивного світу; переживання. Базуючись на цих положеннях, дослідник робить висновок про те, що «здібності реалізують функцію відображення та перетворення дійсності в практичній та ідеальній формі» [4, с. 37].

У «Педагогічному словнику» здібності визначено як суб'єктивну умову успішного виконання визначеного типу діяльності: «здібності не зводяться до знань, умінь та навичок індивіда. Їх проявами є швидкість, глибина, легкість і міцність оволодіння засобами та прийомами діяльності. Здібності пов'язані із загальною спрямованістю особистості, ступенем сталості та схильності людини до тієї чи іншої діяльності. Вони формуються на основі задатків. Засобами діагностики здібностей є тести» [17, с. 235].

В «Українському педагогічному словнику» здібності визначаються як «стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є внутрішньою умовою її успішної діяльності. Вони виявляються в тому, як людина учить, набуває знання, уміння і навички, освоює певні галузі діяльності, включається в творче життя суспільства. У здібностях поєднуються природне і соціальне. Природною основою здібностей є задатки» [8, с. 189].

Визначальним фактором в розвитку здібностей є умови життя і взаємодія з навколишнім середовищем. Здібності людини розвиваються в процесі засвоєння нею суспільного досвіду, виховання і навчання, в процесі трудової діяльності. Здібності поділяються на види за змістом та характером діяльності: загальні – такі, що виявляються у всякій діяльності; спеціальні, характерні для певних її видів (математичні, технічні, музикальні та ін.). «Кожна здібність становить складну якість людини, в якій поєднуються окремо такі властивості, як чутливість, спостереження, особливості пам'яті, уяви, мислення» [2, с. 46].

Проблема формування здібностей розв'язується в контексті взаємодії загальних і спеціальних здібностей. Такі особистісні здібності, як працьовитість, наполегливість у роботі, увага сприяють розвитку пам'яті й допомагають успішно займатися з усіх предметів. Спеціальними здібностями є особлива кмітливість у математиці, хороші музичні задатки, схильність до літературної творчості або образотворчого мистецтва тощо.

На думку Н. Волкової, загальні здібності притаманні кожній людині і виявляються в усіх видах її діяльності. До них автором віднесені розумові здібності, пам'ять, увага та ін. Вона зазначає: «Здібності є синтезом властивостей людської особистості, що забезпечують високі досягнення у діяльності» [6, с. 132]. Н. Волкова пропонує розглядати види здібностей за їх спрямованістю чи спеціалізацією. До загальних здібностей дослідник відносить систему індивідуальних властивостей особистості, що забезпечує відносну легкість і продуктивність у оволодінні знаннями й здійсненні різних видів діяльності. Загальні здібності є наслідком як природної обдарованості, так і всебічного розвитку особистості. Спеціальні здібності формуються в результаті системного навчання, допомагають досягти високих результатів у певній спеціальних галузях діяльності, наприклад, музичній, літературній, науковій, образотворчій. Спеціальні здібності класифікуються ним як музичні, лінгвістичні, інтелектуальні, творчі. Дослідник зазначає, що кожна діяльність висуває визначені вимоги до загальних та до спеціальних здібностей [6, с. 133].

У працях А. Рогової зазначається, що здібності лише дають можливість певного освоєння знань, умінь та навичок, а чи стануть вони в подальшому дійсністю, залежить від різних умов [6, с. 211]. Наприклад, якщо в дитини виявилися математичні здібності, це в жодній мірі не є гарантією того, що дитина стане видатним математиком. Знання, уміння й навички, стосовно здібностей, залишаються зовнішніми лише доти, поки вони не засвоєні. Залучаючись до діяльності, по мірі їх виховання, здібності розвиваються, удосконалюються. На думку дослідників В. Сластьоніна та І. Ісаєва, низький рівень інтелектуального розвитку, відставання, слабка успішність є наслідком відсутності певних здібностей [6, с. 246].

Важливим є висновок С. Рубінштейна про те, що розвиток здібностей здійснюється по спіралі: реалізація можливості, яку надає здібність одного рівня, відкриває нові можливості для подальшого розвитку здібностей вищого рівня [14, с. 237]. С. Рубінштейн зазначає, що здібності людини є не тільки продуктом навчання, засвоєння досвіду. При формуванні здібностей важливе значення має взаємозалежність людини та предметного світу, а не про побічний вплив на людину.

Протилежної точки зору щодо розв'язання проблеми формування здібностей дотримуються О. Мороз й О. Падалка [10, с. 178], які вважають, що необхідно переосмислити зміст навчання: треба вчити не стільки знанням, скільки формувати мислення людини, тобто під час навчання слід розвивати здібності учнів та вчити їх узагальненим способам діяльності. На їх думку, однією з суттєвих причин, перешкоджаючих успішному навчальному процесу, є недостатнє усвідомлення способів формування здібностей.



Крім загальних і спеціальних здібностей, існують рівні розвитку здібностей. Вченими досліджувалися два рівні розвитку здібностей – репродуктивний і творчий. Репродуктивний рівень виявляє високу здатність до опанування матеріалом, високе уміння вести і виконувати завдання, що пропонуються у процесі навчання. На іншому рівні – творчому, людина створює нові, оригінальні продукти діяльності.

У сучасному суспільстві все гостріше постає проблема формування творчої особистості. На думку М. Фіцули, творча особистість – це, «індивід, який володіє високим рівнем знань, потягом до нового, оригінального, який вмiє відкинути звичайне, шаблонне» [10, с. 184 ]. Автор зазначає, що творчій особистості притаманні творчі здібності, які відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання. Дослідником пропонуються принципи організації навчальної діяльності для формування творчих здібностей, до яких увійшли: «принцип розвитку, який передбачає врахування вікових та індивідуальних особливостей учнів; принципи самодіяльності та самореалізації» [10, с. 186–187].

Вчені-педагоги В. Богат, В. Ньюкалов визначили компоненти творчого потенціалу людини: здатність ризикувати; гнучкість у мисленні та діях; швидкість мислення; здатність висловлювати оригінальні ідеї і винаходити нові; багата уява; сприймання неоднозначності речей і явищ; високі естетичні цінності; розвинута інтуїція. Якщо розглянути означені компоненти з боку формування музичності, то можна стверджувати, що саме музичне виховання повною мірою сприяє розвитку творчих здібностей, формує творчу уяву, творче мислення.

Дослідники підкреслюють творчу уяву та творче мислення як обов'язкові компоненти здібностей. У формуванні здібностей важливе значення відіграє здатність людини «переходити» у процесі діяльності з репродуктивного рівня на творчий. Відомо, що навіть виключно обдаровані люди починали з наслідування, а потім, лише в міру надбання досвіду, проявляли свій творчий потенціал. Важливо створити такі передумови, які дають можливість творчості стати нормою у навчальній та виховній діяльності.

**Висновки.** Дослідження, присвячені вивченню сутності здібностей, свідчать про те, що під здібностями розуміється сукупність позитивних умінь та навичок, що сприяють повноцінному оволодінню й виконанню діяльності. Простежуються дві точки зору щодо походження здібностей: в одному випадку їх вважають вродженими утвореннями; в іншому – як результат оволодіння знаннями, уміннями і навичками. На цій основі здійснюється пошук оптимальних умов, необхідних для їх виховання, розвитку й формування.

Здібності – це сукупність індивідуальних властивостей, які виявляють якісні сторони емоційної й психічної функцій і допомагають особистості успішно здійснювати певну діяльність. Здібності не можуть бути протиставлені іншим властивостям особистості – розуму, особливостям пам'яті, рисам характеру, емоціям, тому за значенням мають бути поставлені з ними в один ряд. Якщо певні нахили, вміння чи їх сукупність відповідають вимогам діяльності або формуються під впливом цих вимог, це стає підставою розглядати індивідуальні навички як сформовані певні здібності. Здібності людини визначають внутрішні умови її розвитку, які, як і внутрішні умови, формуються під впливом зовнішніх – у процесі взаємодії людини і зовнішнього середовища.

Окремі здібності не просто співіснують одна з одною. Кожна здібність змінюється, здобуває якісно іншого характеру залежно від наявності і ступеню сформованості інших здібностей. Кожна наша здібність працює насправді в такому складному цілому, що, взята сама по собі, вона не дає приблизного уявлення про дійсні можливості її дії. Саме це положення відіграє важливу роль при вивченні проблеми розуміння сутності та змісту здібностей, яке передбачає комплексне вивчення окресленого питання.

### Список використаних джерел:

1. Анисимов В. Диагностика музыкальных способностей детей: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва: ВЛАДОС, 2004. 128 с.
2. Артемьева Т. Психология способностей и всестороннее развитие личности. Принципы развития психологии. Москва: Мысль, 1978. 215 с.
3. Артемьева Т. Методологический аспект проблемы способностей. Москва: Мысль, 1977. 179 с.
4. Блинова М. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности. Ленинград: Музыка, 1974. 350 с.
5. Ветлугина Н. Музыкальное развитие ребенка. Москва: Музыка, 1968. 240 с.
6. Выготский Л. Педагогическая психология. Москва: АСТ Астрель, 2005. 287 с.
7. Гельвеций К. Про людину, її розумові здібності і її виховання. Київ: Думка, 1974. 574 с.
8. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
9. Зими́на А. Основы музыкального воспитания и развитие детей младшего возраста. Москва: ВЛАДОС, 2000. 320 с.
10. Кирнарская Д. Психология музыкальных способностей. Музыкальные способности. Москва: Таланты XI столетия, 2004. 240 с.
11. Ломов Б. Соотношение социального и биологического как методологическая проблема психологии. *Вопросы философии*, 1976. № 4. С. 83–95.
12. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия. Москва: Музыка, 1972. 270 с.
13. Психология. Словарь / под ред. А. Петровского, Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
14. Рубинштейн С. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 432 с.
15. Теплов Б. Психология музыкальных способностей. Москва: Педагогика, 1985. Т. 2. 250 с.
16. Холодная М. Когнитивные стили и интеллектуальные способности. *Психологический журнал*. 1993. № 1. С. 84–93.
17. Ярмаченко М. Педагогічний словник / за ред. дійсного члена АПН України М. Ярмаченка. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.

*Бадарла Т. П.,  
студент групи 21-МВб  
гуманітарного факультету.  
Науковий керівник: канд.пед.наук Барцицька О. А.*

### **Історія виникнення вокального стилю бельканто в контексті розвитку оперного мистецтва**

*У статті розглянуто історію виникнення вокального стилю bel canto в країнах Західної Європи XVI–XX століття, його різновиди та виконавців.*

***Ключові слова:** bel canto, вокальне мистецтво, мистецькі вокальні школи, видатні співаки.*

***Постановка проблеми в загальному вигляді...** Впродовж XVI–XVII і до початку XX століття спостерігається стрімкий розвиток вокального мистецтва, що зумовлює*

появу такого жанру як опера. Саме в цей період зароджується унікальна вокальна техніка – bel canto, яка й дотепер викликає захоплення у шанувальників та є ознакою високої майстерності співаків, які нею володіють.

Постійний інтерес до цієї вокальної техніки, зацікавлення історією та розвитком такого вокального жанру як опера у науковому товаристві, у поціновувачів мистецтва, зумовили вибір теми нашої статті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми...** З-поміж значного масиву праць з окресленої тематики в українському музикознавстві виділяються дослідження М.Черкашиної-Губаренко, С. Павлишин, Т. Гнатів, І. Юдкіна, О. Корчової, Т.Золозової, Р. Станкович-Спольської, О. Сакало, О. Перейми, І. Богданової, А. Шейко та ін., російському - М. Друскіна, Б. Ярустовського, О. Левашової, С. Богоявленського, І. Григор'євої, Л. Кириліної, в західній науковій думці - роботи Л. Б'янкони (L. Bianconi), А. Ланца (A. Lantz), Г. Сальветті (G.Salvetti), М. Міла (M. Mila), Д. Кімбелла (J. Kimble), А. Бассо (A. Basso), Ф. Ніколоді (F. Nicolodi), Р. Дзанетті (R. Zanetti), Г Штукеншмідта (G. Shtukenshmidt), М.Бортолотто (M. Bortolotto) та ін.

**Формування цілей статті...** Мета статті – здійснити огляд історії виникнення вокального стилю бельканто та його місце історії розвитку оперного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** За довідковою літературою, bel canto – це техніка віртуозного співу, що охарактеризована м'якістю тембру, плавним звуковеденням, гнучкими переходами та напрочуд гарним, пишним забарвленням звуку [5, 596].

Саме бельканто забезпечує широту звучання в оперному мистецтві. Використання його у театральній постановці можливе, оскільки воно характеризується рідкісною властивістю, а саме м'якістю і легкістю, внаслідок чого голосовий апарат співака не виснажується під час тривалого виступу. Слід урахувати, що техніка бельканто, хоча і легка у використанні, потребує титанічної праці над голосовим апаратом, вміння особливого проведення звуку.

Під терміном «бельканто» розуміють не лише виконавський тип співу, але і педагогічний та методичний напрям щодо правильності звуковедення бельканто. Як писав Карузо, "скільки людей, стільки і методів", оскільки ці методи правильного співу між собою різнилися.

Для вокального педагога bel canto – це не лише техніка співацького голосу. Це мистецтво, яке необхідно виховати в душі старанного учня, покращити його навчання завдяки творчим урокам, зацікавити виконавця за допомогою напрочуд гарних вокальних прийомів bel canto. Використання техніки bel canto є надзвичайно складним завданням, оскільки потребує рівнозначного контролю над всіма органами звуковедення, долучаючи до цього процесу діафрагму та головний і грудний резонатори.

За історичними відомостями, bel canto (bel – гарний, canto – протяжний голос), утворився у Флоренції (Італія) наприкінці XVI століття разом з таким жанром, як опера. Першою італійською консерваторією став сирітський притулок для навчання ремесла. Лише за декілька десятиліть у XVII столітті музична наука стала головним і основним предметом при навчанні співу та гри на інструментах.

Окрім Італії, у XVII столітті загальна оперна практика почала поширюватись у Франції, пізніше в Англії, а згодом і в Німеччині. Її представниками є Г.Персел, Жан-Батист Люллі та інші.

Французький оперний композитор Жан-Батист Люллі був не тільки засновником таких танцювальних жанрів, як балет, але і з 1670 р. – прихильником опери. Хоча й до самого балету як оперного жанру він ставився негативно, його оперні твори здійснили прорив у французькому музичному мистецтві [6].

Найвищим досягненням італійської опери у XVII столітті була співпраця двох великих композиторів Клаудіо Монтеверді та Александро Скарлатті. Вони змогли поєднати у своїх творах речитатив зі співучою кантиленою і гармонію з оркестровим письмом [7].

На межі XVII та XVIII століть оперні композитори оздоблюють свої твори вишуканими мелізмами, створюючи опери-гранди – пишні постановки з драматичним сюжетом, де увага зверталась, перш за все, на коштовний одяг акторів та розкішну сцену.

У XVIII столітті опери-гранди змінилися серйозними операми-seria. Перш за все, вони були сповнені драматизму та важкі для сприймання. Такі опери не користувалися популярністю в широких масах, тому після декількох постановок опера-seria зазнала фіаско, наприкінці XVIII – на початку XIX століть створивши підвалини для нового, більш демократичного жанру опери – опери-buffa.

За своїми характеристиками вона кардинально відрізнялась від опери-seria завдяки своїй легкості, порівняно дешевшій постановці та комедійному сюжету. Перша ж спроба створити "демократичну" оперу була вдалою. Так з'явилася опера-buffa.

У XIX столітті дедалі більшої популярності набуває техніка *bel canto* завдяки активній діяльності вокальних педагогів, серед яких яскраво виділявся Мануель Гарсія-молодший – вокальний педагог, відомий ларинголог та поширювач вокального методу *coup de la glotte*. Ця техніка визначає, передусім, стан голосу співака, виведення звуку шляхом наближення вокальних складок.

У Німеччині публіцист та композитор Ріхард Вагнер створює до своїх вокальних партій лейтмотиви, завдяки яким мелодія отримує протяжність та ілюзію нескінченності. Вагнер заново переосмислив життєві ідеали, створюючи видатну тетралогію "Перстень нібелунгів", "Золото Рейна" та "Валькірію". Творчість Ріхарда Вагнера у XIX столітті виявилась переломною, внаслідок чого він був удостоєний честі піклуватись про власний театр [4].

З італійських оперних композиторів не лише Россіні зазнав світової слави. Белліні і Доніцетті також були майстрами своєї справи, їх творами часто захоплювалися Петро Чайковський, Михайло Глінка, Ференц Ліст та Ріхард Вагнер, який до італійських композиторів ставився надзвичайно критично.

Ріхард Вагнер писав, що "мелодика Белліні сповнена войовничого запалу, незвичайно проста й емоційна, це можна уважно простежити в головній партії з опери "I Puritani" [3].

Доніцетті був справжнім майстром *bel canto*, обізнаним в усіх його секретах. Саме тому його яскраві та динамічні опери звучали по всій Європі, близько 70 з них подорожували Австрією, Німеччиною та Францією – увесь тогочасний люд наспівував арії з "Дона Паскуале" та "Лукреції Борджіа".

Французький музичний критик Анрі Стендаль писав: "Голос абсолютного тембру, рівний у всіх відношеннях, при всьому бажанні не зможе передати тих буремних емоцій, якими з несамовитою силою керуються герої творів Доніцетті" [8, 264].

Проте, вокальні викладачі залишали більш знакові методи, зберігаючи відомі та поширені методи навчання. Школи продовжували навчати за старими зразками талановитих учнів та майбутніх вчителів, котрі згодом доповнять скарбницю музичного бельканто. "Виснаженість голосових зв'язок виконавця може призвести до непоправних наслідків", – стверджують лікарі.

В Італії у XIX столітті, під впливом високих тенорових партій, була створена дивовижна школа, яка у своїх залах навчала хлопчиків-кастратів – учнів, які внаслідок операції зберегли високий голос. Залучали їх, загалом, до церковних літургій та оперного мистецтва.

Прогресивною вокальною школою серед італійських шкіл була неаполітанська. Александро Скарлатті, засновник цієї школи, написав близько 115 опер, до яких входили буффонні та віртуозні арії, речитативи сухий та *accompanato*, що знайшов свою велич у

ранніх витоках високого бароко. Сухий речитатив був відомий завдяки своїй вільній манері – співак міг рухатися і в довільній формі промовляти текст.

Наприкінці XVIII століття італійське вокальне мистецтво було пересичене увагою до кастратів, внаслідок чого оперних партій для тенорів майже зовсім не залишилось. Прикладом цього є опери Моцарта та Монтеверді. Проте за деякий час шалена увага до кастратів поступово згасла, позаяк Глюк відновив позиції тенорів, згодом до нього приєднався Моцарт, пізніше – Белліні, описавши кастратів як протиприродне явище з фізичної та моральної точки зору.

У XIX столітті оперний композитор Джузеппе Верді зазнав слави завдяки своїм народним операм. Його праця полягає у шекспірівському прагненні до деталей, дотримуючись в опері правдивого сюжету. Вперше в історії Верді створює оперу *повністю*, враховуючи не тільки музику, а й саму сцену. Він ревно вимагав від акторів неперевершеної детальності, часто відмовляючи співакам зі світовим іменем [2, 263].

Французька опера виховала багато оперних композиторів, серед яких у пошані був Джакомо Мейєрбер. Він поважав Жана-Батиста Люллі, вважаючи його своїм вчителем. У творах Мейєрбера яскраво виділявся національний характер, пов'язаний з німецькою оркестровою традицією, французькою декламацією та мистецтвом *bel canto*.

У XIX столітті з'являється стилістичний напрям "веризму", духовним представником якого був французький письменник Еміль Золя. Характерною ознакою цього напрямку була експресія та демократизм. До представників цього жанру можна віднести Антоніо Скотті, Джузеппе Боргатті, та Джакомо Пучіні [9, 31].

Пучіні став відомим завдяки своїй опері "Манон Леско" та опері "Богемі", де можна було простежити витоки веризму. Ідеалом Пучіні стало відображення звичайних людей, їхній вплив на історію та аріозо-мелодичний стиль, просякнутий надзвичайно сильними почуттями [1, 26].

На початку XX століття високі італійські досягнення були пов'язані насамперед з розвитком вокально-виконавської культури. Серед майстрів оперної школи на основі спадщини Россіні і Белліні, утворилась ціла плеяда співаків: Дж. Грізі, Дж. Рубіні, Дж. Маріо, Т. Даль-Монте, Т. Скипа та Е. Карузо.

Водночас з іменем Артуро Тосканіні почався новий етап театру. Завдяки Тосканіні на світову сцену зійшов видатний бас Федір Шаляпін зі своєю фантастичною образністю, багатством тембрів та широтою діапазону голосу.

На початку XX століття в італійському театрі лунає "Євгеній Онегін" Чайковського, "Борис Годунов" Мусоргського та безліч інших опер, відомих своєю красою та милозвучністю.

**Висновки...** Отже, вокальний стиль бельканто є прикрасою не лише кращих музичних сцен різних епох, але й оперного дійства. Протягом свого історичного розвитку оперне мистецтво дарувало світу цілу плеяду відомих співаків – майстрів бельканто.

### Список використаних джерел

1. Ashbrook W. Puccini's Turandot: The End of The Great Tradition, 1991, с.26
2. Верді Дж. Листи, спогади, 1973, с. 263
3. Гофман А Є. Феномен бельканто першої половини XIX століття: дис. канд. муз. наук: 17.00.02. Житомир, 2000
4. Маркезі Г. Ріхард Вагнер. URL: <https://www.belcanto.ru/wagner.html> (Дата звернення: 05.03.2020)
5. Морозов В. П. Мистецтво резонансного співу. Основи рехонансної теорії і техніки. М: МГК, Центр "Мистецтво та наука", 2008, с. 596
6. Охалова І. Жан-Батист Люллі. URL: [belcanto.ru](http://belcanto.ru) (Дата звернення: 22.02.2020)

7. Соловцова Л. А. Історія італійської опери. URL: [https://www.classic-music.ru/opera\\_history\\_italy.html](https://www.classic-music.ru/opera_history_italy.html) (Дата звернення: 05. 03.2020)
8. Стендаль А. "Збірка творів", 1977, вид. "Правда", Москва, с. 264
9. Тімохін В. Видатні італійські співаки, вид. "МузДерж", 1962, с. 31

*Бих Х. В.,  
студентка групи 51-ММ  
гуманітарного факультету.  
Науковий керівник: канд.пед.наук Барницька О. А.*

### **Історичні умови створення вальдорфської педагогіки Р. Штайнера**

*У статті проаналізовано історичні умови та довгий шлях створення вальдорфської педагогіки Р. Штайнера, принципи та мету створення шкіл, сутність ідей засновника вальдорфської школи.*

**Ключові слова:** вальдорфська педагогіка, вальдорфська школа, Рудольф Штайнер, умови створення вальдорфської школи.

#### **Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями**

За історичного розвитку людства ідеал виховання постійно зазнавав змін. Наприклад, давні індійці прагнули підпорядкувати людську натуру школі йогів, за допомогою якої виховувалися тіло, душа й дух. Давні греки прагнули про те, щоб молоді тіла розвивалися завдяки гімнастичним та танцювальним вправам й удосконалювалися й набували витонченої, гармонійної форми. Давньоримським ідеалом були ритор, оратор (Цицерон, Цезар), у яких слово мало величезну силу, а тому основна увага приділялась постановці дихання та голосу, розвитку здатності формулювати свої думки. Від початку XX століття педагоги-науковці розпочали пошуки нових підходів до організації навчального процесу таким чином, аби його результатом став гармонійний розвиток особистості учня, його підготовка до дорослого життя [11;с.156].

Одним із яскравих прикладів таких пошуків стала Вальдорфська педагогіка. Філософсько-психологічне обґрунтування, педагогічна концепція вальдорфської школи належить видатному європейському мислителю початку XX століття, основоположнику духовно-наукового людинознавства (антропософії) Рудольфу Штайнеру (1861-1925). У зв'язку з цим освітні заклади, що наслідують філософію виховання першої вальдорфської школи, у світі відомі також як школи Р. Штайнера або антропософські школи [8;с.210].

Вальдорфські школи - це система освіти, що заснована на пошані до дитинства. Основною метою яких є - розвинути природні здібності кожної дитини та укріпити віру у власні сили, що знадобиться йому в дорослому житті. Вже на стадії дошкільного виховання і в початковій школі закладається хороший фундамент знань та досвіду, на якому буде базуватися освіта в середній школі. На цьому етапі вальдорфська школа намагається розвинути в дитині такі якості, як емоційна зрілість, ініціативність і творчий підхід до справи, здоровий глузд та почуття відповідальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій..** Розглядом цього питання опираючись на вальдорфські педагогічні концепції займалися такі видатні вчені-педагоги, як: Ш. Амонашвілі, В.К.Загвоздкін, Т. Мостова, О. Існева та інші.

**Формулювання цілей статті.** Мета статті – аналіз історичних умов створення вальдорфської педагогіки Р. Штайнера.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Філософсько-психологічне обґрунтування, педагогічна концепція вальдорфської школи належить видатному європейському мислителю початку ХХ століття, основоположнику духовно-наукового людинознавства (антропософії) Рудольфу Штайнеру (1861-1925). У зв'язку з цим освітні заклади, що наслідують філософію виховання першої вальдорфської школи, у світі відомі також як школи Р. Штайнера або антропософські школи [8;с.210].

Заснування першої вальдорфської школи є практичною реалізацією одного з найважливіших імпульсів антропософії в соціальній сфері. Тому цю подію потрібно розглядати в контексті соціального вчення Р. Штайнера. Основні положення соціального вчення Р. Штайнера про "здоровий соціальний організм" полягають у наступному. В існуванні суспільства можна виділити три сфери, в яких фокусуються специфічні закономірності, що властиві будь-якому соціуму: духовна-культурна, економічна та політико-правова [8;с.250].

Приблизно з XV століття, коли в Західній Європі почали складатися сучасні держави, стало звичним, що ці три сфери значною мірою керуються з одного центру. В результаті такої централізації виникають проблеми та різного роду небезпеки не лише в тоталітарних, але й у демократичних державах. Р. Штайнер вбачав сутність "соціальної трикомпонентності" в тому, що три вищезазначені галузі соціального життя – економічна, правова та духовна – повинні бути автономними та керуватися паралельно й значною мірою незалежно одна від одної [3;с.37]

Р. Штайнер, прагнучи прояснити та довести до практичного втілення споконвічні людські ідеали свободи, рівності, братерства, підкреслює, що здійснення кожного з них можливо лише в одній певній і обмеженій галузі суспільного життя. Так, перед законом усі повинні бути рівними, але законодавчо встановлений зрівняльний підхід до духовних і матеріальних потреб людей призводить до згубленого нівелювання, чому вчать багато прикладів з історії. Р. Штайнер послідовно співвідносить ці ідеали з певними суспільними функціями. В узагальненому вигляді сутність його ідей полягає в наступному:

- духовна свобода в культурному (духовному) житті як основа вільного розвитку особистості з урахуванням її індивідуальних потреб;
- демократична рівність у правовій сфері як засіб створення та охорони правопорядку, захисту прав окремої особистості й суспільства в цілому;
- соціальне братерство в економічній діяльності як спосіб забезпечення справедливості в організації виробництва, розподілу та споживання матеріальних благ [9].

Неодмінно складовою вільного духовного життя є вільні школи. Р. Штайнер яскраво накреслює школу нового типу як відносно автономного «живого організму», економічно відокремленої одиниці, зі складною системою зв'язків, які охоплюють педагогічну (духовну), правову та фінансово-економічну діяльність. Гармонійний розвиток такого закладу залежить від трьох вищезазначених «сфер життя», що дозволяють сприймати цей інститут освіти з урахуванням всеосяжних зв'язків та соціальних явищ. Причому ці галузі функціонування навчального закладу, з одного боку, керуються паралельно та незалежно один від одного, з іншого – в межах єдиного організму, вони взаємодіють між собою і впливають один на одного. Згідно з яким необхідною складовою духовної свободи культурного життя суспільства є функціонування вільних шкіл [2;с.88].

Принциповим для вільних шкіл є внутрішнє самоврядування та колегіальність у розв'язанні педагогічних, юридичних й економічних питань. На відміну від традиційної школи, де частина відповідальності з учителя знімається за рахунок зовнішньої регламентації, що ставить його діяльність у певні, достатньо жорсткі рамки, вільна школа передбачає набагато більшу відповідальність та ініціативність вчителя у колегіальній роботі – тому фундаменті, завдяки якому вчитель, маючи значний простір свободи та можливості

для творчого самовиявлення, може діяти з повною відповідальністю та ініціативою на основі розуміння сутності дитини, що розвивається [8;с.400].

Отже, відповідальність і свобода – два взаємопов'язані принципи, котрі пронизують атмосферу вільної школи і визначають стратегію і тактику її діяльності – через автономію та згоду, а не через автократію й ієрархію.

Перед відкриттям школи Р. Штайнером протягом двох тижнів паралельно було прочитано три курси лекцій «Загальне вчення про людину як основа педагогіки», «Мистецтво виховання: методика і дидактика», «Семінарські обговорення та лекції з навчального плану». У цих циклах було дано фундаментальний виклад антропософського образу людини, представлено аналіз розумових, емоційних і вольових аспектів людської істоти у їх прояві на різних стадіях життя, а з огляду на це – синтез підходів до викладання шкільних дисциплін [7;с.23].

Уже в своїй початковій організаційній фазі вальдорфська школа випередила час, відійшовши від багатьох забобонів, характерних для освітньої системи того часу. Створена школа передбачала 12-річний освітній процес для всіх дітей – незалежно від соціального походження, ступеню обдарованості, належності до певного віросповідання. Вона дійсно стала єдиною та загальнодоступною: майбутній робітник отримував ту ж освіту, що й майбутній учений; у школі було також усунено роздільне навчання хлопчиків і дівчат.

Р. Штайнер запросив для роботи у школі освічених і творчих людей, серед яких було багато досвідчених педагогів, і також учених, митців тощо. До вчителів висунулись досить високі вимоги: вони повинні були самостійно та вільно формулювати зміст уроків, працювати без жорсткої прив'язки до підручників, віднайти нові форми навчання для викладання та художнього оформлення навчального матеріалу. Окрім того, вчительському колективу необхідно було знайти себе у кропіткій праці колегіального самоврядування [6;с.156].

Внутрішньо самоврядування у вальдорфській школі існувало і з самого початку, у тій мірі, наскільки це дозволялось шкільним законодавством. Педагогічний колектив сам визначав педагогічні цілі і настанови, складав навчальні плани й програми, організовував навчання. Все це ґрунтувалось, передусім, на власному розумінні розвитку дитини та слугувало виключно йому [4].

Р. Штайнер активно брав участь у житті першої вальдорфської школи, регулярно проводив учительські колегії та обговорення. За свідченням учителів – членів колегії першої вальдорфської школи, коли мова заходила про якусь дитину, особливо важку, Р. Штайнеру достатньо було сказати, де сидить учень, і він уже знав, про кого саме йде мова [5;с.45].

Перша вальдорфська школа, незважаючи на великі економічні труднощі, на непростий шлях свого становлення, досягла великих успіхів. Кількість учнів з 256 у 1919р. збільшилася до 784 у 1924р. Слава та успіхи школи зростали.

Нова концепція школи Р. Штайнера з її відмінностями від традиційних підходів була прийнята не одразу. На початок 30-х років у Німеччині працювало всього вісім шкіл, котрі під тиском націонал-соціалізму були закриті. Після закінчення другої світової війни німецькі вальдорфські школи були відроджені. Наприкінці 60-х років вальдорфський рух почав активно розвиватися і в інших європейських країнах, особливо в Англії, Данії, Норвегії, Фінляндії, Франції, Швеції, Швейцарії тощо. Під час другої світової війни та після неї рух вальдорфських шкіл вийшов за межі Європи. Розпочавшись у Північній Америці, він поступово поширився на країни Південної Америки, Азії, Африки, на Австралію, Нову Зеландію і т.д.[13].

Принципово важливим положенням антропософської педагогіки є ідея поступального і цілісного розвитку дитини, її нерозривного зв'язку із соціальним оточенням. Р. Штайнер розглядав розвиток як реалізацію глибинних життєвих сил, який, однак, не є повністю спонтанним і незалежним від умов життя процесом. "Саморозвиток" має внутрішню логіку,



та фізіологічне обґрунтування. У зв'язку з цим були виокремлені семирічні етапи розвитку, які мають свої "вирішальні трансформації". Водночас Штейнер звертав увагу на троїстий характер психіки дитини (інтелект, почуття та волю), зумовлений станом її духу, тіла і душі. Тому всі повідомлення, які отримує дитина від дорослого, повинні бути сповнені життям, "щоб рости разом з нею" [13;с.37]. У цьому контексті розкривається мета вальдорфської педагогіки — виховання людей, орієнтованих на навколишній світ, чутливих до нового, здатних приймати усвідомлені рішення і брати на себе відповідальність за них і свої дії.

Антропософська педагогіка пояснює природу дитини, виходячи з давньоіндійського вчення про карму, що є джерелом одного з провідних принципів вальдорфського виховання — кармовідповідності. Згідно з цим ученням людина проживає декілька взаємопов'язаних у духовному сенсі життів, і діяння в одному з них мають незворотні наслідки для наступного життя [14;с.11]. Принцип кармовідповідності спонукає педагога об'ємніше бачити природу дитини. З одного боку, він орієнтований на минуле духовне життя дитини, ознаки якого видимі в її тілесності, а з другого боку — на її майбутнє, яке забезпечується духовним розвитком дитини у момент її життя. Завдяки цьому вихователь з більшою внутрішньою увагою вдивляється в життя й сутність людини, бачить глобальну космічну програму розвитку дитини, а не приземлену життєву програму, тим більше — не вузьку навчальну програму [12].

У вальдорфській школі вчителі працюють з такими основними ритмами, як ритм дня, ритм тижня, ритм року. День, наприклад, сприймається як живий організм, який можна порівняти з рослиною, що, за твердженням Р. Штейнера, у процесі свого розвитку долає фази стиснення і розширення. Перше розширення відбувається, коли проростає паросток і утворюється листя. Далі настає фаза стиснення — утворення квітки, потім знову розширення — вихід пилку в повітря і стиснення — утворення насіння й плоду [10].

Вальдорфська педагогіка - це не тільки школи, а й дитячі садки і лікувально-педагогічні общини; це широка видавнича діяльність: книжкові серії із загальних питань виховання, література для психологів, лікарів, батьків. Постійно видаються журнали; серед найвідоміших – німецький журнал "Мистецтво виховання" і серія "Вчення про людину і виховання".

**Висновки...** Отже, аналізуючи історичні умови створення вальдорфської школи можемо сказати, що з'явившись на початку століття, вальдорфська школа, переживаючи великі економічні труднощі, пройшовши довгий та важкий шлях, досягла великих успіхів.

На сьогодні існують навчальні заклади на вальдорфських засадах у Німеччині, Австрії, Нідерландах, Швейцарії, Скандинавії, Великій Британії, США. З'явилися такі школи в Африці, Південній Америці, Японії. Про вальдорфську педагогіку можна прочитати у періодиці, почути на курсах підвищення кваліфікації вчителів, побачити окремі прийоми у роботі колег.

Рух, що розпочався відкриттям першої вальдорфської школи, охоплює понад 50 країн світу, де на основних принципах вальдорфської педагогіки працюють приблизно 900 шкіл, а також 3100 дитячих садків і 150 лікувально-педагогічних. Отже, за недовгий термін свого існування вальдорфська педагогіка виросла в широкий міжнародний культурно-освітній рух.

### **Список використаних джерел:**

- 1.Іонова Е.Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты. Харьков: Бизнес Информ, 1997. 300 с.
- 2.Іонова О. Дитина в сучасному суспільстві (вальдорфська педагогіка як «екологія дитинства»). Педагогіка і психологія №4. 1999. 86-92 с.
- 3.Іонова О. Зміст вальдорфської освіти – засіб розвитку особистості учня. Київ: Рідна школа, №7-8, 1999. 37-40 с.

- 4.Іонова О. Евритмія і малювання форм у вальдорфській школі. Київ: Рідна кола, №11, 1999. 54-56 с.
- 5.Іонова О. Роль естетичного і трудового виховання у Штайнер-педагогіці. Київ: Рідна кола, №9, 1999. 44-46 с.
- 6.Карлгрен Ф. Воспитание к свободе: Пер. с нем. Москва: МЦВП, 1993. 272с.
- 7.Краних Э.М. Свободные вальдорфские школы: Пер.с нем. Москва: Парсифаль, 1993. 40 с.
- 8.Пинский А.А. и др.. Вальдорфская педагогика: Антология. Москва: Просвещение, 2003. 494 с.
- 9.Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос: Пер.с нем. Калуга: Духовное познание, 1992. 112с.
- 10.Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики: Пер.с нем. Москва: Парсифаль, 1996. 176 с.
11. Амонашвили Ш. Мышление об гуманное педагогике. Москва, 1996.
12. Загвоздкин В.К. О вальдорфской педагогике и её критиков. Москва: Журнал «Людин», 1998, №1.
13. Існева О. Зміст вальдорфської освіти – засіб розвитку особистості учня. Київ: Рідна кола, № 7,8, 1999. 37-40 с.
17. Мостова Т. Вальдорфська педагогіка . Київ: Освіта України,1999, №1,2(125). 11 с.

*Гречанікова А. М.,  
студентка групи 51 ЗММб,  
гуманітарного факультету.*

*Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Михаськова М.А.*

### **Особливості вивчення інтервалів під час засвоєння музичної грамоти на уроках музичного мистецтва**

*У статті наведено характеристику вивчення інтервалів під час засвоєння музичної грамоти на уроках музичного мистецтва. Розглянуто види, послідовність, рекомендації подачі інтервалів на уроках музичного мистецтва в школі.*

**Ключові слова:** *інтервали, послідовність вивчення інтервалів, урок музичного мистецтва .*

**Постановка проблеми в загальному вигляді..** Відповідно до сучасних уявлень, головною метою музичного навчання та виховання є формування музичної культури як невід’ємної частини духовної культури особистості, а також здатності сприймати й виконувати музику як живе й образне мистецтво, нерозривно пов’язане з життям. Цілі й завдання музичної освіти сьогодні не викликають суперечок, але шляхи їх досягнення, зміст, методи й форми музично-виховної діяльності, музичної педагогіки й досі залишаються важливими темами педагогічної дискусії. У зв’язку з цим комплекс проблем музичного навчання, вокально-інтонаційної та музично-теоретичної підготовки не втрачає актуальності в сучасній психолого-педагогічній літературі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв’язання проблеми...** Проблеми музичного навчання присвятили свої фундаментальні праці видатні педагоги О. Апраксина, Б. Асаф’єв, Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, Г. Падалка, О. Ростовський та ін. Біля витоків викладання теоретичної грамоти стояли відомі музикознавці Б. Асаф’єв, М. Іванов-Борецький, Н. Кашкін, Г.Ларош, М. Римський-Корсаков, О. Серов, Б.Яворський. Але, незважаючи на наявність ряду робіт та публікацій,

присвячених вивченню сфери музично-теоретичної підготовки, залишається особливо відчутною потреба в науковій інформації з питань розвитку інтонаційних навичок в практиці загальної музичної освіти. Аналіз науково-методичної літератури виявив, що багато питань вивчення інтервалів під час засвоєння музично-теоретичних знань учнями залишилися поза увагою дослідників.

**Формулювання цілей статті...** Метою статті є відокремлення видів інтервалів, послідовність, рекомендації їх подачі на уроках музичного мистецтва в загальноосвітній школі.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Вивчення науково-методичних джерел вказує, що оволодіння базовими навичками вокального та хорового співу, слухання та аналізування музичних творів, стає більш продуктивнішим, коли дитина слухає та співає свідомо, маючи базові музично-теоретичні поняття. Але музично-теоретичні поняття не повинні даватись тільки теорією. Вони мають доноситись до учнів тільки практикою та через практику. Практичні та теоретичні методи навчання повинні бути пов'язані у єдину програму та систему знань, які подаються у відповідній складності від простого до складного. Навчання має йти від первинного досвіду самих дітей, поступово доповнюючи його та формуючи досвід освіченої та культурної людини. Елементи музичної грамоти слід впроваджувати обережно, тільки після знайомства з музикою, як вираження цільної думки чи настрою. Вчителю необхідно розбудити в учнях любов до музики і підтримувати її на протязі всього навчання музичного мистецтва. Наприклад, спів з нот не може бути самою метою у навчанні, а засобом досягнення чистого та свідомого співу, з передаванням змісту твору, який виконується.

Робота з інтервалами, переслідує одну загальну ціль – розвиток музичного слуху. Вивчення даної теми включає в себе поетапне засвоєння всіх властивостей інтервалів. Робота над інтервалом дуже важлива частина роботи над музичним слухом, бо саме мелодичний інтервал стоїть в основі мелодичного зерна, а гармонічний – в основі гармонічного забарвлення. Перше знайомство з інтервалом загальне. Необхідно дати коротку характеристику та точне визначення цьому музичному елементу, який має нижній звук – основу, та верхній – вершину. На початковому етапі засвоєння, важливо слідкувати за тим, щоб діти зрозуміли ступеневу величину інтервалів [3, с.1].

Багаторічний досвід вказує, що під час співу потрібно розрізняти різновиди секундних інтервалів, які поділяються на три підвиди:

1) велике співзвуччя (широка велика секунда). Її інтонування догори збігається з дією гравітації, а в зворотному напрямку її спів є досить складним завданням. В мажорних та мінорних звукорядах це 1-2, 4-5, 6-7 шаблі.

2) мале (вузьке) співзвуччя – це решта секунд. Для забезпечення чистого інтонування має бути висока позиція при співі 2, 5, 7 шаблів як в мінорному та мажорному ладах.

3) темперовані секунди – це своєрідний звукоряд, де октава поділена на шість частин. У співочій практиці цього слід дотримуватись, лише співаючи хорові твори із супроводом [4, с.194].

На перших уроках показують мелодію, як цілісну структуру, щоб логіка розвитку музичної думки стала для учнів очевидною. При цьому намагаються досягти свідомого сприймання кожного звуку мелодії. Учень повинен його відчувати як певний ступінь у відношенні до основного тону тоніки, що є центром ладотональності, сприймати основний тон тоніки як центр усього мелодичного руху [1, с.6].

Перші музичні приклади, які педагог дає для слухового аналізу (доспівування до стійкого звуку, визначення напрямку руху мелодії), для співу з листа і запису повинні бути в мажорі й у мінорі. Після усвідомлення логіки ладових тяжінь у мажорі й у мінорі учнів підводять до роботи над іншими ладами народної музики (міксолідійським, лідійським, дорійським, фігійським).

Під час співу гами вчитель активізує увагу учнів і зосереджує її на спрямуванні звуків – висхідному, чи низхідному. Байдужого, пасивного інтонування гам не повинно бути. Далі з'ясуємо, що відносно стійкими звуками в до-мажорі є 3 та 5 ступені. Для прикладу можна зіграти пісню «Добрий вечір дівчина». Після співу гами або мелодичної фрази в гамоподібному русі вивчають тонічний тризвук у різних послідовностей акордових звуків. При цьому виховують і навички швидкого визначення звуків тонічного тризвуку на прикладах пісень [1, с.9]. Приклад – народна пісня «Диби диби».

В кінці уроку корисно давати вправу для музичної пам'яті: педагог грає, або співає пісні і пропонує учням запам'ятати мелодію і повторити її. Якщо всі вправи на уроці були виконані в мажорі, то пісню для запам'ятовування краще вибрати в мінорі, а згодом в перемінному ладі. Тоді в пам'яті учнів не буде фіксуватись лише один лад [1, с.15].

Важливе місце в музично-теоретичній підготовці займає вивчення гармонічних і мелодичних інтервалів. Мелодичний інтервал є основою музичної інтонації – найважливішого засобу музичної виразності. Тому вивчаючи інтервал, велику увагу приділяють виявленню суті музичної інтонації, яка зумовлює характер музичного образу. Педагог з'ясує, що саме може служити засобом для створення зовсім різних музичних образів. Наприклад в темі «Хору поселян» відтворення образу скорботи та запустіння. Цей образ досягається завдяки квінтовому стрибку на початку, що створює образ пустоти та плавність мелодії урівноважується подальшим заповненням цього стрибка плавним рухом мелодії. Ритмічна організація (неповторність ритмічних груп) довершує імпровізаційний характер хору.

На початковому етапі проробляють інтервали в ладу, визначаючи їх як співвідношення ступенів гами [1, с.32]. Щоб визначати на слух окремі інтервали, їх грають у мелодичному та гармонічному вигляді, у висхідному та низхідному русі, у різних октавах. Привчати учнів слухати інтервали у межах одної октави і тільки в висхідному русі не рекомендується. Треба особливо акцентувати увагу на співі і визначенні інтервалів у низхідному русі, бо це дається найважче, зокрема спів малої та великої сексти та септими, а також зменшених та збільшених інтервалів. Взагалі інтервали рекомендується грати, головним чином, у середньому регістрі, бо тривале тренування у високому та низькому регістрі стомлює слух.

В цілому, слухове сприйняття інтервалів можна записати в таку таблицю:

- 1) ч.1 – повторення одного і того самого звуку.
- 2) м.2 – вузький, жалібний, різкий дисонанс.
- 3) в.2 – вузький, світлий, впевнений, твердий дисонанс.
- 4) м.3 – м'який, вузький, ніжний, сумний консонанс.
- 5) в.3 – вузький, світлий, веселий, м'який консонанс.
- 6) ч.4 – гордий, впевнений, твердий, яскравий консонанс.
- 7) ч.5 – пустий, холодний, спокійний консонанс.
- 8) м.6 – широкий, м'який, ніжний, сумний консонанс.
- 9) в.6 – широкий, м'який, веселий консонанс.
- 10) м.7 – широкий, м'який дисонанс, хочеться розв'язати його донизу.
- 11) в.7 – широкий, різкий, гострий дисонанс, хочеться розв'язати в верх, в октаву.
- 12) ч.8 – широкий консонанс, повне злиття нижнього та верхнього звуків. Важливим етапом при вивченні інтервалів є робота над інтонуванням в ладу.

Однією з ефективних вправ є спів ламеної гами. При співі кожної ступені повертатись на першу ступінь внизу. При низхідному русі – повертатись на першу ступінь вверху. Наступним етапом в роботі є виконання цієї гами в двоголосному варіанті. Учням пропонують поділитись на дві групи. Одна група тримає тоніку, а друга рухається в верх по інтервалах. При цій вправі відбувається несвідоме інтонування інтервалів в ладу. При подальшому співі цієї вправи вчитель пропонує прислухатись до тих інтервалів, які учні

утворюють при співі. Наступним завданням буде втримання тоніки одним учнем, а другий підстроює іншу ступінь на відповідний інтервал.

Далі вчитель пропонує учням виписати інтервали, які утворились при співі ламаної гами та підписати їх і проспівати їх вже свідомо в ладу, як рух вгору до стійкої тоніки.

Рух до 2 ступені – крок до нестійкої ступені, яка знаходиться поряд.

Рух до 3 ступені – початковий рух до тонічного тризвуку.

Рух до 4 ступені – впевнений сигнальний рух.

Рух до 5 ступені – рух до стійкого тону p' тої ступені.

Рух до 6 ступені – нестійка світла, якщо в мажорі та сумна, якщо в мінорі, ступінь.

Рух до 7 ступені – стрибок гострого ввідного тону, який потребує розв'язання в тоніку.

Потім виписати інтервали, які появились при співі ламаної гами в низхідному русі та проінтонувати їх свідомо, як низхідний рух від тоніки до потрібної ступені.

Рух до 7 ступені – жалібна півтонова інтонація, інтонується дуже близько до відносно верхній тоніки.

Рух до 6 ступені – хід від мажору до нестійкого та м'якого мінору. Виконується дуже обережно.

Рух до 5 ступені – рух вниз до стійкої ступені.

Рух до 4 ступені – хід до нестійкої ступені, але виконується впевнено і глибоко.

Рух до 3 ступені – рух на опорний світлий звук в мажорі та сумний в мінорі.

Рух до 2 ступені – рух від верхньої тоніки до нижньої. Тримати в голові звучання тоніки для чистого інтонування другої ступені.

Рух до 1 ступені – повторення одного й того самого звуку на іншій висоті.

Наведемо приклади пісень, які можна використовувати під час співу інтервалів:

м.2 – Бетховен «До Елізи» або «Пісня крокодила Гени»

в.2 – «Колискова ведмедиці» з М/Ф «Умка»

м.3 – колискова «Спят усталые игрушки» або «Щедрик» М. Леонтовича

в.2 – поспівка «Чижик-Пижик»

ч.4 – «В траве сидел кузнечик»

ч.5 – руська народна пісня «По малину в сад підем»

м.6 – «Прекрасное далеко» з К\Ф «Гостья из будущего»

в.6 – «Влесу родилась елочка»

ч.8 – «Кабы не было зимы» з М\Ф «Простоквашино».

**Висновки...** Отже у досягненні мети чистоти інтонування велике значення має виховування ладового відчуття та відчуття метро-ритму. Знайомство з системою мажору та мінору та їх ладового тяжіння має бути поступовим та систематичним. Знайомство з теоретичними знаннями відбувається через відомі дитячі чи народні пісні й роботу над метро-ритмом чуттям, розширенням кількості ступенів та діапазону.

З'ясовано, що першим етапом чистого співу – є спів в унісон. Далі під час роботи над чистотою інтонування вчитель має враховувати закони гравітації звуків. Знаючи тенденції інтонування інтервалів вчитель може звертати увагу на той чи інший інтервал та передбачати можливі труднощі в інтонуванні.

Розкрито, що теоретичне та практичне ознайомлення з інтервалами починається у 5 класі. Спочатку дається уявлення щодо кількісної величини інтервалів, а на наступних уроках відбувається ознайомлення з поняттям гармонічного інтервалу. Хоча, вивчення якісної величини не передбачається, учням дуже корисно мати уявлення щодо великих та малих секунд і терцій. Первинну роботу над визначенням інтервалів на слух починають у середньому регістрі та дають можливість слухати 3-4 інтервали. При ознайомленні з новим інтервалом треба дати спільну з дітьми емоціональну характеристику інтервалу який вивчається. Це сприяє накопиченню музично-слухових уявлень, індивідуальних для кожної

дитини. Треба допомогти знайти дитині асоціацію того чи іншого інтервалу. Під час вивчення інтервалів їх грають у гармонічному виді, у низхідному та висхідному мелодичних видах, а згодом у різних регістрах. Викладання досить складної теми інтервалів спрощується, якщо навчальний матеріал подавати у формі гри та загадок. Доцільно використовувати музичні казки, які допоможуть дітям набути досвід музично-слухових уявлень та зроблять знайомство з інтервалами не тільки легким та теоретичним, а введе дітей у прекрасний всесвіт музики, який залишить з ними на все життя.

### Список використаних джерел:

1. Абдулін Е. Б., Ніколаєва О. В. Теорія музичної освіти Москва: Академія, 2004. 336 с.
2. Аєрова Ф. І. Практичні поради з методики викладання сольфеджіо. Видання друге. Київ: Музична Україна, 1974. 76 с.
3. Барабошкина А. Методика преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе Ленинград: Музыка, 1963. 44 с.
4. Авдієвський А. Т., Болгарський А. Г., Гадалова І. М. Проект програм з музики для середньої школи та позакласна робота з музики 5-8. Київ: Освіта 1991. 76 с.

*Гуляк А.В.,  
студентка групи 71 ЗМФМ  
гуманітарного факультету.  
Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Морозова О.О.*

### Теоретичні засади концертмейстерської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва

*У статті розглядаються особливості роботи концертмейстера, проаналізовано вміння, навички та якості, якими необхідно володіти студенту-піаністу для повноцінної професійної діяльності концертмейстера.*

**Ключові слова:** концертмейстерська підготовка, вчитель музичного мистецтва, музично-педагогічна діяльність

У сучасних умовах фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва на музично-педагогічних і мистецьких факультетах закладів вищої освіти повинна здійснюватись із урахуванням сучасних вимог до організації навчальної та позакласної діяльності школярів. Її структура та зміст мають відповідати багатоаспектній роботі шкільного вчителя, який повинен майстерно виконувати роль викладача й вихователя, соліста-виконавця й концертмейстера. Одним із найважливіших складників фахової підготовки майбутнього вчителя музики є розвиток його концертмейстерських умінь і навичок, оскільки спектр діяльності вчителя музичного мистецтва у сучасній школі є надзвичайно широким – від проведення уроків музичного мистецтва до режисури шкільних свят, організації художніх колективів тощо. Найбільш затребуваним є вчитель, який майстерно володіє музичним інструментом, уміннями та навичками акомпанування солістам, вокальним ансамблям, хоровим і хореографічним колективам.

Мистецтво акомпанементу й питання концертмейстерської діяльності досліджували К. Виноградов, Г. Горбулич, М. Крючков, А. Люблінський, М. Моїсеєва, В. Пустовіт, Е. Шендерович та ін.

Різні аспекти інструментально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва знайшли наукове обґрунтування у працях Л. Арчажникової, Л. Гончаренко, Л. Гусейнової, В. Крицького, І. Мостової, Г. Ніколаї, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Щербініної, О. Щолокової та ін.

У сфері розробки теорії та методики концертмейстерства працюють викладачі національних музичних академій України: Н. Бабинець, Є. Басалаєва, О. Лісова, М. Макара, І. Могилевська, Т. Молчанова, Л. Ніколаєва, С. Сиренко та інші.

У результаті багатовікового розвитку акомпанемент із примітивної ритмічної підтримки голосу подолав шлях до складної за своїм ідейно-емоційним змістом і технічним засобом викладання музики, що ставить його поряд із сольними фортепіанними творами. Специфіка концертмейстерської діяльності полягає в тому, що концертмейстер підкорює свою гру художнім завданням і смаку партнера-соліста або виконавського колективу. Шкала звучання фортепіанної партії, певні ритмічні моменти, виразність штрихів, педалі – все це повинно бути приведено у відповідність з реальним виконанням соліста.

Окрім високої виконавської майстерності піаніста, концертмейстер із часом набуває унікального набору психологічних рис, розвиває комунікативність, творчу волю, володіє політикою компромісів. Це фахівець-інтелектуал, який розуміється на специфічних питаннях виконавського мистецтва щодо всіх, без винятку, інструментів; знає їх можливості, репертуар, уміє на фортепіано імітувати звучання хорових партитур, розучувати партії з групами хору, імпровізувати, акомпанувати танцям тощо.

Майстерність концертмейстера є глибоко специфічною. Вона потребує від піаніста застосування багатосторонніх знань і вмінь з курсів гармонії, сольфеджіо, поліфонії, історії музики, аналізу музичних творів, вокальної та хорової літератури, педагогіки – в їх взаємозв'язках.

Соліст і концертмейстер в художньому сенсі є членами єдиного цілісного музичного організму. До того ж, мистецтво концертмейстера є доступним далеко не всім виконавцям, оскільки потребує високого рівня музичної майстерності, культури й особливого покликання. Концертмейстерською практикою залюбки займалися видатні музиканти-піаністи, композитори, створюючи шедеври акомпаніаторського мистецтва.

Діяльність концертмейстера об'єднує педагогічні, психологічні й творчі функції, оскільки включає в себе:

- розучування з виконавцями та солістами їхніх партій, репертуару, вміння контролювати якість їх виконання, розуміти причини й знати шляхи подолання недоліків, що потребує чималих знань з природи і класифікації співочих голосів, інтонування, дихання, дикції тощо;
- знання виконавської специфіки й можливі причини виникнення основних труднощів (вокальних, інструментальних, ансамблевих);
- уміння не лише контролювати виконавця, але й підказати йому правильний шлях і способи подолання певних технічних, смислових та артистичних недоліків;
- розуміння диригентського жесту, вміння грати під диригентську паличку, сполучати голоси партитури між собою та з акомпанементом [4, с. 68].

Універсальність професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва потребує опанування ними комплексу професійних складників концертмейстерської роботи теоретичного та практичного змісту:

- 1) володіння основами теорії й методики концертмейстерської роботи в школі;
- 2) освоєння шкільного пісенного матеріалу, вокальних, оперних та інструментальних творів);
- 3) акомпанування солістам (учням усіх вікових груп), шкільним хорам і ансамблям;
- 4) транспонування акомпанементу у потрібну тональність;
- 5) швидке та якісне читання й акомпанування з листа;

б) підбір за слухом мелодій та акомпанементу до них.

Досвід показує, що головною відмінною рисою концертмейстерської діяльності є необхідність розвитку навичок і вмінь слухати не лише себе, а й соліста. Саме в подвійній концентрації й активності слухової уваги піаніста прихована головна риса концертмейстерської діяльності.

У процесі акомпанування слухова увага концертмейстера-піаніста проходить низку характерних етапів розвитку та формування, а саме:

- перший етап безпосередньо пов'язаний зі вслухуванням й усвідомленням власної партії, яку піаністу необхідно міцно вивчити і вільно, впевнено виконувати;

- другий етап – обумовлений сприйняттям партії соліста, яку концертмейстер також уважно розучує, підспівуючи собі під час виконання;

- третій етап – найскладніший, у ньому відбувається слухова адаптація, поступове злиття обох партій в ансамбль;

- четвертий етап – заключний, кульмінаційний, коли у слуховій свідомості концертмейстера-піаніста обидві партії (супровід і соло) з'єднуються в єдиний звуковий потік, в якому вже не сприймаються дві партії, а чується єдиний ансамбль.

Усі перераховані етапи є дуже значущими і взаємопов'язаними, оскільки порушення їх послідовності або недостатня робота над тим чи іншим етапом може стати причиною відсутності виконавського ансамблю і невдалого виконання. І навпаки, досягнення такого виконавського ансамблю є яскравим свідченням концертмейстерської майстерності концертмейстера-піаніста. Для того, щоб концертмейстер міг бути зручним партнером і справжнім помічником соліста, він повинен володіти мистецтвом швидкої орієнтації у нотному тексті.

Професійно важливі якості піаністів-концертмейстерів – це музична обдарованість, вокальний слух, здатність довго й зосереджено працювати, відчувати і розуміти стилі, жанри музики, артистизм, комунікабельність.

Творча участь концертмейстера особливо яскраво виявляється в тих місцях, у котрих партія рояля виступає самостійно. Тут концертмейстер нарівні з солістом бере участь у розвитку музичного змісту твору.

Дж. Мур, маестро концертмейстерської справи, писав: «Акомпаніатор – рівноцінний партнер, що поділяє радість, тугу, пристрасть, захоплення, спокій, розлюченість у музичному творі. Він – джерело натхнення для співака, його гра повинна сяяти в чудових вступіх і закінченнях» [2].

Важливою є швидка реакція, що впливає з уміння слухати партнера при спільному музикуванні. Постійна увага і гранична зосередженість повинні дотримуватись однаково. Взаєморозуміння, творча злагоженість породжують ту високу художню взаємодію ансамблю, яка без повного симбіозу партнерів немислима. Ф. Шаляпін казав: «Коли Рахманінов сидить за фортепіано, слід говорити не «я співаю», а «ми співаємо» [1].

Якщо концертмейстер не просто підіграє, а є повноцінним партнером, він може інколи навіть вести за собою соліста, спрямовувати загальний рух. Тому більшість музичних творів побудовано так, що розпочинає їх саме піаніст: грає вступ, показуючи темп, характер, фразування.

Діяльність концертмейстера потребує таких властивостей як чуйність до партнера, психологічна підтримка перед виступом і музична – на виступі.

Установити творчий контакт із солістом – завдання дуже важливе, тому концертмейстеру необхідно володіти й комунікативними здібностями. У роботі концертмейстера із солістом має бути повна довіра. Соліст має бути впевнений, що концертмейстер-піаніст знає його можливості, переваги й недоліки, допоможе та підтримає в разі виникнення будь-яких проблем під час виконання. Соліст очікує від свого концертмейстера не лише музичної майстерності, але й людської чуйності. Адже успіх



соліста багато в чому залежить від професіоналізму концертмейстера, який не лише досконало володіє технікою, але разом із виконавцем здатний створити музичні образи, їх інтерпретувати, створити власне трактування композиторського задуму, відібрати варіант найбільш вдалого звукового втілення, донести до аудиторії художній зміст твору, захопити своїм мистецтвом.

Концертне виконання – результат і кульмінаційний момент усієї роботи концертмейстера-піаніста і соліста. Його головна мета – спільно з солістом розкрити музично-художній задум твору при найвищій культурі виконання.

Формування комплексу вмінь, пов'язаних із координацією виконавських дій акомпаніатора з солістом, включає такі основні компоненти:

- докладне вивчення піаністом прийомів, традиційно використовуваних у діяльності концертмейстера;
- його детальне ознайомлення з поетичним і музичним текстом сольної партії невідомого твору, а також її інтонування з дотриманням виконавських вказівок у нотах, побажань і вимог педагога зі фаху.

Отже, діяльність концертмейстера посідає важливе місце в системі естетичного виховання особистості. Вона сприяє формуванню у слухачів різноманітних естетичних утворень: смаку, культури, сприйняття, відчуття тощо. Ефективність виховної ролі концертмейстерської діяльності в майбутніх учителів музичного мистецтва, а також спрямованість і характер її соціальної дії є важливими критеріями, котрі визначають суспільну значущість музичного мистецтва та його місце в системі духовнокультурних цінностей виховання підростаючого покоління.

#### **Список використаних джерел:**

1. Кубанцева Е. И. Методика работы над фортепианной партией пианиста-концертмейстера. *Музыка в школе*. 2001. №4. С.52-55.
2. Люблинский А. А. Теория и практика аккомпанемента. Методологические основы. Ленинград: Музыка, 1972. 80 с.
3. Олексюк О. М. музична педагогіка: [навч. посібник]. Київ: КНУКіМ, 2006. 188 с.
4. Грінченко Т. Д. Теоретико-практичні засади підготовки майбутнього вчителя музики до концертмейстерської діяльності в дитячому хореографічному колективі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. праць. Випуск 44 / Ред. кол.: В.І. Шахов. Вінниця, 2015.

*Гуменюк Т.В.,  
студентка групи 41ММб  
гуманітарного факультету.  
Науковий керівник: канд.пед.наук Барицька О. А.*

#### **Методи та принципи музично-педагогічної концепції Д.Кабалевського**

*У статті розглянуто методи, принципи та види музично-педагогічної концепції Д. Кабалевського. Розкрито їх сутність та ефективність застосування на уроках музики.*

**Ключові слова:** *методи, принципи, музично-педагогічна концепція.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді...** Система масового музичного виховання потребувала нагального оновлення. Це відчували вчителі, організатори музично-освітньої системи, а також діти, які втрачали інтерес до занять музикою. Уроки «Музики і

співів», що органічно поєднували хоровий спів, вивчення основ музичної грамоти й слухання музики потребували оновлення і створення такої системи, яка задовольняла б потреби молоді в пізнанні світу музичного мистецтва, формування духовної культури й музичного світогляду особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання проблеми...** Праці з історії розвитку педагогіки, музичної зокрема: Л. Березівська, О. Михайличенко, А. Сбруєва, О. Сухомлинська, Т. Танько та інші; ідеї українських педагогів-музикантів В. Верховинця, М. Лисенка, М. Леонтовича, К. Стеценка; концепції музичної освіти: Е. Жак-Далькроза, К. Орфа, З. Кодая, Д. Кабалевського і підходи до формування музичної культури молодших школярів: Е. Абдуллін, Л. Горюнова, Н. Гузій, Л. Масол, О. Ростовський, Л. Хлебникова, Л. Школяр та інші.

**Формулювання цілей статті...** Мета статті полягає у теоретичному аналізі мтоів та принципів музично-педагогічної концепції Д. Кабалевського.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Програма Д. Кабалевського побудована за тематичним принципом, де навчальний матеріал пов'язаний з темою уроку. Тематична побудова уможливила поєднання різних видів музичної діяльності. Доцільно намагатися об'єднати всі види роботи в єдиний тематичний вузол, наголошував Д. Кабалевський. Музичні твори, їхня інтерпретація, обговорення й дискусії навколо проблемних питань, колективне музикування, хорові твори та музика, яку учні створюють у процесі імпровізації, мають розкривати зміст теми уроку. «Об'єднати всі елементи, з яких складається урок, підпорядкувати їх основній темі уроку, чверті, року, усього шкільного курсу», - є головним завданням учителя музики.

Запропонований принцип тематизму проростає з музики й на музику опитається, природно пов'язує можливість досягти цілісності навчального процесу не лише в межах одного уроку, а протягом чверті та всього навчального курсу. Тематична побудова програми створює умови для досягнення цілісності уроку. «Урок музики завжди має бути цілісним, поєднувати всі його елементи в єдине поняття: музика, музичне мистецтво», - наголошував Д. Кабалевський.

Наступним принципом й особливістю нової програми є її орієнтація на попередній життєвий досвід учнів, який поступово збагачується, дає змогу нагромаджувати, розвивати й закріплювати набуті музичні враження. Відправними формами є пісня, танець і марш. «Опора на «трьох китів» визначає природних зв'язок шкільних занять музикою з повсякденним життям школярів», - зазначав Дмитро Борисович. Вивчаючи музику, діти розуміють, вони вивчають й усвідомлюють життєві принципи, а музика – це саме життя. Пісню, танець і марш Д. Кабалевський подавав як три кити в музиці, що дають змогу об'єднати велике музичне мистецтво з шкільними уроками музики. Саме йому належить заслуга в педагогічному осмисленні й методичному втіленні цієї ідеї в практику музично-естетичного виховання.

Найголовніший принцип нової програми – принцип опори на трьох китів у музиці. «Подібно до того, як фундамент зв'язує дім з землею, з ґрунтом, на якому він стоїть, так і пісня, танець і марш зв'язують будівлю музики з великими масами людей, з народним ґрунтом», – писав Д. Кабалевський. Три кити є основними сферами музики. На цьому зосереджували увагу й мистецтвознавці, які досліджували основи професійної музики.

Пісня, танець і марш об'єднують шкільний предмет «Музики» з великим мистецтвом, розширюють і поглиблюють музичну культуру учнів. «Опора на «трьох китів» дає змогу входити до будь-якої галузі музичного мистецтва, зокрема, найскладніші жанри – оперу, балет, симфонію, інструментальний концерт»- наголошувала Л. Хлебникова [3].

Варто зазначити, що для розробки педагогічної концепції та нової програми з «Музики» Дмитро Борисович певне місце відводив «календарним пісням», і не тільки пісням, а й музиці, присвяченій знаменним подіям у житті суспільства. Це пісні та музичні

твори присвячені Великій Вітчизняній війні, наприклад, «Ленінградська» симфонія №7 Д. Шостаковича. «Теми, поєднані назвою «календар», надзвичайно значущі, наповнені великим громадянським, ідейно-політичним й емоційним змістом», – зазначав Д. Кабалевський. Науковець підкреслював їхнє соціальне значення, спрямованість на виховання патріотизму, суспільної активності, толерантного ставлення до музичних культур різних народів світу [1].

Була потрібна методика, яка допомогла б вирішенню корінного питання музичних занять у школі: як зацікавити, захопити школярів музикою?

Проблема інтересу захопленості - одна з фундаментальних проблем всієї педагогіки, і її вмиле вирішення є важливим фактором успішного ведення занять з будь-якого шкільного предмету. Але особливе значення вона набуває в області мистецтва.

Запропоновані Д. Кабалевським методи значною мірою впливають на організацію навчального процесу та якість засвоєння знань, формування умінь і навичок учнів. Розглянемо їх детальніше [2].

Метод забігання наперед та повернення до пройденого запровадив Д. Кабалевський та науково обґрунтував Е. Абдулін у процесі роботи над новою програмою з музики в 70-х роках минулого століття. Запровадження в музичній освіті цього методу зумовлено як організаційними, так і змістовно процесуальними характеристиками, а саме:

- метою активізації пізнавального інтересу учнів;
- усвідомленим сприйманням і відтворенням музичних явищ і фактів;
- підвищенням рівня якості знань;
- створенням цілісної картини й уявлень про закономірності розвитку музичного мистецтва [3].

Зазначений метод стимулює не тільки пізнавальну активність учнів, а також сприяє послідовному засвоєнню навчального матеріалу, що забезпечує якість музичної освіти. Забігання наперед допомагає конкретизувати й уточнити музичні явища та факти, навколо яких виникла дискусія, або які стали об'єктом самопізнання й визначають орієнтири самостійної роботи на досягнення очікуваного результату.

Цей метод зумовлено логікою навчального процесу, спрямованого на міцність знань та якість музично-естетичного виховання молоді. Відтворення в пам'яті тих знань, які потрібні для засвоєння нового музичного матеріалу, робить процес навчання і спілкування з творами музичного мистецтва послідовним і стабільним. Під час роботи над шкільним пісенним репертуаром учитель постійно працює над удосконаленням вокально-хорових навичок. Механізм їхнього відпрацювання потребує врахування попереднього досвіду: навичок звукоутворення, чистоти інтонування, відчуття ансамблю, розвиток гармонічного слуху тощо. Крім того, щоб працювати зі шкільною піснею, треба мати музично-теоретичну підготовку, а це зумовлює вчителя постійно звертатися до переднього матеріалу [2].

Метод музичного узагальнення. Його в комплексі з іншими методами музичної педагогіки активно запроваджували науковці на різних етапах історії розвитку музичної освіти. Ще на початку ХХ ст. В. Шацька в дитячій колонії «Бадьоре життя» пропонувала дітям слухати музику й узагальнювати музичні явища. У 70-х роках минулого століття Д. Кабалевський та Е. Абдулін активно використовували метод музичного узагальнення, розробляючи й запроваджуючи зміст нової концепції музично-естетичного виховання молоді.

На тлі історичних тенденцій розвитку музичної педагогіки виявляються механізми дії методів музичного навчання. Характеризуючи метод музичного узагальнення, слід зазначити, що метод музичного узагальнення, має певні механізми, що він має певні механізми та є результати розумових дій, до яких належить порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, класифікація та систематизація. Спостерігаючи за розвитком драматургії музичного твору, ми зосереджуємо увагу на певних засобах музичної виразності. Після

порівняння, аналізу й синтезу виокремлюємо їхні частини, аспекти, елементи, ознаки та властивості.

За допомогою абстрагування музичного образу, виокремлення характерних його ознак і властивостей у мозку дитини відбувається класифікація і систематизація засобів музичної виразності, що у підсумку уможливорює узагальнення музичного образу. Такі розумові операції сприяють упорядкуванню музично-теоретичних знань, потрібних для якісного узагальнення під час інтерпретації творів музичного мистецтва.

Наступний – метод емоційної драматургії. Д. Кабалевський інтерпретував його як метод, за допомогою якого виконується режисура уроку, складається план-конспект сценарію виховного заходу. Залежно від підготовки кожного окремого учня й класу в цілому вчитель готує різні сценарії уроку для кожного паралельного класу. Коли в процесі вокально-хорової роботи учні показують добрі результати, співають інтонаційно чисто, виразно, дотримуються потрібного звукоутворення і звуковедення, своєчасно реагують на зауваження вчителя, не варто переривати цей вид роботи й переходити до наступного, який заплановано відповідно до плану-конспекту. Доцільно продовжити роботу над шкільною піснею або хоровим твором, а на наступному уроці більше уваги приділити імпровізації або слуханню музики [4].

Важливим для автора концепції був відбір репертуару для прослуховування. Він уважав, що високохудожні твори вітчизняних і зарубіжних композиторів-класиків і сучасних авторів містять значний виховний потенціал. Вони спроможні зумовити позитивну емоційну реакцію у слухачів, сприяють формуванню загальнолюдських естетичних якостей і духовної культури особистості. Актуальною для композитора була і народна музика, яку вважав джерелом натхнення для композиторів і могутнім засобом виховання почуття патріотизму й любові до рідного краю.

Сприймання музики в процесі хорового та сольного виконання позитивно впливає на залучення дітей до вокально-хорової роботи. «Кожен клас – хор», – наголошував Д. Кабалевський. Це свідчить про те, що педагог надавав важливого значення хоровому й вокальному вихованню молоді. Не випадково, що до змісту програми «Музика» увійшли твори дитячих композиторів та обробки народних пісень, зроблені для дітей різних вікових категорій. Багато пісень для молоді написав і Дмитро Борисович. Вони поряд з піснями інших композиторів також увійшли до змісту програми.

Вокально-хорова робота вважається найбільш доступною і поширеною формою музикування, під час якої відбувається сприймання, відтворення й засвоєння творів музичного мистецтва. У процесі поєднання музики й поезії в дітей виховується інтерес до музики та художньо-виконавської діяльності, формуються вокально-хорові вміння і навички, розвиваються музично-творчі здібності, відбувається самовиявлення і самореалізація особистості.

Варто зазначити, що Д. Кабалевський зосереджував увагу на тому, що формування вокально-хорових навичок відбувається в комплексі. Це зумовлено тим, що в процесі співу бере участь увесь організм дитини й насамперед центральна нервова система та голосоутворювальні органи. Коли вчитель працює над чистотою інтонування, обов'язково піклується про звуковедення, артикуляцію, зосереджує увагу на ланцюговому диханні тощо.

Чільне місце композитор відводив вивченню музичної грамоти, наголошуючи на тому, що діти мають володіти основними категоріями й знати елементарну теорію музики. Це потрібно для того, щоб інтерпретувати інтонаційно-образний зміст музики, яку вони виконують, або слухають. За такого підходу укладачі шкільної програми, починаючи з другого класу, уводять поняття, які дають змогу усвідомити закономірності музичного мистецтва.

Крім розучування шкільного пісенного репертуару з голосу вчителя, діти самостійно вивчають мелодію відповідно до нотного запису. Для цього треба розвивати навички

читання нот з листа. Опанування музичної грамоти допоможе самостійно розучити улюблену пісню, зробити аналіз музичного твору, довести власний погляд стосовно впливу музики на життя людини.

Складовою музично-естетичного виховання він уважав залучення дітей до гри на елементарних музичних інструментах (бубон, барабан, трикутник, металофон, ксилофон тощо). Це ударні й шумові інструменти, а також інструменти з визначеною висотою звучання. Гра на цих інструментах потребує відповідних умінь і навичок, позитивно впливає на розвиток музично-виконавських і творчих здібностей школярів. Дмитро Борисович пропонував різні форми роботи з використанням музичних інструментів. Це може бути супровід до шкільної пісні, рухи під музику, а також ансамблеве музикування.

Автор концепції передбачав створення на уроках музики невеликих ансамблів і надання можливостей кожній дитині виявити індивідуальні здібності, оволодіти навичками гри на музичних інструментах. Доцільно цю роботу продовжити в позаурочний час, приділити дітям більше уваги в оволодінні певним музичним інструментом. Ансамблеве музикування сприяє не тільки формуванню естетичних цінностей молодих людей, а й також виховує в учнів почуття відповідальності та колективізму, навчає долати труднощі, отримувати задоволення від творчої самореалізації [3].

**Висновки...**Отже, розглянуті основні принципи концепції Д. Кабалевського: принцип тематизму, орієнтація на попередній життєвий досвід учнів та принцип опори на трьох китів у музиці. Варто зазначити, що для розробки педагогічної концепції та нової програми з «Музики» Д. Кабалевський певне місце відводив «календарним пісням», і не тільки пісням, а й музиці, присвяченій знаменним подіям у житті суспільства. Окреслені принципи побудови нової програми стали орієнтиром для учнів і вчителів, а також науковців, які досліджують і розробляють стратегічні напрями розвитку музично-педагогічної освіти, теорії і практики музичного виховання.

Д. Кабалевський розкрив окремі спеціальні методи музичного навчання і виховання, які стали основою конкретних видів музичної діяльності, а саме: метод забігання наперед та повернення до пройденого, метод музичного узагальнення, та метод емоційної драматургії. Зазначені методи навчання є спеціальними в системі музично-педагогічної освіти, які впливають на якість процесу навчання і засвоєння знань, умінь і навичок у певних видах музичної діяльності.

#### **Список використаних джерел:**

1. Альпаков К. О. Курсова робота: З «Методики музичного виховання». Концепція музичного виховання Д. Кабалевського та її адаптований варіант в Україні. Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. 2013. URL: [https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00305263\\_0.html](https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00305263_0.html)
2. Методи музичного виховання. 2014. URL: [https://studopedia.su/5\\_41566\\_tema--metodi-muzichnogo-vihovannya.html](https://studopedia.su/5_41566_tema--metodi-muzichnogo-vihovannya.html)
3. Тайнель Е. З. Музично-педагогічні системи та концепції ХХ століття. – Львів: Міністерство освіти і науки України. Львівський національний університет імені І. Франка. Вид. 2–е, 2018. 363 с.
4. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти: навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга — Богдан, 2014. 472 с.

Кондратюк Н. В.,  
слухачка магістратури 71 МФМ  
гуманітарного факультету.  
Науковий керівник: канд.пед.наук Барницька О. А.

### **Процес фахової підготовки вчителя музичного мистецтва**

*У статті виокремлено педагогічні проблеми, що виникають в освітньому процесі вищої школи. Розкрито сутність та структуру фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у закладах вищої освіти. Окреслено групи компетенцій, володіння якими забезпечує успішність професійної діяльності музичного мистецтва у закладах вищої освіти (ЗВО).*

**Ключові слова:** фахова підготовка, майбутній вчитель музичного мистецтва, компетентнісна модель.

**Постановка проблеми в загальному вигляді...** На сучасному етапі розвитку суспільства, в умовах реформування та вдосконалення системи вищої педагогічної освіти в Україні, виникає необхідність активного пошуку нових резервів якісної підготовки фахівців, здатних до розвиненого професійного вдосконалення відповідно до вимог конкретної фахової спрямованості.

Аналіз процесу фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва дозволило констатувати, що в багатьох випадках мотивація засвоєння музично-теоретичного навчального матеріалу студентів знаходиться на низькому рівні, відсутні уявлення про систему музичних знань, студенти не можуть належним чином застосовувати музично-теоретичні знання на заняттях з професійно-формуючих профільюючих дисциплін. Зазначені недоліки породжують суперечності між: вимогами ринку праці до рівня професійної підготовки музикантів та якістю їх фахової підготовки; вимогами суспільства до особистості вчителя музичного мистецтва та недостатнім рівнем розробки теорії його професійної підготовки; необхідністю формування в майбутніх вчителів музичного мистецтва теоретичних знань. Викладені суперечності зумовлюють необхідність вирішення проблеми формування музично-теоретичних знань у майбутніх педагогів-музикантів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** У своїх працях чимало вчених досліджували такі питання як: *фахова підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва* (Е. Абдулін, Л. Арчажникова, Ж. Кармазіна, В. Орлов, О. Олексюк, Г. Падалка, Ю. Локарева, І. Полубоярина, О. Ростовський, А. Рудницька, Т. Смирнова, Г. Шевченко, О. Щолокова та ін.), *його музично-педагогічну культуру* (К. Васильковська, В. Мишедченко, А. Растрігіна, Р. Тельчарова, А. Шевнюк та ін.), *особливості виконавської підготовки* (Л. Василенко, Л. Гусейнова, Н. Згурська, В. Крицький, І. Бруківка, Г. Ніколаї, О. Щербиніна та ін.), *засвоєння музично-педагогічних знань та виховання ціннісних орієнтацій* (В. Волкова, В. Дряпика, Н. Свещинська та ін.).

**Формування цілей статті...** Метою статті є визначення сутності й структури фахової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва та характеристика основних професійних якостей, необхідних для майбутніх вчителів-музикантів.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Розвиток вищої музично-педагогічної освіти України в європейському контексті потребує посилення уваги до якості фахової підготовки майбутніх вчителів, які б відповідали потребам сучасної школи. Реалізація цього стратегічного завдання неможлива без модернізації навчально-виховного процесу. Це означає перехід на якісно новий щабель ефективності та оптимальності освітнього процесу у напрямку розкриття і повного використання потенціалу сучасного вчителя музичного мистецтва. [1]

В енциклопедично-словниковій літературі сутність поняття «*підготовка*» розглядається як: – процес набуття необхідних знань для чогось, сукупність попередніх дій, які полегшують реалізацію якихось подальших дій чи процесів [6, с. 504]; – формування та збагачення настанов, знань, умінь та навичок, які необхідні індивіду для адекватного виконання специфічних завдань [5, с. 40]

Отже, в енциклопедично-словниковій літературі визначення поняття «*підготовка*» є дещо звуженим, оскільки увага сфокусована лише на процесуальному аспекті – здобутті знань, умінь, навичок та досвіду.

Тому у своєму дослідженні ми приєднуємося до Л. Гусак, яка тлумачить підготовку як «процес набуття соціального досвіду шляхом засвоєння певної навчальної інформації, що формує готовність як сукупність певних компетенцій. Така інтерпретація підготовки дає змогу розглядати будь-який її вид як освітню діяльність, результатом якої є готовність до виконання відповідного виду дій завдяки певному рівню сформованості сукупності компетенцій» [2, с. 56-57]. На думку дослідниці, запропоноване визначення охоплює всі аспекти цього поняття: процесуальні і результативні.

Досліджуючи специфіку *фахової підготовки*, слід зазначити, що внаслідок внутрішнього розділення праці в рамках професії виникло поняття «*фах*», яке тлумачиться як «вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування» [10, с. 570]. В Енциклопедії професійної освіти під *фахом* (спеціальністю) розуміється «сукупність знань, навичок та умінь, набутих у результаті освіти, що забезпечують постановку та рішення певного роду професійних завдань» [14, с. 146], а також «основним елементом структури змісту професійного навчання» [14, с. 146]. Слід зазначити, що в системі вищої освіти спеціальністю прийнято називати напрямки та організаційні форми підготовки фахівців.

Аналіз практики роботи факультетів мистецтв педагогічних університетів дозволяє стверджувати, що *фахова підготовка* студентів являє собою одну із складових всебічного розвитку особистості у вищій школі. Вона спрямована на вивчення комплексу гуманітарних та суспільних наук. Але домінантою в підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва виступає *фахова спрямованість*, пріоритет спеціальних знань та умінь. [12]

У структурі *фахової підготовки* майбутнього вчителя музичного мистецтва у ЗВО можна виокремити три основних компоненти – *зміст, процес і результат*.

*Зміст* *фахової підготовки* майбутнього вчителя музичного мистецтва регламентується нормативними документами (освітньо-професійна програма, навчальний план спеціальності) і знаходить відображення у навчально-методичних матеріалах. До складових змісту *фахової підготовки* майбутнього вчителя музичного мистецтва ми відносимо: 1) мету; 2) завдання (дидактичні, виховні, розвиваючі); 3) конструювання й публікацію навчальних програм; 4) видання підручників і посібників; 5) розроблення навчально-методичних комплексів з *фахових дисциплін*.

Відповідно до спроектованого змісту здійснюється сам *процес* *фахової підготовки* майбутніх вчителів музичного мистецтва. Це відбувається на заняттях з дисциплін історико-теоретичного, музично-інструментального й вокально-хорового циклів, концертно-виконавської та виробничої (педагогічної) практик. Означені цикли містять дисципліни теоретичного, методичного і практичного спрямування, які викладаються у колективній, груповій та індивідуальній формах. *Зміст і процес* *фахової підготовки* студентів музично-педагогічної спеціальності у ЗВО зорієнтовані на результат – формування *фахової компетентності* майбутнього вчителя музичного мистецтва.

*Результат* *фахової підготовки* студентів прогнозується відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики вчителя музичного мистецтва, в якій у загальних рисах визначені типові завдання діяльності та виробничі функції цього фахівця. З метою вдосконалення змісту, процесу та орієнтації результату *фахової підготовки* майбутнього

вчителя музичного мистецтва на запити суспільства науковці розробляють оптимальні варіанти теоретичної моделі цього фахівця та окремих її складових.

Таким чином, модернізація системи професійної підготовки вчителя музичного мистецтва у ЗВО передбачає врахування сучасних вимог до музичного педагога, специфіки його фахової діяльності, яка за своєю сутністю, змістом і характером є поліаспектною – поєднує організаційно-педагогічну, музично-виконавську і науково-методичну. [9]

Тому не можна не погодитись із думкою сучасного дослідника Ю. Локаревої, що професія вчителя музичного мистецтва є багатограним, широкопрофільним поняттям, яке у соціальному плані являє собою синтез окремих професій (педагога, психолога, вихователя, інструменталіста, вокаліста, диригента, аранжувальника, композитора, артиста, режисера, сценариста тощо), що вбирає умови професійної діяльності, особливості особистісних характеристик, соціальний статус, спосіб життя, професійну самореалізацію та самоствердження [3, с. 203].

Г. Падалка порівнювала вчителя музичного мистецтва з лощманом у неосяжному океані музики, завдання якого «охоплюють широку сферу питань музичного виховання, а головними якостями є самовідданість і ентузіазм, переконаність у необмеженості виховних можливостей величного мистецтва музики, палке бажання й уміння зробити її необхідною для всіх людей, педагогічна майстерність і творче натхнення» [8, с. 14].

Нові освітні програми підготовки фахівців визначають необхідність формування громадянських та моральних цінностей, таких як демократія, свобода й відповідальність, толерантність, любов до рідної культури, традицій тощо, що визначає вчителя музичного мистецтва як *носія аксіологічних основ музики*.

В. Луговий наголошує, що «цінності є мотивуючими компетентностями», а «ціннісні орієнтації становлять невід'ємну частину професійно значимих компетентностей» [4].

Як зазначає О. Олексюк, «реалізація компетентнісного підходу у вищій мистецькій освіті зумовлюється радикальними змінами, що відбуваються в сферах виробництва і в професійних структурах» [7, с. 494].

Сучасна педагогічна наука наголошує *на необхідності гуманізації освіти*. Гуманізація як пріоритетне спрямування української музично-педагогічної традиції належить до основних принципів навчально-виховного процесу фахової підготовки та є стрижневим у завданнях самореалізації особистості студентів, вимагає створення умов для вияву обдарованості та талантів, формування гуманності та доброзичливості особистості майбутніх музичних фахівців. Зокрема, традиційно гуманістичний, демократичний стиль забезпечує вироблення активної позиції: викладач сприймає кожного студента таким, яким він є, створює атмосферу співпраці [11, с. 4].

*Грунтуючись на результатах вивчення й аналізу психолого-педагогічної літератури, подаємо коротку характеристику основних професійних якостей майбутніх учителів-музикантів:*

- **Любов до музично-педагогічної діяльності.** Складниками цієї якості є працелюбність, наполегливість у досягненні навчально-виховних цілей, вимогливе ставлення до себе, спрямованість на підвищення рівня професійної майстерності;
- **Професійна компетентність.** Професійну компетентність учителя музичного мистецтва забезпечують такі властивості: знання музично-педагогічної теорії, виконавська та педагогічна майстерність, знання психології, володіння технологіями навчання і виховання, любов до музики, любов до учнів, музично-педагогічні здібності, загальна та фахова ерудованість і багато інших;
- **Музикальність.** Музикальність вчителя музичного мистецтва виявляється в усіх різновидах його професійної діяльності: вокально-інструментальній підготовці, організації вокальної роботи учнів, власній музично-виконавській діяльності тощо.
- **Комунікативність.** Серед найважливіших комунікативних умінь педагога-музиканта, на нашу думку, доцільно виділити такі: перцептивні (сприйняття учителем учня), в результаті дії яких виникає емпатія (здатність учителя «стати на місце учня», зрозуміти і відчути його);



спілкування з аудиторією (вміння налагоджувати психологічний контакт з колективом учнів); музично-педагогічна техніка (сукупність умінь і навичок, пов'язаних зі стимулюванням активності школярів). • **Музично-педагогічне мислення.** Музично-педагогічне мислення відбувається через внутрішні розумові процеси – аналіз, синтез, абстракція і узагальнення у вигляді системи свідомо регульованих інтелектуальних операцій. Аналіз музичного твору відбувається на рівні визначення його форми і стилю, своєрідності виразних засобів втілення художнього задуму. Синтез у роботі над музичним твором є цілісним підходом до розуміння і вибору усіх мистецьких компонентів, що становлять суть змісту твору. • **Особистісні професійні якості майбутніх учителів музичного мистецтва.** Учитель музичного мистецтва як представник специфічної мистецької сфери діяльності має бути обізнаним у загальнокультурних, педагогічних, психологічних, методичних питаннях, щодо історії розвитку світової та української культури тощо. • **Гуманність.** Будь-який викладач повинен у своїй професійній діяльності демонструвати ставлення до студентів як до найвищої цінності. Гуманне ставлення до особистості учня гарантуватиме всебічний і гармонійний розвиток студентів. • **Креативність.** Вчитель музичного мистецтва просто «зобов'язаний» бути творчою особистістю, по-своєму інтерпретувати музичні твори, адже педагог-музикант – це виконавець який має дуже широкий спектр професійної реалізації. • **Прагнення до самовдосконалення.** Майбутній педагог-музикант у своєму професійному становленні повинен постійно прагнути інтерпретувати, створювати, долати стереотипи, самовдосконалюватися в музично-педагогічній діяльності. [8].

**Висновки...** Отже, *фахова підготовка вчителя музичного мистецтва* – це процес багатогранного освоєння педагогічних, загальнокультурних, психологічних, комунікативних, естетичних, виконавських явищ музично-педагогічної дійсності, являє собою базу, яка відповідає за пізнання, ціннісне усвідомлення і творчу діяльність у площині музично-педагогічних цінностей майбутнього учителя мистецьких дисциплін. Підсумовуючи, відзначимо, що сучасний освітній процес – це перехід на методи активного навчання, мета якого – якість.

#### Список використаних джерел:

1. Воевідко Л. М. Компоненти фахової підготовки студентів мистецьких спеціальностей. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 2015. Вип. 18. С. 326–331.
2. Гусак Л. Є. Підготовка майбутніх учителів до асоціативного навчання іноземних мов учнів початкової школи: монографія / за ред. Петра Гусака. Луцьк: Вежа-Друк, 2014. 364 с.
3. Локарева Ю. В. Теоретико-методологічні основи професійного становлення майбутніх учителів музичного мистецтва *Наукові записки*. Вип. 132. Кіровоград: КДПУ, 2014. С. 203–219.
4. Луговий В. І. Формування ціннісної компетентності науково-педагогічних працівників – важлива умова їх успішної діяльності в сучасній вищій школі. К., 2010. Вип. 63, Ч. 1. С. 3–9.
5. Мижериков В. А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений. Ростов на Дону: Феникс, 1998. 544 с.
6. Ожегов С. И. Словарь русского языка. Москва: Гос. издво иностр.и нац.словарей, 1960. 900 с.
7. Олексюк О. М. Компетентісно орієнтований освітній простір як основа модернізації вищої мистецької освіти. Київ, 2012. С. 494–501.
8. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти. Київ, 1982. 144 с.
9. Пляченко Т. М. Компетентісна модель у структурі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. URL: [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:84f6VeOGrhcJ:elibrary.kubg.edu.ua/570/1/T\\_Plyachenko\\_Kompetentnisna%2520](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:84f6VeOGrhcJ:elibrary.kubg.edu.ua/570/1/T_Plyachenko_Kompetentnisna%2520)

model.pdf+&cd=2&hl=ru&ct=clnk&gl=ua.

10. Словник української мови / [ред. П. Горещького]. К.: Наукова думка, 1970. 635 с.
11. Сушина В.Ф. К вопросу о концепции гуманизации университетского образования / Под редакцией В.П. Педана. Харьков, 2001. С. 4–6.
12. Ткаченко М.О. Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. URL: <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:VqrdD8UbdYcJ:dspace.hnpu.edu.ua/bitstream/>
13. Щербак І. В. Розвиток професійних властивостей майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки*, 2019. Вип. 176. С. 159-163.
14. Энциклопедия профессионального образования: [в 3-х т.] / под ред. С. Я. Батышева. М.: АПО, 1999. Т. 3. 440 с.

*Корсун Д.Є.,  
студентка групи 51-ММ  
гуманітарного факультету.  
Науковий курівник: старший викладач Незнанова Н.І*

### **Застосування здоров'язберігаючих технологій на уроках музичного мистецтва та в позаурочний час**

*У статті розглядається проблема застосування здоров'язберігаючих технологій на уроках музичного мистецтва та в позаурочний час.*

**Ключові слова:** здоров'язберігаючі технології, музичне мистецтво, дихальна гімнастика, кольоротерапія, музикотерапія, нервово-психічний стан, емоційний настрій, соціальна адаптація.

**Постановка проблеми в загальному вигляді ...** Сьогодні перед школою стоїть важливе завдання – забезпечити школяреві можливість збереження здоров'я протягом навчання в школі, формувати у нього необхідні знання, вміння та навички щодо здорового способу життя, вчити знімати нервово-психічні перевантаження, відновлювати позитивний емоційно-енергетичний тонус учнів, використовувати отримані знання в повсякденному житті.

Здоров'я дитини, її фізичний і психічний розвиток, соціально-психологічна адаптація в значній мірі визначаються умовами його життя і, перш за все, умовами життя в школі. Постійно зростаюча за обсягом і ускладнена за змістом наукова інформація приходить у суперечність з недостатньою гнучкістю навчальних планів, програм, підручників, що веде до хронічного перевантаження учнів, падіння інтересу до навчання, погіршення стану їх здоров'я [5].

Саме вищевказане, обумовлює необхідність впровадження здоров'язберігаючих технологій в освітній процес.

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...** Останні десятиліття значно актуалізувалися інноваційні тенденції не тільки в науці, культурі, мистецтві, а й в освіті. Проблема актуальності здоров'язберігаючих технологій в освітньому процесі розглядається в низці сучасних наукових досліджень (С. Шушарджана, Г. Батіщевої, В. Петрушина, . О. Ворожцової).

Зокрема, сучасний музичний терапевт С. Шушарджан наголошує на психофізіологічному аспекті музики, яка, на його думку, здатна формувати психосоціальні установки особистості. Г. Батіщева обґрунтовує здатність музики викликати певні образи, асоціації та відчуття, що дозволяють педагогам коригувати емоційний стан учнів, сприяти їх

адаптації до шкільного середовища. О. Ворожцова пропонує використовувати психотерапевтичну та корекційну дію музики в лікуванні та реабілітації особистості шляхом прослуховування, відтворення й імпровізації певних музичних творів. В. Петрушин визначає здатність музики лікувати шкільні неврози, удосконалювати соціально-комунікативні вміння, формувати позитивне світобачення школярів. Застосування окремих ідей музикотерапії у навчально-виховному процесі в загальноосвітній школі представлено в дослідженнях Б. Нестерович, О. Федій та ін. [1, 4, 10].

**Формування цілей статті...** полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності поняття «здоров'язберігаючі педагогічні технології», розкритті особливостей застосування їх в процесі музичної освіти школярів різних вікових груп.

**Виклад основного матеріалу...** Впровадження здоров'язберігаючих освітніх технологій пов'язано з використанням медичних(медико-гігієнічних, фізкультурно-оздоровчих, лікувально-оздоровчих), соціально-адаптованих, екологічних, та технологій забезпечення безпеки життєдіяльності.

Здоров'язберігаючі технології дозволяють:

- сформувати соціальну зрілість випускника;
- забезпечити можливість учням реалізувати свій потенціал;
- зберегти і підтримати фізіологічне здоров'я учнів.

Впровадження здоров'язберігаючих технологій, на уроці музичного мистецтва, потребує від учителя, по-перше, не допускати перевантаження учнів, визначаючи оптимальний обсяг навчальної інформації й способи її надання, враховувати інтелектуальні та фізіологічні особливості учнів, індивідуальні мовні особливості кожного учня. Намагатися планувати такі види роботи, які сприяють зниженню втоми [4].

Здоров'язберігаючі технології передбачають: зміну видів діяльності, чергування інтелектуальної, емоційної, рухової видів діяльності; групової й парної форм роботи, які сприяють підвищенню рухової активності, вчать вмінню поважати думки інших, висловлювати власні думки, правилам спілкування; проведення ігор та ігрових ситуацій, нестандартних уроків, інтегрованих уроків.

Важливою умовою проведення уроків є застосування на заняттях здоров'язберігаючих технологій, що вимагає:

- урахування періодів працездатності учнів на уроках;
- урахування вікових і фізіологічних особливостей дітей на уроках;
- наявність емоційних розрядок на уроках;
- зміна співочної постави з урахуванням видів діяльності;
- використання оздоровчо-фізкультурних пауз на уроках.
- використання музичних творів для регуляції психоемоційного стану.

До здоров'язберігаючих технологій, які використовуються на уроках музичного мистецтва, ми відносимо такі технології:

*Заняття на свіжому повітрі (позакласні заходи).*

*Цікаві перерви* (на перерві, перед уроком музичного мистецтва лунає музика, що створює певний емоційний настрій, налаштовує учнів на урок музичного мистецтва).

*Дихальна гімнастика.*

Рекомендуємо використовувати комплекс вправ дихальної гімнастики Євгенія Ємельянова. Вони не тільки зміцнюють здоров'я і розвивають дихання, а тренують м'язи, які необхідні учням для координації рухів, для виховання краси та пластичності, так потрібної у певних життєвих ситуаціях. Такі «дихально-рухові» вправи, повинні бути постійною складовою частиною уроку.

Пізніше їх необхідно дещо змінювати, виконувати під музику, використовувати також у вигляді ігрових вправ.

Наприклад - вправа - «вдих аромату квітки». Пропонуємо дітям подумки уявити їх улюблену квітку, її дивний аромат, або аромат запашних ягід. Діти закривають очі і інтуїтивно, піднімаючи злегка шию і підборіддя, з шумом втягують повітря. виправляємо - вдих повинен бути спокійним і безшумним. Виконуючи вправу пропонуємо учням - випрямити спину, одну руку поставили на пояс і міцно обхопити нижні ребра. Долоню іншої руки тримаємо на відстані прямо перед обличчям. І, не піднімаючи плечей, робимо м'який, безшумний вдих через ніс, затримуємо його на 2-3 секунди, (насолоджуючись «улюбленим ароматом») потім плавно, рівномірно видихаємо повітря, спрямовуючи його на долоньку.

Наступна вправа на зміцнення діафрагмального м'яза. Різкі, короткі видихи протягом 20 секунд. Вправа «дмухні на кульбабу». Тримаючи обидві руки на поясі і сильно притискаючи долонями нижні ребра - різко і коротко робимо 10-20 видихів. Особливість даної вправи полягає в дуже швидкому і різкому русі верхнього м'яза живота (діафрагми). Вправа вимагає певних зусиль і навичок. Практично всі діти після виконання цих дихальних тренінгів стають рум'яними, радісними і активними. А це означає, що кров починає активніше циркулювати, легені насичуються киснем, працюють активно, організм дитини сповнений сил і бадьорості[8].

На уроці також пропонуємо використовувати комплекс дихальної гімнастики Олександри Стрельникової.

Даний комплекс вправ спрямований на те, щоб зробити дихання глибшим. В основі гімнастики – парадоксальний вдих за методикою Олександри Миколаївни. Грудна клітка стискається схрещуванням рук, і зробивши вдих, повітря проникає глибше, в нижні відділи легень. Підвищується активність діафрагми [9].

Позитивний ефект в роботі над розвитком дихання дає комплекс вправ за методом Сергія Шушарджана та Є.В.Лаврової.

Таким чином, комплекс дихальної гімнастики безпосередньо пов'язаний з процесом «оздоровлення».

Обов'язковим елементом здоров'язберігаючої організації уроку відповідно до сучасних вимог є *фізкультхвилинка*. Фізкультхвилинка слід проводити через 20 хвилин після початку уроку. Застосовувані вправи носять емоційний характер, що сприятимуть створенню сприятливої атмосфери на уроці .

#### *Кольоротерапія.*

Із самого народження кожного з нас оточують кольори, що виявляють вплив на організм, нервову систему та психіку людини, налаштовуючи його в унісон з оточуючим світом. Колір значно впливає на нас, притягує нас , викликає різноманітні емоції.

Колір може навіть лікувати. Наприклад, біль знімають відтінки блакитного. А сил надає помаранчевий. Зелений - заспокоює. Недарма, ми так намагаємось, хоча б не на довго, вирватись із міста - ближче до природи її зеленого кольору.

Також колір може передавати риси характеру та стан:

- темно-синій - концентрація на внутрішніх проблемах, потреба в спокої, самоаналіз;
- зелений – рівновага, незалежність, впевненість, прагнення до безпеки;
- червоний – сила волі, ексцентричність, направленість у зовнішній світ, агресія (якщо кольору забагато), підвищена збудженість, активність;
- жовтий – добрі емоції, безпосередність, цікавість, оптимізм;
- фіолетовий – фантазія, інтуїція, емоційна та інтелектуальна зрілість;
- коричневий – відчуття, фізичний дискомфорт, незручність, неприємні емоції;
- чорний – пригніченість, протест, справжня потреба в змінах;
- сірий – відсутність кольору, апатія, бажання піти, не помічати нічого[ 1].

### *Казки та казкотерапія.*

У знаходженні способів вирішення дітьми своїх психологічних проблем велике місце займає казка. Казка відкриває дитині перспективи власного зростання, дарує надію та мрії-передчуття майбутнього, стає якимось духовним оберегом дитинства. Величезні можливості для душевного здоров'я молодших школярів має музична казка або казка в музиці[7].

### *Ритмотерапія.*

Танець, міміка і жест, як і музика, є одним з найдавніших способів вираження почуттів і переживань. Ритм, який диктує музика головному мозку, знімає нервову напругу. Рух і танець допомагають школяреві легко встановлювати - дружні стосунки з іншими дітьми, а це також дає певний психотерапевтичний ефект[10].

### *Арт-техніка.*

В основі арт-техніки лежить творча діяльність, у першу чергу малювання. Творчий розвиток не є тільки головним терапевтичним механізмом, саме він допомагає виховувати здорову особистість. За допомогою арт-техніки дитина має можливість виразити свої переживання, почуття, відношення. Крім того, творча діяльність допомагає зняти напруження, сприяє підвищенню дитячої самооцінки, впевненості у власних силах, та взагалі розвиває творчі здібності.

Основна задача таких технік не в тому, щоб навчити дітей малювати. Головна мета – це духовний розвиток, самопізнання людини через творчість та покращення адаптації школярів[7].

### *Музикотерапія.*

Термін «музикотерапія» означає використання музики в цілях відновлення, зміцнення організму. Спеціалістами доведено, що:

- Від дратівливості, неврозів допомагає музика П. Чайковського, «Аве Марія» Ф.Шуберта, «Місячна соната» Л.Бетховена, «Прелюдії» та «Мазурка» Ф.Шопена, «Лебідь» К.Сен-Санса.
- Від мігрені - "Весняна пісня" М.Мендельсона, "Гуморески" А.Дворжака, "Американець в Парижі" Дж.Гершвіна.
- Головний біль знімає "Полонез" Огінського, «Венгерська рапсодія» Листа, «Сюїта Маскарад» Хачатуряна.
- Кров'яний тиск й серцеву діяльність нормалізує "Весільний марш" Мендельсона, «Кантата 21», «Соната для фортепіано» Б. Бартока.
- Піднімають настрій, позбавляють від депресій, розряджають напруження відчуттів - музика Чайковського «Шоста симфонія» Шч., Бетховена «Увертюра Егмонт» ,а також – джаз, блюз, диксиленд, соул, каліпсо і реггі, що беруть свій початок від темпераментної африканської музики.
- Для зняття стресу та індивідуальних занять, медитації ідеально підходить – романтична, утворююча відчуття вільного простору, музика Ф.Шуберта, Р.Шумана, П.Чайковського, Ф.Ліста.
- Для профілактики втомленості необхідно слухати «Ранок» Е.Гріга, «Пори року» П.Чайковського.
- Нормалізує сон і роботу мозку сюїта «Пер Гюнт» Е.Гріга.
- Розвитку розумових здібностей для дітей сприяє музика В.Моцарта.
- Для загального заспокоєння, задоволення треба грати: Л.Бетховен «Симфонія №6» частина 2, І.Брамс «Колісанка», Ф.Шуберт «Аве Марія», Ф.Шопен «Ноктюрн соль-мінор», К.Дебюссі «Світло місяця» [1,10].

Музика допомагає знімати стреси, стимулювати роботу мозку, підвищити засвоєння матеріала, сприяє естетичному вихованню. Наш емоційний стан, процеси сприйняття, запам'ятовування, розуміння залежить від того, що ми слухаємо.

**Висновки...** Отже, здоров'язберігаючі технології благотворно впливають на здоров'я учнів, формують правильну поставу, підвищують працездатність і рухову активність, створюють відчуття фізичного комфорту під час занять, покращують їх нервово-психічний стан і емоційний настрій, привчають до порядку, сприяють соціальній адаптації дітей в колективі. При раціональній організації уроки музичного мистецтва сприяють зняттю нервово-психічних перевантажень, відновленню позитивного емоційно-енергетичного тону учнів.

#### Список використаних джерел:

1. Батищева Г. О. Музикотерапія як метод психокорекції . Профілактика та терапія засобами мистецтва : наук.-метод. посіб . Київ, 2006. С. 31–44.
2. Бібік Н. М. Я у світі : підручник для 4 кл. загальноосвіт. навч. закл. Х. : Вид. група «Основа», 2015. 160 с.
3. Бойченко Т. Валеологія – мистецтво бути здоровим. *Здоров'я та фізична культура*. 2005. №8. С.1-4.
4. Ващенко О. Готовність вчителя до використання здоров'язберігаючих технологій у навчально-виховному процесі . *Здоров'я та фізична культура*. 2016. №8. С.1-6.
5. Гігієнічні та соціально-психологічні аспекти моніторингу здоров'я школярів: Матеріали науково-практичної конференції .Харків: ІОЗДП АМНУ, 2006. 226с.
6. Зімакова Л. В. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціалізації учнів засобами театрального мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 . Київ, 2004. 20 с.
7. Калініна Л. А. Використання лялькотерапії як напряму арт-терапії у корекційній роботі з дітьми, які мають проблеми у розвитку : наук.-метод. журнал (Серія : Педагогіка). Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. Вип. 95,С. 25–30.
8. Кочеткова И.Н. Парадоксальная гимнастика А.Н. Стрельниковой: навч.посіб. М., 2001. 32с.
9. Оржеховська В. М. Здоровий спосіб життя як пріоритетна цінність у вихованні підлітків . *Цінності освіти і виховання*.К., 1997. С. 188–191.
10. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия: Теория и практика: учеб. пособ. М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2000. 176 с.
11. Сучасний навчальний заклад – Школа сприяння здоров'ю: матеріали Всеукр. наук.-практ. семін. Харків: ХОНМІБО, 2006. 148 с.

*Коханевич М.В.,  
студентка групи 21-МВб  
гуманітарного факультету.  
Науковий керівник: канд.пед.наук Барницька О. А.*

## **Особливості розвитку італійського оперного мистецтва: ретроспективний аналіз**

*У статті розглянуто особливості розвитку італійського оперного мистецтва від початку його зародження у світовій музиці; основні напрямки, які виникли впродовж усього часу, та композиторів, які зробили вагомий внесок у розвиток оперного мистецтва.*

**Ключові слова:** опера, композитор, італійська опера, напрямок, оперний жанр, опера-серія, опера-буф, веризм

**Постановка проблеми в загальному вигляді...** Формування власного національного бачення провідних явищ італійської музичної культури та спадщини видатних зарубіжних митців є важливою складовою розвитку вітчизняного музикознавства. Зародження опери, та період її еволюції є дуже актуальним. Оскільки опера є основним жанром музичного мистецтва. Без опери неможливо уявити життя музиканта, тай люди інших професійних галузь, у наш час, неодноразово відвідують оперу.

Проблеми зарубіжної музики ХХ ст. нечасто висвітлюються в дослідженнях українських музикознавців. Зокрема, практично поза увагою залишається вивчення і осмислення розвитку італійської музичної культури та найбільш показового для неї оперного жанру.

**Аналіз основних досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання проблеми...** Зібрана історія всього пройденого періоду оперного життя, від початку її зародження і до наших днів, рідко можна зустріти в одній цілісній статті. Це зумовлене тим, що дослідження кожного століття містять чи мало інформації. Даною проблемою займалися: М.Черкашина, С.Павлишин, Т.Гнатів, І.Юдкіна, О.Корчова, Т.Золозова, Р.Станкович-Спольський та деякі інші дослідники.

**Формулювання цілей статті...** Мета статті полягає у визначенні особливостей еволюції італійської опери.

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Опера – це музично-драматичний жанр, що ґрунтується на синтезі музики, слова, дії. У більшості випадків опери пишуться за літературним сюжетом.

Батьківщиною опери вважається Італія. Опера виникла наприкінці XVI століття в Італії, як спроба групи вчених – гуманістів, літераторів і музикантів відродити давньогрецьку традицію у вигляді «drama per musica». Вони шукали дороги до відродження античного театру, до створення синтетичного мистецтва, здатного правдиво виразити людські відчуття. Відмовившись від середньовічної поліфонії, висунули новий, гомофонно-речитативний стиль. За словами Б. Асаф'єва передвісником опери став «найглибший в історії музики переворот, що змінив якість інтонації, тобто виявлення людським голосом і говіркою внутрішнього змісту, душевності, емоційної налаштованості».

Опері були притаманні виразність, драматизм, прагнення до синтезу різних видів мистецтва. Спочатку опера мала іншу назву: «драма для музики», слово «опера» стало вживатися для подібного роду музично-драматичних творів тільки в середині XVII століття. Першою оперою як правило вважають написану 1594 року оперу «Дафна» Якопо Пері, представника мистецького об'єднання Флорентійська камерата.

Новий жанр став швидко розвиватися, в першу чергу як придворна музика. Численні італійські правителі протегували опері, і така турбота пояснювалася не тільки любов'ю до

прекрасного - процвітання мистецтв вважалося обов'язковим атрибутом могутності і багатства. У великих містах Італії - Римі, Флоренції, Венеції, Неаполі - склалися свої оперні школи.

Протягом першої половини XVII ст. опера поступово формувалася як жанр, набуваючи нового напрямку в своєму розвитку. Вийшовши за межі вузького кола флорентійських поетів і музикантів, вона стикнулася з широкою аудиторією в Мантує, в Римі, потім у Венеції, де в 30-х рр. XVII ст. був відкритий перший в світі постійний оперний театр.

Першим класиком опери вважають композитора Клаудіо Монтеверді (1567-1643). Це був перший великий оперний композитор, що втілював на театральній сцені сильні характери і великі пристрасті. Він збагатив оперу рядом нових музично виразних засобів; співучу декламацію з'єднав з кантиленою; мелодику, гармонію і оркестрове письмо підпорядкував драматичному задуму. Найбільш відомі такі опери Монтеверді, як «Орфей» (1607) і «Аріадна» (1608).

Ще один представник венеціанської оперної школи є композитор Франческо Каваллі (1602-1676). Він написав 41 оперу, яких особливий успіх мала «Язон». Каваллі приділяв велику увагу гармонії, ритму, різноманітності модуляцій і інструментування, надав аріозному співу велику заокругленість, красу, виразність.

Серед інших представників венеціанської оперної школи відзначимо таких композиторів, як Антоніо Честі, автора понад 100 опер, серед яких особливо виділялася пишнотою постановки опера «Золоте яблуко» (1667) в дусі італійського бароко, і Джованні Ле-Гроци, відомого своїми операми «Етеокл і Полінік» (1675) і «Тотила» (1677).

На рубежі XVII-XVIII століть центр оперного мистецтва з республіканської Венеції перемістився в королівський Неаполь. Придворний театр Сан-Карло став центром неаполітанської оперної школи на чолі з композитором Алессандро Скарлатті.

Розвиток італійської опери в другій половині XVII і в XVIII ст. пов'язано з пишним розквітом вокального мистецтва. Тип так званої опери-серія, що в основному складався з чергуванням арій і речитативів, ансамблі істотної ролі не грали, хори були майже відсутні, головне місце займали арії і дуети, що виражали відчуття герої, у речитативах переважно викладалися події, хід драми.

Неаполітанська школа культивувала жанр опери-серія з умовно-героїчними сюжетами переважно з античної міфології. На перший план в ній висувалася зовнішня, віртуозна сторона виконання, самодостатнє майстерність вокалістів. Опера перетворювалася в «концерт в костюмах», в чергування блискучих арій і зв'язують їх речитативів, що послаблювало драматичний зміст. Разом з тим неаполітанська школа має незаперечні заслуги в розвитку оперно-вокального мистецтва, форм арії та увертюри. У більш пізніх представників неаполітанської оперної школи помітне прагнення подолати усталені штампи.

Відзначимо тут творчість композитора і педагога Миколи Порпора (1686- 1768), який створив понад 500 опер-серія, які стали класичними зразками жанру і віртуозного стилю бельканто.

До середини XVIII століття з оперою-серія стала суперничати опера-буфа, або «комічна опера». З перших кроків завоювавши широку популярність, вона швидко поширилася по всіх містах Європи, витісняючи «серйозну» опору навіть зі сцен придворних театрів. Її джерелом були діалектні комедії, що виконувалися зазвичай з нехитрими пісеньками. Цей реалістичний жанр, народний за своїми джерелами і соціальним змістом, веселий за характером, близький за своїми сюжетами до міського і сільського фольклору, вніс в італійську оперу живий струмінь і зіграв значну роль в поширенні демократичних ідей. У цьому веселому музичному спектаклі зі швидкою зміною подій діяли прості люди у звичайних життєвих ситуаціях, і, навіть потрапляючи в безглузді або скрутні стани, персонажі проявляли реальні емоції. В опері-буфа висміювалися всім знайомі пороки,



скажемо, жадібність і марнославство. Родоначальником опери-буфа по праву вважається представник неаполітанської оперної школи, композитор Джованні Баттіста Перголезі (1710-1736). Його опера «Служниця-пані» (1733) - перший класичний зразок опери-буф. Великою славою користувалися також найбільші майстри опери-буф - венеціанець Бальдас-Сарі Галуппі (1706-1785), автор опери «Сільський філософ» (1754), неаполітанські композитори Джованні Паїзіелло (1740-1816), автор опери «Севільський цирульник» (1782), і Доменіко Чімароза (1749-1801), автор опери «Тасмний шлюб» (1792).

На дорозі свого розвитку комічна опера еволюціонувала. Незважаючи на те, що окремі елементи «серйозної» опери проникали в комічну, і навпаки, ці жанри продовжували співіснувати окремо навіть в XIX ст..

Розквіт італійської опери був нетривалим. Національно-визвольний рух, що сколихнув Італію в перші десятиліття XIX століття, знайшло відображення і в оперному мистецтві, вдихнувши в нього віяння сучасного життя. Естетичним виразником прогресивних ідей стає літературний романтизм. Перші італійські романтики, учасники революційного руху поети-карбонарії, вважали основним завданням мистецтва і літератури служіння народу. Вони боролися за розвиток національної культури, закликали до вивчення життя народу, його дум і сподівань, історії та мистецтва. Відмовляючись від традиційних міфологічних сюжетів, італійські композитори звертаються безпосередньо до людини, до його душевного світу. Виховуючи в італійському народі національну самосвідомість, вони закликали країну до об'єднання і до повалення ярма поневолювачів.

Творчість великого Джоаккіно Россіні (1792-1868) стало як би сполучною ланкою в розвитку італійської опери, завершуючи його попередній етап і поклавши початок новій національній школі. Він був плідний геній, з рівним блиском, що писав серйозні й комічні опери. У своїй творчості Россіні звернувся до героїчної тематики, що відповідає запитам сучасності, в його операх зазвучали потужні хори, з'явилися динамічні ансамблі, барвистим і виразним став оркестр.

Віддаючи винне романтичним стражданням, італійці не втратили смаку до комічної опери. Той же Доніцетті майстерно працював в обох жанрах, залишивши нащадкам близько 70 опер.

Однак в 40-ві роки XIX століття в італійському оперному мистецтві намітився серйозний криза. У 1835 році помер молодий В. Белліні; важка хвороба негативно сказала на творчості Г. Доніцетті. Сцени італійських оперних театрів наповнив потік посередніх опер, складав численними епігонами. Твори створювалися, як правило, наспіх, до чергового сезону, і тут же йшли в небуття.

З ідейно-драматичного кризи італійську оперу вивів великий Джузеппе Верді (1813-1901), творчість якого стало вершиною реалізму в оперному мистецтві XIX століття. Якщо основоположником національної оперної школи був Россіні, то в творчості Верді вона досягла найвищого розквіту. Величезна заслуга музиканта в тому, що з перших творчих кроків, спираючись на традиції національної опери і відстоюючи національну самобутність, він йшов по шляху новаторства, по шляху невтомних пошуків драматичної правди. «Проникливий художник і природжений драматург, він зрозумів, що формальна рутинна, байдужість до драматичного змісту завели італійську оперу в глухий кут. Усвідомивши, що в схематизмі побудови кореняться основні дефекти італійських опер, він вів невтомну боротьбу за створення драматично повноцінних лібрето і активно керував роботою своїх лібретистів...».-відгукувався так про композитора С. Лебедєв.

В кінці XIX століття на італійську оперну сцену виходить новий напрямок - веризм (від іт. Vera - істинний, правдивий). Грунт для виникнення оперного веризму була підготовлена літературним рухом з тією ж назвою, близьким до натуралізму. Творче кредо веризму - життєва правда. Тематику своїх опер веристів брали з повсякденного життя. Герої їх - не видатні особистості, а звичайні, пересічні люди з їх життєвими драмами. У цьому

італійський веризм близький до французької ліричної опери. Найкраще спадщина італійської класичної опери - творчість Россіні, Белліні, Доніцетті, Пуччіні та, особливо, Верді. Твори цих композиторів входять в репертуар більшості музичних театрів, незмінно звучать в концертах і по радіо.

На зламі XIX-XX ст. італійська музична культура опиняється в парадоксальній ситуації. Італійські композитори XIX ст., зосередившись в своїй творчості на оперному жанрі, втрачають зв'язок з багатими традиціями інструментальної музики.

Основні тенденції розвитку оперного мистецтва першої половини XX ст.:

- поступовий відхід провідних композиторів від схем і моделей романтичної і веристської опери;
- в пошуках подальших перспектив оперного жанру їх орієнтація на передові здобутки інших національних шкіл Європи;
- перенесення основного зацікавлення композиторів в сферу інструментальних жанрів;
- співіснування та симбіоз різних стильових напрямів, серед яких веризм, постверизм, імпресіонізм, пізній романтизм, футуризм, неокласицизм і експресіонізм;
- на початку XX ст. як реакція на гегемонію романтичної мелодрами та її відокремлення від здобутків інших національних шкіл.

Основні тенденції розвитку оперного мистецтва другої половини XX ст.:

- протиставлення традиційної та новаторської оперних концепцій, що досягає своєї кульмінації в 60-ті рр. – період паралельного співіснування «традиційної» та авангардової опер;
- зближення з публікою, віднайдення потреби в комунікативності, що реалізується новими, невласивими для традиційної опери методами: на противагу до практикованого тривалий час поділу театру на сцену і публіку, пропонується «фізичний» контакт з глядачем, його безпосереднє залучення до дії, і, таким чином, перетворення глядача з пасивного елемента, що лише споглядає, на співактора;
- заміна статичної концепції традиційної опери з її єдиним візуальним та єдиним звуковим джерелами на концепцію динамічну, де співіснують декілька просторів театральної композиції, декілька звукових та візуальних осередків, розсіяних по всьому залі
- перенесення акценту з чисто звукового результату на виконавський акт його досягнення, на виконавський «жест»;
- відсутність оповідального сюжету, який замінюється на монтаж цитат, фраз, послідовність епізодів, не пов'язаних логікою причинно наслідкових зв'язків і т.д.;
- новий тип вокалу, що опирається на тексти, позбавлені традиційної логіки і часто розділені на окремі фонемі;
- рівноцінність, а то й синтез усіх засобів виразності — пантоміми, жести, танцю, рухів, співу, говірки, псалмодії, світла, кінопроекції, що чергуються, накладаються, співіснують всі одночасно;
- емансипація постаті режисера, постановника і т.д., які часто мають вирішальну роль не лише у постановці театрального твору, а й у його створенні.

**Висновок...** Починаючи з періоду зародження опера зазнала чи малих змін. На розвиток впливали будь які соціальні фактори. Та попри це, опера не припиняла своє існування, і продовжувала розвиватися, набираючи нових оборотів розвитку. Завдяки композиторам, які чи мало зробили для розвитку цього жанру, ми й досі можемо слухати різні опери у будь якому куточку землі. Підведемо невеличкий підсумок, що стало головним у розвитку оперного мистецтва.

З початком XX ст. відбувається зміщення акцентів в процесі розвитку італійської музики. Суть його полягає, по-перше, у перенесенні основного зацікавлення композиторів в

сферу інструментальних жанрів. Якщо ще в XIX ст. італійські композитори віддавали перевагу, насамперед, оперному жанру, то вже починаючи з 20-х–30-х рр. XX ст. основною сферою діяльності більшості композиторів стають інструментальні твори. По-друге – розпочинаючи з кінця XIX ст. полягає протиставлення традиційної та новаторської оперних концепцій: спочатку веристська опера протиставляла себе вагнерівській драмі, надалі неокласична опера протиставлялась романтичній мелодрамі і веризму, а футуристична – всім попереднім.

Розглянута в статті проблематика оперного жанру передбачає перспективи подальших досліджень в цьому напрямку, зокрема виявлення основних причин вагомості опери в італійській музиці, що навіть у загальній тенденції до переваги інструментальних жанрів продовжує зберігати свою роль питомого та найбільш показового для даної культури жанру.

### Список використаних джерел:

1. Італійська опера кінця XX століття: основні напрямки розвитку// Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – Харків, 2006. – № 9. – С.69-77.
2. Цебрій І.В, Опенько В.В, Особливості розвитку італійської опери XVII – XVIIIст., стаття., Київ 2018, с.80
3. Ігор орябін. Оперне мистецтво (дата звернення 11.01.2020.) URL: <https://www.belcanto.ru/20041601.html>
4. І. В. Нестьев. Веризм (дата звернення 12.01.2020.) URL: <https://www.belcanto.ru/verism.html>
5. Н.Соловйова. Опера-серія (дата звернення 12.01.2020.) URL: <https://www.belcanto.ru/seria.html>
6. Т. Н. Ливанова. Коміческа опера(дата звернення 12.01.2020.) URL: <https://www.belcanto.ru/kopera.html>
8. М.Друскин. Музична культура Італії в другій половині XIX ст.(дата звернення 13.01.2020.) URL: [https://www.belcanto.ru/italy\\_zm4.html](https://www.belcanto.ru/italy_zm4.html)

*Кучер Л.О.,  
студентка групи 51-ММ  
гуманітарного факультету.*

*Науковий керівник: старший викладач Незнанова Н.І.*

### Особливості вивчення інтегрованого курсу мистецтва у 2 класі

*У статті розглядаються особливості вивчення інтегрованого курсу «Мистецтво» (2 клас) в закладах загальної середньої освіти.*

**Ключові слова:** музичне мистецтво, мистецтво, інтеграція, інтегрований курс, освіта, мистецька освіта.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Нова українська школа спрямовує освітній процес не лише на формування в учнів комплексу ключових і предметних компетентностей, а й на розвиток у них емоційного інтелекту, комунікативних і творчих здібностей, які закладають підґрунтя для особистісної самореалізації дитини в суспільстві, її успішності в житті [4].

Справжньою інновацією Нової української школи стало масове впровадження інтегрованого курсу «Мистецтво», у викладанні якого феноменально поєднуються словесні тексти і музичні звуки, яскраві візуальні образи і захоплива анімація, реальність і

фантастика, правда і вимисел, що тією чи іншою мірою естетизуються і перетворюються на потужний чинник духовного збагачення особистості учня.

А це надзвичайно важливо, адже сьогоднішнім другокласникам через десятиліття доведеться входити в самостійне життя з пануванням аудіовізуальної культури, де традиційні види мистецтв будуть існувати як окремо, так і в найрізноманітніших формах взаємодії та синтезу.

Тому мистецька освіта вже сьогодні повинна відреагувати на перспективні соціокультурні запити. Вчителі покликані зрозуміти і підтримати нову педагогічну стратегію та вмотивовано опанувати методику й технології інтегрованого навчання мистецтва і поліхудожнього виховання учнів[6].

**Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Дослідники, які вивчають феномен освітньої інтеграції (Н. Бібік, Я. Данилюк, М. Іванчук, В. Ільченко, І. Козловська та ін.), зокрема предметів художньо-естетичного циклу (І. Кашекова, О. Курєвіна, Т. Надолінська, Л. Савенкова, Н. Терентьєва, Г. Шевченко, Б. Юсов та ін.), підкреслюють, що в умовах інтегрованого навчання ефективніше відбувається взаємопроникнення й систематизація знань учнів, становлення в них цілісної та багатомірної картини світу, гнучкого мислення.

Значення фахової компетентності майбутнього вчителя як передумови його професіоналізму в процесі викладання мистецьких дисциплін підкреслюється в педагогічних працях Г. Петрової, І. Зязюня, Л. Хомич, О. Рудницької, Л. Масол, О. Отич, О. Шевнюк.

**Формулювання цілей статті** полягає в теоретичному обґрунтуванні проблеми інтегрованого навчання у 2 класі та розкритті практичних аспектів вивчення його в процесі мистецької освіти школярів 2 класу.

**Виклад основного матеріалу.** Вивчення мистецьких дисциплін в 2 класі у 2019-2020 навчальному році здійснюється за новими типовими освітніми програмами затвердженими Наказом МОН України від 21.03.2018 №268.

- «Мистецтво» автор О. Я. Савченко.
- «Мистецтво» автор Р. Я. Шиян.

Пропоновані програми забезпечують формування в наймолодших школярів ключових, предметних і міжпредметних компетентностей, визначених у новому Державному стандарті початкової освіти[2].

**Метою** навчання мистецтва у другому класі є всебічний художньо-естетичний розвиток особистості дитини, освоєння нею культурних цінностей у процесі пізнання мистецтва; формування ключових, мистецьких предметних та міжпредметних компетентностей, необхідних для художньо-творчого самовираження в особистому та суспільному житті .

Відповідно до окресленої мети, головними **завданнями** навчання мистецтва є:

- збагачення духовного світу здобувача / здобувачки під час сприймання мистецтва та художньої творчості;
- набуття досвіду творення художніх образів через опанування елементарними мистецькими вміннями; розвиток загальних і спеціальних мистецьких здібностей;
- розкриття творчого потенціалу особистості; стимулювання художньо-образного мислення, художніх інтересів; виховання естетичного смаку;
- засвоєння початкових знань про види мистецтва, особливості їхньої художньо-образної мови, зокрема у взаємозв'язках;
- формування вміння презентувати й оцінювати власну творчість, плекання потреби у самовдосконаленні;

Реалізація поставленої мети здійснюється за змістовими лініями: «художньо-творча діяльність», «сприймання та інтерпретація мистецтва», «комунікація через мистецтво», які окреслюють одну з моделей досягнення загальних цілей освітньої галузі та розкривають основну місію загальної мистецької освіти[5].

Відповідно до нових навчальних програм авторськими колективами, переможцями Всеукраїнського конкурсу рукописів підручників для учнів 2 класів, розроблені підручники, робочі зошити :«Мистецтво» авт. Масол Л.М., Гайдамака О.В., Колотило О., «Мистецтво» авт. Лобова О.В.,«Мистецтво» авт. Кізілова Г. О., Шулько, О. А.,«Мистецтво» авт. Рубля Т. Є., Щеглова Т. Л.; Мед, І. Л. ,«Мистецтво» авт. Кондратова Л. Г., «Мистецтво» авт. Лемешева Н. А., «Мистецтво» авт. Калініченко О. В., Аристова Л. С., «Мистецтво» авт. Островський В.М. Федун Г.П. [3,7].

До підручників вказаних авторів розроблені орієнтовні календарні плани, основна вимога яких — наступність між уроками, їхня послідовність і логічність.

У підручнику «Мистецтво» для 2 класу Л. М. Масол як суперпозиція виступає ідея відображення в мистецтві універсальї реального світу.

*Навчально-виховні цілі року:*

- формування в учнів уявлень про пори року (осінь, зима, весна, літо) в мистецтві;
- українські народні свята, обряди, мистецькі традиції (Свято вражаю, Свято Святого Миколая, Новий рік, Різдво, Стрітєння, Великдень, Зустріч весни, Купало тощо).
- усвідомлення можливостей відображення краси довкілля у художніх образах, зв'язків у системі „мистецтво – природа”[7].

1 семестр.

Тема: *«Пори року у мистецтві»*

Головне завдання вчителя, при вивченні теми 1 семестру, дати уявлення про пори року та їх відображення у мистецтві, народні традиції проведення народних зимових та осінніх свят.

При вивченні тем *«Звуки і кольори природи», «Осенні перетворєння», «Ритми осіннього дощу», «Хмаринки- чарівниці, невтомні трудівниці»* маємо на меті сприяти формуванню уявлень про відображення осені в мистецтві, про прикмети осені. Визначати, з'ясовувати ознаки програмності й виявляти змістові можливості програмної музики. Наприклад:

*СМ: В. Косенко «Пасторальна», «Дощик», М. Чембержі «Хмаринка» А. Вівальді «Осінь».*

*ХТД: Укр. нар. пісня «Пішли діти в поле», А.Мігай «Дощик», М. Ведмедєря «Осінь». Н. Антонік «Хмаринки».*

*В образотворчому мистецтві знайомимо учнів із відтінками кольорів, різнобарв'ям квітів, плодів, ягід, порівнюємо осінні образи у різних видах мистецтва.*

*СОМ: М. Глуценко «Осінь», О.Шовкунєнко «Золота осінь,» «Старий дуб», П. Волокидін «Хмари над морем», М.Тимченко «Вітер», А.Мартон «Після дощу».*

*ХТД: Створєння осіннього пейзажу, марини в холодних або теплих кольорах з елементарним дотриманням плановості зображення; динамічної композиції [7].*

2 семестр

Тема: *«Природи мова кольорова»*

Головне завдання вчителя при вивченні теми 2 семестру - розширити знання про можливості мистецтва відтворювати красу зимової природи формувати уявлень про народні традиції, пов'язані зі святами зимового та весняного циклу, слідкувати за відображенням теми зими, весни у творах мистецтва.

При вивченні тем: *«Зимові етюдї», «Зимові захоплення і спорт», «Карнавал тварин», «Карнавал птахів»* розрізняємо і характеризуємо тембри й реєстри вокальних голосів та музичних інструментів, порівнюємо музичні твори за характером і настроєм, які змальовують образи природи в музиці та живопису. Наприклад:

*СМ: Ф.Ліст Етюд «Заметіль» В.Косенко «Скакалка» К.Сєн-Санс Цикл «Карнавал тварин».*

*ХТД: М.Сорока «Спортивна зима», В.Гребєнюк «Лєвєня», В.Гребєнюк Кєнгуру.*

В образотворчому мистецтві характеризуємо особливості форми тварин та птахів на основі спостереження.

*СОМ: І.Ванярьська «Зима», М.Примаченко «Лев», «Казковий птах», В.Панко «Синій птах», К.Білокур «Котики».*

*ХТД: Малювання та ліплення тварин (домашніх, диких, героїв казок та мультфільмів [7].*

Урок мистецтва повинен мати цілісну **структуру**, в якій враховано всі види художньої діяльності, використано різноманітні методичні прийоми, форми і засоби навчання.

### **Структура уроку мистецтва.**

#### **ВСТУПНА ЧАСТИНА**

1. Організаційний момент.
2. Актуалізація опорних знань.
3. Мотивація навчальної діяльності.

#### **ОСНОВНА ЧАСТИНА**

1. Повідомлення теми уроку.
2. Виклад матеріалу..
3. Художньо-творча робота.
  - 3.1. Вокально-хорова робота.
  - 3.2. Сприймання та інтерпретація творів мистецтва.
  - 3.3. Художня діяльність.

#### **ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА**

1. Актуалізація набутих знань.
2. Творче домашнє завдання

Одним із видів діяльності на уроці мистецтва, спрямованим на розвиток здібностей активно сприймати музику, аналізувати та інтерпретувати її є **сприймання мистецтва**. З першого дня спілкування з мистецтвом дітей слід привчати уважно слухати і споглядати твори мистецтва, виявляти власні враження, шукати зміст, розуміти, яким чином він розкривається. Системно і послідовно дітей потрібно привчати визначати, описувати емоційні стани, викликані почутим, побаченим, формувати культуру емоційного сприймання й реагування на твір мистецтва.

У типових освітніх програмах (авт. колект. під кер. О. Я. Савченко; авт. колект. під кер. Р. Б. Шияна) цей вид діяльності представлений змістовою лінією **«Сприймання та інтерпретація мистецтва»**, яка спрямована на пізнання цінностей, що відображають твори мистецтва.

Упродовж вивчення інтегрованого курсу Мистецтво у 2 класі в дітей мають системно формуватися *виконавські уміння* та навички, характерні для кожного окремого виду художньої діяльності: графічні, живописні, декоративні техніки, знайомство з правилами композиції, кольорознавства, ліплення тощо (з образотворчого мистецтва); формування вокальних та хорових навичок (з музичного мистецтва); акторські та елементарні хореографічні уміння під час театралізацій, інсценізацій, рольових ігор та рухів під музику.

Вищевказане відповідає реалізації змістової лінії *«художньо-творча діяльність»*.

Окрім того, важливо творити і самовиражатися, презентувати результати власної творчості, брати участь у шкільних мистецьких заходах (концертах, виставках, інсценізаціях тощо), , що значно розширює можливості дітей у власному творчому вияві – художньому самовираженні (*комунікація через мистецтво*).

З метою пробудження й поглиблення в учнів початкової школи інтересу до художнього пізнання через різноманітні форми мистецької діяльності; розкриття внутрішнього потенціалу кожного учня, незалежно від рівня його мистецьких здібностей; виховання впевненості у власних можливостях пізнавати навколишній світ і мистецтво, з предметів художньо-естетичного циклу **вводиться мотиваційна шкала оцінювання учнів**, тобто оцінювання без балів.

Об'єктами перевірки та оцінювання (мотиваційними критеріями) у процесі навчання мистецьких дисциплін є:

- інтерес до уроків художньо-естетичного циклу та мистецтва загалом;
- спрямованість діяльності на сприймання, пізнання творів та власну творчість;
- ініціативність, що передбачає свободу творчого виявлення,
- активне включення у творчий процес на уроках,

Для перевірки засвоєних знань на уроці використовуються різноманітні ігрові моменти. Прикладом такої гри є «Шапка Бонуа». В кінці уроку учні отримують різнокольорові «головні убори» і відповідають на поставлені учителем питання:

*Зелений колір* – колір нового. Що ви сьогодні дізналися нового на уроці?

*Синій колір* – колір знання. Які знання ви сьогодні отримали?

*Фіолетовий колір* – колір творчості. Які творчі завдання виконували?

*Червоний колір* – колір настрою. Який настрій у вас після цього уроку?

*Жовтий колір* – колір дружби. Оцініть роботу свого товариша на уроці.

*Оранжевий колір* – колір правдивості. Як ти сам сьогодні працював на уроці [1].

**Висновки.** У статті проаналізовано зміст і структуру інтегрованого курсу «Мистецтво» 2 клас. Визначено, *зміст* мистецької освітньої галузі, який реалізовується як через *інтегрований курс «Мистецтво»*, так і через *окремі предмети* за видами мистецтва: *образотворче мистецтво і музичне мистецтво, мету, завдання* навчання мистецтва, змістові лінії: *«художньо-творча діяльність», «сприймання та інтерпретація мистецтва», «комунікація через мистецтво»*,

Розкрито особливості викладання інтегрованого курсу «Мистецтво» у 1 класі. Інтегрований урок мистецтва – це урок, який проводиться з метою демонстрації взаємодії художніх образів створеними різними засобами мистецтв (візуальними, словесними, звуковими).

Конкретизовано завдання і зміст кожної з тем програми інтегрованого курсу «Мистецтво» у 2 класі .

### Список використаних джерел:

1. Гайдамака О. Особливості методики поліхудожнього виховання молодших школярів на уроках інтегрованого курсу «Мистецтво». *Початкова школа*. Київ, 2018. № 12. С. 26-31.
2. Державний стандарт початкової освіти: затвердж. постановою Кабінету Міністрів України № 87 від 21 лютого 2018 р. URL: <https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnogo-standartu-pochatkovoyi-osviti> (дата звернення: 05.11.2018).
3. Кондратова Л. Г. Мистецтво: підруч. інтегрованого курсу для 2 кл. закладів загал. середньої освіти. Тернопіль: навч. книга Богдан. 2018.
4. Концепція нової української школи: затвердж. рішенням колегії МОН України від 27.10.2016 р. Київ, 2016, 33 с. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 08.10.2018).
5. Лотоцька А. В. Типові освітні програми для закл. заг. серед. освіти. 1 кл. Харків: вид-во Ранок. 2018. 192 с.
6. Масол Л. М. Методика навчання інтегрованого курсу «Мистецтва» у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах компетентнісного підходу: навч. - метод. посіб. «Нова Українська школа». Київ. Генеза, 2019. 208с.
7. Масол Л. М. Мистецтво: підруч. для 2 кл. загальноосвіт. навч. закл. Київ: Генеза. 2018. 144 с.

Ліщук А. О.,  
студентка групи 51-ММ  
гуманітарного факультету.  
Науковий керівник: старший викладач Мазур І. В.

### **Сутність, зміст та специфіка поняття «музична пам'ять»**

*У статті розглядається сутність та зміст категорії «музична пам'ять», з'ясовуються особливості та визначаються основні її структурні компоненти. Аналізуються та окреслюються основні функції музичної пам'яті, визначаються характерні ознаки та специфіка кожної з них.*

**Ключові слова:** пам'ять, музична пам'ять, мнемічна діяльність, процес кодування, збереження інформації, запам'ятовування, відтворення, мимовільне запам'ятовування, довільне запам'ятовування.

**Актуальність обраної проблематики.** Питання пам'яті належать до проблем, які хвилювали суспільство протягом багатьох історичних епох і періодів. В усі часи пам'ять про минуле відігравала важливу роль для розуміння реалій сучасності і планування майбутнього. В останні десятиліття інтерес до обраної проблематики загострився як в нашій країні, так і за кордоном. Це пов'язано з тим, що в умовах сучасного технічного прогресу, значно розширився обсяг інформаційного навантаження на особистість. Усе це потребує не тільки кількісного сприймання інформації, але й якісного сприйняття і засвоєння її. Відомий спеціаліст в галузі історії культури К. Л. Кляйн у власних працях доводить, що існує «індустрія пам'яті», в якій функціонують і діють власні закони і принципи.

Вивчення феномену людського мозку й пам'яті складає предмет напружених пошуків багатьох дослідників і вчених світового рівня. Однак лише тепер, у зв'язку із загальною потребою його співвіднесення з проблематикою неперервної освіти, яка все більше турбує людське співтовариство, стає очевидною сутнісна недостатність цих досліджень, що заважає принциповому вирішенню проблеми якості освіти.

**Аналіз досліджень та публікацій з проблематики.** Дослідження пам'яті, її специфіки та основних особливостей функціонування в психології були здійснені в дослідженнях Л.Виготського, А.Леонтєва, Л. Занкова, П. Зінченка, А. Смірнова, В. Давидова, Г. Костюка, С. Максименка, Г. Бала, О. Скрипченка, Т. Лисянської, І. Пасічника тощо. Питаннями класифікації загальної пам'яті особистості займалися такі науковці, як: П. Блонський, О. Вейн, Р. Шиффін та Р. Аткинсон. Детальне вивчення окремих видів пам'яті мало місце в наукових працях М. Кузнецова, М. Колтхарта, У. Джемса. Визначення структури музичної пам'яті, вивчення основних її видів здійснено в дослідженнях А. Алексєєва, Г. Уіппла, А. Корто, К. Мартінсена. Музичну пам'ять у виконавській діяльності розглянули Л. Маккіннон, Г. Ципін та С. Савшинський.

Аналіз мнемічних дій та операцій, залежності продуктивності пам'яті від того, яке місце у структурі діяльності займають мета й засоби запам'ятовування (або відтворення), порівняння продуктивності довільного і мимовільного запам'ятовування залежно від організації мнемічної діяльності були предметом дослідження українських і зарубіжних вчених (Дж. Андерсон, О. Вейн, П. Гальперін, Т. Зінченко, П. Зінченко, Д. Лапш, О. Леонтєв, Д. Норман, С. Рубінштейн). Особливості перебігу означених процесів у музичній діяльності досліджували А. Готсдінер, Д. Кірнарська, Г. Овсянкіна, Г. Ципін та ін.



У сучасних теоріях та дослідженнях, присвячених окремим аспектам пам'яті, розроблених зарубіжними психологами (Дж.Р. Андерсон, Р. Аткинсон, А. Бедделі, Н. Во, Р. Клацкі, Ф. Крейк, Р. Локхарт, Д. Норман, М. Познер, Р. Солсо, С. Стернберг, Ц. Флорес, І. Хофман та ін.) піднімаються і досліджуються різноманітні питання функціонування пам'яті, визначаються умови її розвитку.

**Мета статті** – розглянути сутність і зміст категорії «музична пам'ять», з'ясувати особливості та визначити основні її структурні компоненти; проаналізувати основні функції музичної пам'яті, визначити характерні ознаки та специфіку кожної з них.

**Виклад основного матеріалу.** Образи зовнішнього світу, які виникають у корі головного мозку під час сприйняття, не зникають безслідно. Вони завжди зберігаються у пам'яті. За словами відомого психолога П. Блонського «проблема пам'яті є ровесницею психології як науки» [1, с. 5]. Пам'ять – це когнітивний (пізнавальний) процес збереження інформації для подальшого використання [1, с. 7]. Пам'ять властива людині і тварині, але використовувати пам'ять у власних цілях та діях здатна людина, оскільки вона вміє міркувати. Пам'ять – це образи у корі головного мозку.

Термін «пам'ять» походить з грецької від імені богині Мнемозини, матері дев'яти муз. Тому, досить часто вживаються словосполучення «мнемічні дії», «мнемічна діяльність», «мнемічна техніка». Під час мнемічної діяльності ми запам'ятовуємо, зберігаємо і відтворюємо інформацію з метою удосконалення навколишнього середовища та самовдосконалення. «Воротами пам'яті» є вибіркова увага. Наші потреби та інтереси забезпечують успішність запам'ятовування, є його стимулом. Значення пам'яті – неоцінне і вона є основою нашого життя. Людина без пам'яті перестає бути особистістю, не орієнтується у часі та просторі, все сприймає так, наче бачить вперше. І. Сеченов наголошував, що без пам'яті людина перебувала б вічно в стані новонародженого. Зрозумілими стають слова відомого психолога С. Рубінштейна: «Не володіючи пам'яттю, ми були б каліфами на годину. Наше минуле було б мертвим для майбутнього» [5, с. 157]. Пам'ять – це орієнтир у навколишньому світі, воно є основою для будь-якого пізнання. Жоден з психічних процесів не відбувається без пам'яті. Чим багатша пам'ять, тим яскравіша і оригінальніша особистість. Завдяки пам'яті кожне покоління має можливість передавати свої знання і досвід наступному. Без знань неможлива плідна діяльність. Кожен з нас накопичує пам'ять поколінь.

На думку Арістотеля, «пам'ять є соціальною спадкоємицею, нашим безцінним духовним багатством і силою» [5, с. 32]. Співзвучною Арістотелеві є думка англійського філософа Джона Локка про те, що «пам'ять є скарбницею ідей, без якої суспільний прогрес був би неможливим» [5, с. 65]. Пам'ять тісно поєднана з мисленням і мовленням. Цей зв'язок відзначав П. Блонський: «пам'ять, піднімаючись завдяки розуму, все більш і більш наближається до мислення, врешті настільки близько, що навіть у повсякденному житті у певних випадках без різниці вживаються слова «згадав» і «подумав» [1, с. 25].

Одним з найважливіших і найзагадковіших аспектів вивчення пам'яті є дослідження процесу кодування та збереження інформації в мозку. Більшість психологів дійшли висновку, що введення нової інформації залишає в мозку «сліди» (фізичні зміни) [3, с. 37]. Під час дослідження цих «слідів» перед вченими постали дві великі проблеми: ідентифікація ділянки чи ділянок мозку, які, можливо, беруть участь у виникненні процесу пам'яті; і друга — визначення, розкриття природи змін у мозку в процесі пам'яті [3, с. 38]. Розв'язання цих проблем полягає у вивченні мозку людей з розладами пам'яті.

Пам'яттю та емоціями керують одні й ті ж ділянки головного мозку (амігдалове тіло і гіпокампус). Ми швидше можемо відтворити емоційний матеріал, ніж неемоційний, сухий. Цю залежність пояснюють і розглядають у своїх дослідженнях Б. Мілнер, С. Коркін, Г. Тойбер. Практика свідчить, якщо пошкоджена ліва проміжна ділянка (проміжний мозок), то порушується словесна пам'ять (запам'ятовування розповідей, імен, слів). Якщо ж уражена

права проміжна ділянка, то людина втрачає здатність згадувати невербальну інформацію (малюнки, обличчя, мелодію тощо) [7, с. 127].

Заслужують на увагу експериментальні дослідження французького філософа А. Бергсона та австрійського психолога К. Бюлера, які виділяли дві форми пам'яті: нижчу, або асоціативну, яка є наслідком діяльності мозку, і вищу, що є наслідком генного коду. Запамятовування та відтворення, у яких бере участь вища пам'ять, відбуваються у вигляді суто духовних актів, незалежно від утворень і збережень нервових зв'язків у мозку (генна пам'ять) [3, с. 58]. Отже, на сьогодні не існує чітко визначеного і єдиного тлумачення фізіологічних основ пам'яті.

Потрібно зазначити, що в минулому столітті в психології та педагогіці виникла ідея про зв'язок пам'яті з мисленням, що привело до постановки проблеми свідомого і довготривалого засвоєння знань (К. Ушинський, П. Каптерев, А. Нечаєв, П. Блонський, Т. Косма, Д. Ніколенко, Г. Костюк, Т. Синиця тощо). Відповідно в психологічних дослідженнях пам'яті поступово відбувалось зміщення акцентів дослідження. Пам'ять стала вивчатися не як чиста мнєма, а у зв'язку із сприйманням, увагою, емоціями, мисленням тощо. Виявлення закономірностей реконструкції запамятованої інформації є складовою сучасної когнітивної психології, як зарубіжної, так і вітчизняної.

Починаючи з 80-х років ХХ століття, майже усі теорії пам'яті зазнали значного впливу когнітивної психології. Пам'ять почала вивчатися під кутом процесу семантичної (класифікація та ієрархізація понять предметів від найзагальнішого до найбільш часткового) та «іконічної» (обробка в пам'яті невербальних даних, образів, які відповідають за інтеграцію та відтворення інформації) організації [8, с. 128]. Численні дослідження (Е. Тулвінг, М. Дюшкерм, К. Деніс) установили існування трьох окремих систем пам'яті, що відповідають довгостроковій пам'яті: епізодична, семантична та процедуральна.

Основними критеріями поняття «пам'ять» є процеси організації і збереження минулого досвіду, що роблять можливим його повторне використання в діяльності або повернення в сферу свідомості [3, с. 192]. Пам'ять пов'язує минуле суб'єкта з його сьогоденням і майбутнім і є найважливішою пізнавальною функцією, яка лежить в основі розвитку і навчання.

Початок експериментальному вивченню пам'яті поклали в кінці минулого століття роботи німецького психолога Р. Еббінгауза, який у власних дослідах намітив кількісні закони заучування, утримання і відтворення послідовностей, що склалися з безглузких складів [7, с. 275]. Цей підхід був продовжений потім в біхевіористичних дослідженнях «вербального навчання». Майже одночасно почалося вивчення пам'яті відносно складного осмисленого матеріалу. На початку ХХ століття французький філософ А. Бергсон протиставив «пам'яті звичці», яка формується в результаті механічного повторення, «пам'ять духу», що фіксує осмислені одиничні події біографії суб'єкта [10, с. 289]. У психоаналізі зроблена спроба пояснення явищ того, що забуває «витісненням» неприємних, травмуючи вражень з сфери свідомості. Англійський психолог Ф. Бартлетт описав складний процес пригадування розповідей і залежність його від культурних норм, що існували в даному середовищі.

Разом із запамятовуванням довільним починають активно вивчатися процеси мимовільного запамятовування. Так, П. Зінченко і А. Смирнов досліджували залежність успішності процесів запамятовування від їх місця в структурі діяльності [3, с. 43]. Різні види пам'яті – моторна, емоційна, образна, словесно-логічна – інколи описуються як етапи такого розвитку. Аналіз порушень пам'яті і сприйняття моментів в клініці локальних уражень мозку (А. Р. Лурія, Х. Л. Тойбер, Р. Сперрі) дозволив встановити факт переважного зв'язку процесів в лівій півкулі головного мозку із словесно-логічними способами запамятовування, а в правій півкулі – з наочно-образними.

Актуальною проблемою теорії та методики музичного навчання є формування та розвиток музичної пам'яті, який розглядається як один із видів відображення навколишньої дійсності і є сукупністю процесів, спрямованих на запам'ятовування, збереження та відтворення матеріалу [12, с. 14]. У структурі музичної діяльності особистості ці процеси мають певні особливості, специфіку перебігу щодо інших видів діяльності.

Необхідно зазначити, що дослідження мнемічної діяльності людини – одна з центральних проблем сучасної психології, основними завданнями якої є визначення доступного людині об'єму пам'яті і максимально можливої швидкості запам'ятовування матеріалу, часу, упродовж якого матеріал може утримуватися в пам'яті. А. Маклаков зазначає, що мнемічна діяльність – суто людський феномен, адже лише в людини запам'ятовування постає спеціальним завданням, а заучування матеріалу, збереження його в пам'яті та пригадування – спеціальною формою діяльності її свідомості [10, с. 266].

Розглядаючи музичну пам'ять як складну психолого-педагогічну категорію, що характеризується загальними мнемічними процесами, операціями та механізмами, яким властиві специфічні риси музичної діяльності особистості, необхідно враховувати особливості перебігу цих процесів, що обумовлені своєрідністю музичної діяльності. Сприймання, відбір і перероблення музичного матеріалу, зовнішніх слухових подразників і вражень, власних зусиль і переживань супроводжуються мнемічними процесами. Вони пов'язані з художніми образами, визначаються потребами, мотивами та інтересами особистості для здійснення теперішньої та майбутньої музичної діяльності [10, с. 279].

Зміст психофізіологічних процесів музичної пам'яті має багато спільного із мнемічними закономірностями інших видів діяльності. Музична пам'ять функціонує за законами загальної пам'яті, визначається її категоріями, але має певні специфічні особливості. Серед механізмів регулювання пам'яті більшість дослідників виокремлює такі: запам'ятовування, збереження, відтворення (спогад, впізнавання), пригадування, забування. На думку дослідника О. Вейна, «запам'ятовування – це активний процес, спрямований увагою, метою та інтересом до подій, що запам'ятовуються. Має розглядатися як своєрідна мнемічна діяльність» [3, с. 10].

Запам'ятовування – складний, багаторівневий нейрофізіологічний процес, що характеризується утворенням нервових зв'язків між двома ділянками великих півкуль головного мозку, які беруть участь у закріпленні нового музичного матеріалу [6, с. 158]. О. Подліняєв зазначає, що запам'ятовування починається на рівні сенсорної пам'яті, де розпізнаються фізичні якості подразника, що несе інформацію [10, с. 16]. Цей процес відбувається як із участю, так і за відсутності вольових зусиль самої особистості щодо запам'ятовування, залежно від способу здійснення мнемічних процесів та специфіки надходження інформації, тому буває мимовільним і довільним [10, с. 18].

Мимовільне запам'ятовування – це автоматичне запам'ятовування без свідомо поставленої мети, що має ознаки вибіркості й характеризується відсутністю прояву вольових зусиль під час запам'ятовування [6, с. 194]. Від типу запам'ятовування залежить перебіг інших мнемічних процесів. На відміну від мимовільного, довільне запам'ятовування характеризується наявністю свідомої мети запам'ятати матеріал, що передбачає використання спеціальних прийомів запам'ятовування. П. Зінченко вважає, що цілеспрямована діяльність займає основне місце в житті людини, тому мимовільне запам'ятовування, що є продуктом такої діяльності, і є основною, найбільш життєво значимою його формою [6, с. 201].

Довільне запам'ятовування – це складна розумова діяльність, яка включає різні дії, спрямовані на успішне засвоєння музичного матеріалу. Одним із таких прийомів запам'ятовування є заучування як багаторазове повторення музичного матеріалу для його повного та безпомилкового запам'ятовування. Мнемічна спрямованість систематичних вправлянь при розучуванні музичного твору, вважає Г. Ципін, впливає на працездатність

музичної пам'яті, на значне посилення її процесів [12, с. 42]. Одні вчені вважають, що запам'ятовування має бути навмисним, довільним, вирішуватися в рамках заздалегідь поставлених завдань і цілей. На думку багатьох науковців, специфіка музичного мистецтва робить недоцільним висунення мнемічних завдань як самоцілі, а ефект запам'ятовування має бути супутнім і виникати мимовільно [12, с. 57].

У питаннях щодо домінування певного типу запам'ятовування однозначних рішень поки що немає. Цей факт є доказом того, що при різних підходах до проблеми вивчення музичного матеріалу мають право на існування різні способи діяльності, які передбачають високий результат запам'ятовування. На думку Г. Ципіна, ключовою постаттю в керівництві даним процесом є педагог і своєрідність конкретної музично-педагогічної ситуації [12, с. 111]. Порівняння двох типів заучування, надає можливість зазначити: незважаючи на дискусійність щодо переваги одного типу над іншим, музичне запам'ятовування як педагогічно-керований процес має перебігати довільно, мати чітко поставлену мету, вияв певних волевольних зусиль суб'єктом запам'ятовування та підпорядковуватися поставленим завданням. Саме педагог має впливати на регулювання даного процесу для успішного розвитку музичної пам'яті. На нашу думку, в музичній діяльності довільне запам'ятовування є значно продуктивнішим. Щодо видів і форм запам'ятовування музичного матеріалу немає єдиних стереотипних установок, тут цілком можлива варіативність індивідуального перебігу означеного процесу.

Довільне або мимовільне запам'ятовування – не має розглядатися як основний аспект в проблемі музичної пам'яті. Г. Ципін акцентує увагу на тому, що провідне – у змісті, характері, способах здійснення певної діяльності, у контексті якої відбувається запам'ятовування музики та ставляться й вирішуються мнемічні завдання [12, с. 115]. На думку О. Вейна, краще запам'ятовується те, що пов'язане із значущими цілями, мотивами і способами діяльності даної людини. Відповідно, гірше утримується в пам'яті той матеріал, що не входить у коло її інтересів, або перед нею не ставиться завдання запам'ятати почуте [3, с. 71].

Особливо важливе значення для запам'ятовування музики має емоційне ставлення до неї. Запам'ятовування музичного матеріалу безпосередньо залежить також від особливостей музичного сприймання особистості. Щоб усвідомити мелодію, потрібно об'єднати у свідомості велику кількість звуків. Велике значення при цьому має постановка часткових, спеціальних завдань. Адже музичне мистецтво як багатоконпонентне явище не припускає одностороннього, однобічного сприймання, окремі сторони музичного матеріалу мають сприйматися суб'єктом музичної діяльності на рівні частин цілого (художній образ). Під час запам'ятовування відбувається виділення, аналіз, відбір і синтез окремих елементів звучання й закінчених його уривків. Діяльнісний підхід до визначення особливостей музичного запам'ятовування простежується у працях А. Готсдінера: мнемічні процеси починаються разом зі сприйняттям музики і супроводжують його, набуваючи різних форм, залежновід мети музичної діяльності, її структури та ставлення до неї суб'єкта [4, с. 41].

Важливим елементом запам'ятовування є мотиваційний компонент та осмислення самого матеріалу. Роль розуміння в запам'ятовуванні досліджувалася багатьма науковцями. Одним із перших до цієї проблеми звернувся М. Рибніков, який у своїх дослідженнях чітко вказує на перевагу запам'ятовування, заснованого на розумінні, осмисленні матеріалу, його вплив на всі сторони процесу запам'ятовування: його повноту, точність і міцність [6, с. 79]. Адже в більшості учнів запам'ятовування закріплює в пам'яті матеріал до його задовільного осмислення та перероблення у свідомості; учень запам'ятовує музику, багато в чому ще не розуміючи її. У цьому ми вбачаємо одну з особливостей музичної пам'яті.

Серед прийомів осмислення матеріалу Т. Зінченко зазначає такі: виокремлення певних смислових фрагментів, складання плану, співвідношення, пов'язування смислових фрагментів між собою. Формування прийомів смислової, логічної обробки матеріалу, що

запам'ятовується, є основним засобом не тільки підвищення ефективності роботи пам'яті, але і її розвитку [6, с. 305].

Представники сучасної педагогічної психології вважають, що запам'ятовування, яке існує окремо від розуміння матеріалу, його осмисленого засвоєння, якісно поступається запам'ятовуванню, що зумовлено розумінням мнемічної діяльності. Результат у всіх випадках виявиться однаковим: логічно скомпоноване, мелодично і ритмічно організоване звукосполучення – те, що може бути зрозумілим, запам'ятається набагато якісніше, ніж музично беззмістовний набір звуків. Першочерговою умовою успішного, повноцінного запам'ятовування музики Г. Ципін вважає глибоке розуміння музичного твору, його образно-поетичної сутності, особливостей структури, формоутворення тощо; усвідомлення того, що хотів виразити композитор і як він це зробив [12, с. 109].

Наступний процес – збереження музичного матеріалу в пам'яті. Це важлива функція пам'яті, яка характеризується тривалим збереженням утворених нервових зв'язків між ділянками великих півкуль головного мозку. На думку О. Подліняєва, ефективність збереження визначається такими умовами: наявністю аперцептивного фону і психологічних установок людини; активністю мисленнєвого оброблення та структурування при архівації матеріалу; установками, спрямованими на час зберігання інформації в пам'яті; специфічним впливом комплексу власних моральних установок, етичних принципів, моральних і культурних норм [10, с. 23].

Збереження – процес активного або пасивного (довільного та мимовільного) перетворення (трансформації) інформації, що запам'ятовувалася. На думку Т. Зінченко, збереження включає в себе освоєння й оволодіння матеріалом, його переробку та відбір, узагальнення й конкретизацію, систематизацію й деталізацію, а не лише фактичне консервування здобутого знання [6, с. 137]. Навіть у пасивному стані, коли збережений матеріал не використовується, він зазнає певних змін, більше узагальнюється і «спресовується», багато деталей губляться, залишається лише найважливіше.

Збереження в пам'яті минулого тісно пов'язане з почуттями. Сильні переживання сприяють міцності й точності запам'ятовування і збереження. Те, що хвилювало, запам'ятовується набагато краще за те, що залишило байдужим. Найбільш міцно, точно й на довгий час у пам'яті закарбуються найяскравіші художні музичні образи. Відтворення – якісна характеристика музичної пам'яті, що виявляється у здатності пригадувати музичний матеріал у необхідний момент. Відтворення має декілька різновидів: пригадування та згадування, мимовільне й довільне.

**Висновки.** Перебіг процесів музичної пам'яті характеризується спільними рисами з основними мнемічними процесами, але існують певні специфічні особливості, пов'язані насамперед із музичним сприйманням. Хід музичних мнемічних процесів виключно індивідуальний, адже пам'ять пов'язана з індивідуальними і особистісними особливостями людини. Ефективність її функціонування залежить переважно від того, наскільки раціонально вона використовується; має суб'єктивну спрямованість і зумовлюється видом діяльності.

#### Список використаних джерел:

1. Блонский П. Память и мышление. Санкт-Петербург: Питер, 2001. 288 с.
2. Васильева Е. Супер память или как запомнить, чтобы вспомнить? Москва: Хранитель, АСТ, Астрель, 2002. 97 с.
3. Вейн А. Память человека. Москва: Наука, 1973. 207 с.
4. Готсдинер А. Музыкальная психология. Москва: МИП «НВ Магистр», 1993. 192 с.

5. Еремишин О. Афоризмы. Золотой фонд мудрости. Москва: Просвещение, 2006.1700 с.
6. Зинченко П. Непроизвольное запоминание. Москва: Директмедиа Паблишинг, 2010.717 с.
7. Зинченко Т. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2002.320 с.
8. Лапп Д. Искусство помнить и забывать. Санкт-Петербург: Питер, 1995.261 с.
9. Маккиннон Л. Игра наизусть. Ленинград: Музыка, 1967.143 с.
10. Маклаков А. Общая психология. Санкт-Петербург: Питер, 2001.592 с.
11. Норман Д. Память и научение /пер. с англ. Н. Алексеенко; под ред. В. Симонова. Москва: Мир, 1985.160 с.
12. Петрушин В. Музыкальная психология: учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект, 2008.400 с.
13. Подлиняев О. Эффективная память: учеб.пособие.Иркутск: Иркут.гос. ун-т, 2006.200 с.
11. Рубинштейн С. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2000.712 с.

*Макогнюк А. Є.,  
студентка групи 71-МФМ,  
гуманітарного факультету.  
Науковий керівник: канд. пед наук, ст. викладач Найда В. Ю.*

### **Диригентсько-хорова підготовка як необхідна умова становлення професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва**

*У статті розглядається специфіка диригентської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, особливості практичної диригентсько-хорової діяльності з позиції становлення майбутнього фахівця.*

**Ключові слова:** диригентсько-хорова підготовка, майбутній вчитель музичного мистецтва, керівництво хором.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Нові вимоги, що ставить перед освітою суспільство, спонукають до пошуку таких методів роботи, які б забезпечували якість вищої освіти. Специфіка фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва висуває особливі вимоги до формування його професійного становлення. Студентам необхідно постійно та цілеспрямовано розвивати музикознавчі та виконавські якості в щільній єдності з диригентсько-хоровою підготовкою. Професійна майстерність хормейстера забезпечується єдністю психолого-педагогічної, музично-теоретичної, диригентсько-хорової, вокальної, інструментальної та методичної підготовки. Водночас змінюються шляхи дослідження системи музично-освітнього процесу, диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в системі професійної музично-педагогічної освіти. В умовах нових вимог педагогічної освіти. Підготовка вчителів передбачає удосконалення змісту і методики професійної підготовки з метою досягнення високого рівня компетентності особистості.

**Мета статті** полягає у висвітленні особливостей диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва як необхідної умови його професіоналізму.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Над розробкою проблем диригентсько-хорової підготовки в різні часи працювали А. Авдієвський, Л. Андреева, Г. Дмитревський, О. Єгоров, С. Казачков, М. Каннерштейн, А. Козир, О. Коломоєць, Л. Падалко К. Пігров, Ю. Пучко, Т. Смирнова, П. Чесноков. Ю. Юцевич, Л. Ятло та багато інших. В роботах

розглядаються питання диригентської техніки, особливості репетиційного процесу, проблеми стилю у виконанні.

**Виклад основного матеріалу.** Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва є надзвичайно важливою, адже музична, співоча діяльність є менталітетною для України та найбільш поширеною в умовах загальноосвітньої школи. Вокально-хорова робота займає важливе місце у професійній діяльності вчителя музики, тому природно, що до його диригентсько-хорової підготовки висуваються великі вимоги. Оволодіння студентами кожним із предметів диригентського-хорового циклу, усвідомлення їхньої взаємодії уможливають досягнення ними необхідного рівня знань, умінь і навичок [8, с. 271].

Нагальні завдання організації практичної диригентсько-хорової діяльності з позиції становлення майбутнього фахівця розв'язуються взаємними зусиллями всіх дисциплін диригентсько-хорового циклу (хорове диригування та читання хорових партитур, хорознавство, хоровий клас та практикум роботи з хором, хорове аранжування), котрі щільно взаємодіють з такими як: методика постановки голосу, методика викладання диригування та методика роботи із шкільним хоровим колективом, методика музичного виховання [4, с. 20].

Специфіка викладання циклу диригентсько-хорових дисциплін полягає в тому, що він є інтегрованим та об'єднує підготовку майбутнього фахівця; так читання хорових партитур не тільки привчає студентів відтворювати звучання хорового твору на інструменті, але й удосконалює його фортепіанну підготовку, привчає грати хоровий твір за принципом «хорової органіки» [1, с. 82], тобто максимально наближуючи звучання хорової партитури на інструменті до звучання хорового колективу; хоровий клас, котрий є базовим у фаховій підготовці студентів, шліфує їх співацьку майстерність; хорове диригування, поєднуючи цілий комплекс набутих умінь та навичок, готує студентів до художньо-інтерпретаторської діяльності у сфері трактування музичних творів; практикум роботи з навчальним хором забезпечує набуття хормейстерських умінь і навичок та готує студентів до творчого спілкування з дитячим хоровим колективом; хорове аранжування поєднує музично-теоретичні знання майбутніх учителів музичного мистецтва, спрямовуючи їх у творче русло.

Важливим завданням становлення професіоналізму майбутнього вчителя музичного мистецтва в циклі диригентсько-хорових дисциплін є продовження традицій закладених українською професійною школою хорового співу, які слугують справі виховання висококваліфікованих хорових диригентів, яскравих творчих індивідуальностей, майстрів хорової справи [2, с. 173]. Важливою є робота з формування художнього смаку й світогляду студентів, бо від світогляду та професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва багато в чому залежить не лише якість їх музичної підготовки як керівників шкільних хорів, а й загальний рівень музичної культури України в цілому. Майстерність музичного виконавства це інтонаційно-технічне володіння усіма засобами вираження змісту музичного твору на рівні естетики емоційно-художнього мислення.

Хорове диригування усвідомлюється як «мистецтво керування колективним виконанням музики», спеціальна науково-методична література з диригентської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва багато уваги приділяє постановці рук та корпусу, системи афтактів, оформлених в спеціальних циклічних жестах, які виконують функцію показу розміру твору, початку співу (вступу), закінчення співу (зняття), темпу твору, його динамічних нюансів, характеру звуковедення – технічної сторони диригентської практики. Диригентський апарат з художністю й емоційністю перетворюється на повну життя й смислу знакову систему і стає справжнім мистецтвом.

Міміка, пантоміміка, емоційно-експресивна виразність студента, його артистизм, вираз обличчя, який відповідає музичному образу, сприяє виразному виконанню твору хористами та має величезне значення для налагодження контакту з ними. Виразні жести надихають учнів емоціями, настроюють на певні переживання. Впевнені, піднесені манери диригента, доброзичливе ставлення до учнів, до хорового колективу спонукають до спілкування і

успішної взаємодії, що допомагає без труднощів викликати почуття вихованців, які відповідають динаміці розвитку музичного образу твору. Існують спеціальні тренінги, характерні для театральної педагогіки, спеціальні вправи, що розвивають пластику, рухливість м'язів обличчя, рук і корпусу та доповнюють щирі, справжні переживання [6].

Практика диригентської підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва включає зв'язок диригування з *природними* виразними рухами, жестами, пантомімікою, які зустрічаються в життєвій практиці і зрозумілі всім: система диригентських рухів, які сприяють більш виразному, художньому виконанню музичного твору, профілактиці й подоланню хористами вокально-хорових труднощів (інтонаційних, ритмічних, темпових, гармонічних, ансамблевих тощо), а також, розуміння диригентського руху як засобу безпосереднього вираження диригентом-виконавцем музичного образу твору, як засобу вираження власної інтерпретації музики, «суб'єктивної емоційної програми», створеної на її [7, с. 60].

Хорове мистецтво має колективний характер, диригент-виконавець немислимий без хорового колективу – свого «живого інструменту», але саме йому належить першість як генератору ідей, носію мистецького пафосу, який він має передати не лише словом, а й жестом, рухом. Ми знаємо, що музика не зображувальне мистецтво, а мистецтво «асоціативного узгодження смислів» [9], що визначає емоційний характер конкретизації музичного образу, диригентський жест і рух має більші можливості для вираження всіх нюансів розвитку музичного образу, бо художній рух позাপонятійний, неопосередкований словом, тому ближчий до художньої істини.

На думку В. Самаріна: «Диригент хору всім своїм умінням, талантом та інтуїцією формує таке звучання в хорі, яке має яскраво виражені риси музично-естетичного впливу: обережно складає різноманітні тембри людського голосу, виявляючи їх неповторні фарби, та, що особливо важливо, знаходить у тембровому звучанні підтвердження сутності музично-художнього образу твору» [5].

Хоровий спів – найбільш масова форма активного залучення дітей до музичного мистецтва. Співати здатна кожна дитина, й спів є для неї природним і доступним засобом вираження естетичних потреб та почуттів [10, с. 493]. Тому підготовка майбутнього вчителя музичного мистецтва повинна бути скерована на оволодіння майстерністю хорового співу з метою використання його як дієвого засобу музично-естетичного виховання школярів.

А. Авдієвський розглядаючи завдання підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва вбачає їх у тому, щоб навчити дітей мистецтву: «...залучити їх до безпосередньої участі в творчості для повноцінного виховання. Навіть якщо діти не стануть у майбутньому професійними музикантами, виховання мистецтвом сприятиме формуванню гармонійно розвиненої особистості, про що не раз говорив видатний український педагог В. Сухомлинський» [1, с. 81].

Кожному з випускників в майбутньому потрібно буде працювати з дитячим хором. До того ж куди б не прийшов учитель-музикант, йому доведеться створювати свій хоровий колектив. Тому кожен студент має бути готовим до цього і знати, з чого починати створення хору, як організувати навчально-виховну і творчу роботу, які труднощі йому потрібно буде долати упродовж виконання великого обсягу нетворчих завдань [8, с. 273].

Отже, досліджуючи теоретичні засади формування диригентсько-хорової майстерності в процесі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, ми визначили, що диригентсько-хорова майстерність – це високий рівень володіння студентами професійними уміннями та навичками в галузі вокально-хорової роботи, ритмопластичної діяльності, театральної педагогіки, що передбачає гармонійне поєднання музично-педагогічних знань [3, с. 107].

**Висновки.** Ефективне вирішення завдання підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва в межах дисципліни «Диригування» можливе лише за умов, коли в зміст його



професійної підготовки включається разом із системою спеціальних знань, умінь та навичок, що набуваються під час навчання, велике бажання займатись диригентською діяльністю в майбутньому. Тільки в такому випадку майбутній професіонал буде готовий до проектування та моделювання процесу диригентсько-хорової роботи, які базуватимуться на набутих вміннях в умовах ВНЗ.

### Список використаних джерел:

1. Авдієвський А. Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. *Мистецтво у школі*. Київ: УДПУ, 1996. № 1. С. 80–83.
2. Верді І. П. Традиції К. Пигрова в підготовке хормейстеров в одесском музикальном вузе. Одесская консерватория. Славные имена, новые страницы. Одеса: «Гранд-Одеса», 1998. С. 170–176.
3. Жигаль З., Ковбасюк М. Викладання предмету «Диригування» у процесі підготовки майбутнього вчителя музики в сучасних умовах ВНЗ. *Молодь і ринок*. 2011. № 10. С. 105–108.
4. Козир А. В. Диригентсько-хорова підготовка як основа фахового становлення майбутнього вчителя музики. *Молодь і ринок*. 2011. № 11 (82). С. 19–23.
5. Осенева М. С., Самарін В. А., Уколова Л. І. Методика работы с детским музыкальным коллективом: учебное пособие. Москва: Академия, 1999. 224 с.
6. Подворна С. Мистецтво диригування як спосіб пізнання майбутнім учителем музики власної «самості». Взято з <http://www.newacropolis.org.ua/ua/study/conference/?thesis=4274> (дата звернення 2.04.2020).
7. Ражніков В. Г. Постигание сущности эстетических эмоций и художественных переживаний: авторский словарь и методика его применения. *Музыкальная психология, психология музыкального образования*. 2013. № 4. С. 54–63.
8. Сможаник О. Особливості виконавської майстерності на заняттях хорового класу. Хорове мистецтво України та його подвижники: матеріали V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ ім. І. Франка. 2016. С. 270-279. Взято з [http://ddpu.drohobych.net/?page\\_id=5182](http://ddpu.drohobych.net/?page_id=5182) (дата звернення 3.04.2020).
9. Чередніченко Т. В. Музыкальный запас. 70-е. Проблемы. Портреты. Случаи. Москва: Новое литературное обозрение, 2002. 105 с.
10. Ярошевська Л. В. Вокально-хорове виконавство як засіб формування національної свідомості майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Молодий вчений*. 2017. №11 (51). С. 491–494.

Матвіюк Т. В.,  
студентка групи 21-МВб  
гуманітарного факультету.  
Науковий керівник: канд.пед.наук Баріцька О. А

### Розвиток української інструментальної (фортепіанної) освіти в сучасному музично – педагогічному дискусії

У статті проаналізовано науково-педагогічні підходи сучасних науковців щодо питань еволюції інструментальної (фортепіанної) галузі, які висвітлюють тенденції розвитку цього процесу в культурі України у період ХХ століття. Основними завданнями роботи стали вивчення та систематизація наукових джерел з метою з'ясування етапів

становлення та розвитку інструментальної (фортепіанної) освіти, визначення її провідних діячів-фундаторів, узагальнення ключових понять дослідження.

**Ключові слова:** музично-педагогічний аналіз, інструментальна (фортепіанна) освіта, розвиток, науково-педагогічний дискурс, фортепіанна галузь, музичне мистецтво, виконавська практика, професійна підготовка.

**Постановка проблеми в загальному вигляді:** Українська інструментальна (фортепіанна) освіта впродовж ХХ століття перебувала в атмосфері неперервних історичних змін. З одного боку – національне протиріччя, емоційна трагедія сучасної людини, а з іншого, – яскраві злети в науці та техніці, організації та змісті освіти, які вбачаємо у виникненні нових педагогічних ідей, спрямованих на розвиток особистості та її індивідуальності. Основним педагогічним принципом освіти стає формування національної свідомості у молоді, яке полягає у вивченні українських національних традицій, усвідомленні культуроосвітніх тенденцій розвитку інших країн.

У зв'язку з цим важливими стають питання використання різних форм роботи, нових завдань та навичок, навчання учнів у музичних школах та їх екзаменації.

До аналізу розвитку інструментальної (фортепіанної) освіти в Україні звертались вітчизняні дослідники: О. Бойко, В. Вихрущ, Л. Вовк, Н. Гупан, І. Зайченко, О. Сухомлинська, О. Черкасов, М. Ярмаченко, які визначили історичну періодизацію галузі, окреслили коло проблем, що виникали на шляху становлення фортепіанного явища, схарактеризували педагогічні ідеї провідних піаністів, педагогів, діячів мистецтва, які стали відправними для його подальшого розвитку.

Я розумію, що історичний шлях будь-якого національно-освітнього феномену відбувається під впливом культурно-історичних трансформацій, які проаналізовано в працях вітчизняних науковців (М. Бахтін, М. Бердяєв, М. Драгоманов, П. Могила, Ф. Прокопович, П. Русін, Г. Сковорода, П. Юркевич та ін.), що визначило концепт власного наукового дослідження.

**Мета статті** – здійснити історико-культурологічний аналіз розвитку інструментальної (фортепіанної) освіти у контексті музично-педагогічної історіографії.

На основі галузевої літератури констатую, що у ХХ столітті поширилось використання фортепіано у культуротворенні в різних музичних галузях. Цей факт, безумовно, заслуговує на розгляд його у науці та визначення його пріоритетним напрямом у характеристиці явищ музичної культури ХХ століття. Проте, процес входження вітчизняної системи освіти в європейський освітній простір як самостійного суб'єкта актуалізує розкриття вагомої значущості національної фортепіанної освіти як невід'ємної складової загальноосвітнього надбання людства. У науковій праці Н. Гуральник «Українська фортепіанна школа ХХ столітті у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти» визначення інструментальної (фортепіанної) освіти в Україні базується на таких вимірах:

- історичному (цілісність явища як виду культурної традиції в Україні, що охоплює щонайменше три покоління);
- державотворчому (визнання державної єдності та незалежності нашої країни на підставі історичних віх її розбудови 1918, 1939, 1991 рр., розкриття глибинної музичної культури. Знаходження й збереження матеріалів про творчі досягнення її розбудовників);
- науково-педагогічному (особистісний вимір педагогічних ідей лідерів української фортепіанної школи);
- освітньому (відкриття українських музично-освітніх закладів);
- інтеграційному (міжнародне визнання української фортепіанної освіти самостійним суб'єктом) [3]. У процесі аналізу історії української фортепіанної освіти ХХ століття хочу визначити ряд суперечностей, які виникали у процесі її розвитку, а саме:

- різні тлумачення поняття «освіта» як науково-теоретичної категорії (системи освітніх закладів, сутності суспільно-доцільної діяльності, відповідних знань та умінь, досвіду суб'єктів творчого міжособистісного спілкування, особливостей виконавської діяльності, тощо);
- певною кількістю досліджень, присвячених окремим пунктам теорії і практики музичної освіти та відсутністю зосередженої уваги на педагогічному компоненті;
- необхідністю зовнішньої загальнодержавної системи стандартів з оволодіння фортепіано майбутніми педагогами з урахуванням глобалізації євроінтеграційного освітнього простору і відсутністю відповідної узгодженості у внутрішній власній системі національної музичної освіти;
- збереженням сталих методичних надбань відомих педагогів і сучасними поглядами на розвиток новацій у авторських педагогічних технологіях;
- створенням власних методико-технологічних систем талановитими педагогами і недостатньою поінформованістю про них широкого загалу; наявністю достатньої кількості методико-технологічних доробок, що розвивались упродовж ХХ століття, і недостатнім науковим обґрунтуванням їх як складових педагогічних технологій, безсистемністю висвітлення в науково-методичній літературі;
- універсальними освітніми та художньо-виховними можливостями фортепіано та обмеженим усвідомленням та тлумаченням їх у відповідних навчальних планах; поширенням інформації через Інтернет і відсутністю безпосереднього спілкування з педагогами – носіями педагогічного досвіду;
- готовою музичною продукцією, що пропонується засобами масової інформації, і мотивацією до самореалізації, презентації особистісних досягнень у фортепіанному виконавстві [3].

У системі гуманітарних знань поняття «освіта» і породжені нею загальнокультурні цінності потребують ретельного вивчення та історичного аналізу, науково-теоретичного узагальнення з подальшим застосуванням отриманих знань у загальній педагогіці та музичній практиці. У наукознавстві поняття «освіта» має широке висвітлення щодо історії та логіки її розвитку, мотивації і спадкоємності, теоретичних підходів та практичного застосування дослідницьких програм, типових та конкретних характеристик, перспективності й діалектичного взаємозв'язку наукової «школи» з індивідуальними особистісними якостями її лідера та здібностями до суспільної комунікації (П. Анохін, Є. Бойко, В. Гасілов, В. Гутіна, Д. Зербіно, П. Капиця, Б. Кедров, Г. Лайтко, Є. Мирський, А. Ткаченко, Б. Фролов, С. Хайтун, М. Ярошевський).

Значний внесок у розвиток історії, теорії і практики, розкриття психолого-педагогічних аспектів «освіти» зроблено сучасними українськими науковцями (А. Алексюк, В. Андрущенко, І. Бех, В. Бондар, Я. Бурака, Л. Вовк, С. Гончаренко, В. Євдокимов, І. Зязюн, А. Капська, Н. Ничкало, О. Огнев'юк, В. Орлов, В. Паламарчук, О. Савченко, С. Сисоєва, Р. Хмельюк, Т. Цвелих, М. Шкіль, М. Ярмаченко). В наукових роботах розглянуто принципові педагогічні положення, висвітлено розвиток освітянської думки діячів української культури та просвіти (М. Антонєць, О. Бойко, Б. Бричко, В. Василенко, О. Велемець, Н. Гупан, М. Євтух, Л. Журенко, Ю. Калічак, О. Ковальчук, Р. Курлянд, О. Машталер, Н. Опанасенко, Н. Пастушенко, І. Пінчук, А. Розсоха). Досліджувались окремі педагогічні системи в Україні (Г. Бучківська, В. Вихрущ, Л. Вінічук, Н. Дем'яненко, І. Зайченко, Н. Протасова, М. Рибалкова, І. Суджикова, О. Сухомлинська). Історією та теорією загальної педагогіки здійснено розв'язання проблем мистецької освіти: Г. Голеш, Л. Коваль, Л. Кондрацька, В. Кузь, А. Ліненко, Л. Мазепа, Л. Масол, Н. Миропольська, О. Михайличенко, О. Овчарук, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, Г. Шевченко, О. Щолокова. Історії, етнічним особливостям становлення національної музичної освіти різних регіонів України, теоретичним питанням присвячено

праці таких науковців: А. Болгарський, С. Волков, Л. Гнатюк, С. Горбенко, З. Дашак, В. Довженко, Т. Лобачева, О. Коренюк, Т. Мартинюк, П. Ніколаєнко, А. Омельченко, Н. Опанасенко, Л. Побережна, М. Северинова, Т. Сухенко, Є. Юцевич. У ряді робіт висвітлено проблеми розвитку музичних шкіл різних галузей: А. Авдієвський, В. Антонюк, В. Апатський, О. Бенч, Б. Біленький, В. Воеводін, Б. Гнидь, Н. Гребенюк, В. Григор'єв, М. Давидов, О. Дубас, Д. Євтушенко, П. Круль, А. Лащенко, А. Мартинюк, В. Посвалюк, О. Слепцова, К. Стеценко, О. Шульпяков. Над висвітленням педагогічних та виконавських проблем української фортепіанної школи ХХ століття, творчої діяльності видатних її особистостей працювали Ж. Аністратенко-Хурсіна, В. Боткін, В. Василець, Є. Дагілайська, Ж. Дедусенко, Н. Зимогляд, З. Йовенко, Н. Кашкадамова, В. Клиш, Г. Коган, О. Кононова, Г. Курковський, Л. Лисенко, Л. Мазепа, В. Макаров, Л. Масол, Л. Попова, Ю. Некрасов, Т. Роштіна, Н. Руденко, В. Сирятський, Н. Смоляга, О. Снегірьов, Т. Старук, М. Степаненко, В. Шульгіна.

У контексті теоретико-педагогічного аналізу інструментальної (фортепіанної) освіти вітчизняні дослідники значну увагу приділяють визначенню поняття «школа». Проте лідери української фортепіанної школи мають значний науково-теоретичний, інтелектуально-творчий потенціал, чим зумовлене визначення її у нашому дослідженні еталонним національно-освітнім явищем, запропоновано застосування його організації і змісту як засадничого проекту історико-аналітичного узагальнення у вивченні феномену національних шкіл різних музичних галузей. Неоднозначне тлумачення феномена «школа», іноді поверхове окреслення смислу заважає визначенню його конкретного змісту в різних галузях. Це стосується також педагогічної та музичної галузей і детермінується відсутністю фіксованого у відповідному визначенні узагальнення досягнень теорії музичної освіти в педагогічних парадигмах; зосередженням на висвітленні фортепіанної школи в її виконавській складовій; розглядом педагогічної практики видатних піаністів у прямій залежності від їх концертно-виконавської діяльності; відсутністю усвідомлення української фортепіанної школи феноменом загальнонаукової школи, спеціального висвітлення самоцінності педагогічних ідей її лідерів. Визначену проблему розглянуто на тлі розвитку національної музично-педагогічної ідеї, сформованої М. Лисенком, К. Стеценком до початку ХХ століття, культуротворчої діяльності визначних педагогів провідних музичних освітніх закладів України (В. Барвінський, Г. Беклемішев, Ф. Блуменфельд, В. Івановський, П. Луценко, К. Михайлов, Л. Мюнцер, В. Пухальський, І. Слатін, Є. Сливак, М. Старкова, М. Тутковський, Б. Яворський), що розвивались їх продовжувачами, творцями власних прогресивних музично-педагогічних концепцій, які стверджувались у кінці ХХ – на початку ХХІ століть. Саме цей етап визначився в історії інструментальної (фортепіанної) освіти як період злету національної фортепіанної школи за показниками фахівців у педагогічній сфері, перемогах українських піаністів на Міжнародних конкурсах, піднесення її до рівня всесвітньовідомої самодостатньої галузі [5]. Поєднання науково-теоретичних підходів з поглибленням дослідження педагогічного компоненту сприяло його науковій значущості у музичній освіті та загальнонауковому просторі. Педагогічні проблеми у науково-дослідній діяльності піаністів стали предметом комплексного вивчення філософією, психологією, соціологією. Активізація наукової думки розкрила нові освітні можливості інструментальної (фортепіанної) школи. Серед фундаторів розвитку музично-педагогічних факультетів в Україні, що розбудовували музичну освіту в структурі вищої педагогічної школи протягом ХХ століття можемо назвати таких викладачів: Н. Белова, Р. Верхолаз, Т. Гордейчева, Т. Завадська, Н. Лисіна, Г. Ніколаї, Г. Падалка, Т. Петрицька, О. Реброва, О. Ростовський, О. Рудницька, Л. Тарапата, С. Феруз, В. Шульгіна та ін.

Штучне звуження фактологічної бази, що складає значну частину педагогічних знань щодо засобів практичної діяльності піаністів, втрата в музично-освітньому літописі видатних імен, їх технологічних систем перешкоджає цілісному уявленню про загальну джерелознавчу

картину досягнення української фортепіанної галузі. Усвідомлення аксіологічності педагогічного компонента в музичному вимірі, необхідність виявлення загальних тенденцій історичного розвитку, опанування надбань фундаторів УФС новою генерацією студентів стимулювало спрямування наукових зусиль до розгляду її розвитку у ХХ столітті у контексті теорії і практики музичної освіти та дослідження її педагогічних досягнень з історико-методологічних та теоретико-технологічних позицій. Розробка проблеми здійснювалась у процесі аналізу історичних матеріалів періодики в Україні ХХ століття:

- педагогічних видань («Вільна українська школа», «Освіта», «Педагогічна освіта», «Світло», «Учитель», «Учительська газета»);
- музичних та освітніх джерел («Вісник культури і життя», «Мистецтво і освіта», «Музика», «Музика і революція». У них розроблялись проблеми музичної теорії, розвитку і виховання, фортепіанної підготовки (до сольної виконавської практики, акомпанементу, самостійної культуротворчої музично-просвітницької діяльності), які розпочато до ХХ століття та продовжено на новому науково-методичному рівні. Це стосується питань національного усвідомлення цінності української музичної культури (музично-педагогічної думки, розбудови української національної школи, появи нових музичних творів, методичних видань);
- психолого-педагогічних проблем (індивідуальних особливостей, творчої активності, діалогового спілкування тощо); теорії і практики музичної освіти (системи естетичного виховання молоді через визначення змісту музичного навчання, створення нових програм, залучення інструментального виконавства до музичного просвітництва з метою підвищення загальнокультурного рівня суспільства);
- історії, просвітницької діяльності (знайомство широкого кола читачів з гастрольями музикантів світу, глибока критична оцінка рівня та якості їх творчої діяльності, аналіз виступів піаністів та їх місце у загальному культуроосвітньому просторі держави);
- розвитку фортепіанної методики (критичний огляд та аналіз різних шкіл, від «фізіологічних» до «стилістичних» течій у становленні піаністичної досконалості) як компонента педагогічної активності видатних осіб. Динаміка, що спостерігалась у змісті цих видань, змінювалась від огляду подій, обговорення їх доцільності до конкретних програм музичної освіти; від розбудови та реорганізаційної діяльності закладів музичної освіти (реорганізація старих) до відкриття оновлених сучасних освітніх установ (академій, мистецьких інститутів); від організації музичних конкурсів до ствердження нових освітніх концепцій, самостійної діяльності творчих музично-педагогічних колективів (шкіл), видання сучасних монографій, підручників, навчально-методичних посібників тощо. Аналіз дисертаційних робіт, наукових праць, монографій та наукових статей, в яких здійснено аналіз передумов становлення фортепіанної галузі протягом ХХ століття на всіх рівнях музичної освіти склали в сукупності ґрунтовний науковий матеріал, який у систематизованому вигляді дозволив з достатньою вірогідністю дослідити розвиток української інструментальної (фортепіанної) освіти у ХХ столітті в контексті складної багатозначної категорії педагогічної науки. Аналіз галузевої літератури дав можливість дійти висновку про те, що незважаючи на широке коло питань, що висвітлено в наукових роботах у галузі музичної педагогіки, які мають засадничі функції у вивченні багатовекторного феномена «інструментальна (фортепіанна) освіта» збагачують загальний внесок у розробку даного поняття та складають методологічне підґрунтя для подальших системних досліджень цього явища, науково-педагогічний аспект інструментальної (фортепіанної) освіти залишається мало дослідженим. Педагогічні здобутки її представників не фігурують у цьому ракурсі самостійним предметом наукової уваги, отримували фрагментарне висвітлення в науково-методичній літературі, пресі, спогадах учнів та колег, деяких методичних нотатках. Натомість, її лідери мають значний науково-теоретичний, інтелектуально-творчий потенціал, чим зумовлене науково-практичне значення подальшого дослідження цієї галузі як

змістовного та організаційного базового проекту. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямку полягають у науковому вирішенні проблем у сфері інструментальної (фортепіанної) освіти, а саме: визначенні періодизації її розвитку у контексті музичної культури України, здійснення компаративного аналізу провідних інструментальних (фортепіанних) шкіл світу з метою вилучення позитивного досвіду та його запровадження в систему вітчизняної музично-педагогічної освіти.

### Список використаних джерел

1. Барбузюк Т. О. Развитие отечественного начального музыкального образования как проблема музыкознания : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Барбузюк Татьяна Олеговна. – Магнитогорск, 2008. – 246 с.
2. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – М. : Музыка, 1973. – 184 с.
3. Гуральник Н. П. Українська фортепіанна школа ХХ століття у контексті розвитку теорії і практики музичної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гуральник Наталія Павлівна. – К., 2008. – 503 с.
4. Дедусенко Ж. В. Исполнительская пианистическая школа как род культурной традиции : дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.01 / Дедусенко Жанна Викторовна. – К., 2002. – 208 с.
5. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти / Л. М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2–5.

*Нікітіна О. І.,  
студентка групи 51-ММ  
гуманітарного факультету.*

*Науковий керівник: старший викладач Мазур І. В.*

### ***Сутність, зміст та специфіка поняття «інтерактивні технології навчання»***

*У статті розглядається сутність категорії «інтерактивні технології навчання», з'ясовуються особливості та специфіка поняття, аналізуються структурні компоненти й основні складові системи. Розглядається специфіка інтерактивних технологій навчання та подається їх класифікація за різними критеріями.*

***Ключові слова:*** *інтерактивні технології, колективне навчання, кооперативне навчання, ситуативне моделювання, дискусійне опрацювання, спілкування, робота в парах, робота в малих групах.*

**Актуальність обраної проблематики.** Трансформація освіти вимагає вирішення таких важливих питань як орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація освіти. Гармонійно розвинена особистість має стати головною метою і змістом системи освіти. «Як педагоги, так і учні є повноправними суб'єктами системи освіти. Основою навчання повинен бути рівноправний діалог між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Потрібна принципово нова демократична освітньо-педагогічна технологія. На всіх щаблях освіти від початкової до вищої школи необхідна переорієнтація з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип освіти» [2, с. 10]. На допомогу класичним технологічним аспектам приходять нові, зокрема, інтерактивні технології навчання.

Інтерактивні технології не є новими для української школи. Вони використовувалися на початку ХХ століття й були поширені в педагогіці та практиці української школи. У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у ХХІ ст. визначається пріоритетна мета

діяльності навчальних закладів, яка полягає у створенні умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формуванні покоління, здатного навчатися впродовж життя.

В сучасних умовах розвитку освітянського простору навчально-виховний процес повинен будуватися відповідно до потреб особистості та індивідуальних можливостей дітей, зростання їх самостійності й творчої активності. Це вимагає організації навчання відповідно до здібностей, здатності до навчання, таланту дитини. Необхідна переорієнтація на те, щоб створити можливості кожному стати самим собою. Особливістю сучасного суспільства є те, що людина для повної самореалізації у соціумі, повинна вчитися практично все своє життя. Якість сучасної освіти, відповідно до вимог суспільства, визначається не стільки тим, що дитина знає і чого вона навчилася в школі, скільки здібностями і вміннями здобувати нові знання та використовувати їх у нових умовах.

**Аналіз досліджень та публікацій з обраної проблематики.** Методологічною основою розробки інтерактивних методів та технологій навчання є наукові праці сучасних українських та зарубіжних педагогів і дослідників: Ю. Бабанського, В. Біблера, І. Зязюна, В. Кларіна, К. Фопеля. Теоретичні та практичні розробки в цій галузі належать А. Гіну, В. Гузеєву, Л. Пироженко, О. Пометун, А. Фасолі. Питаннями визначення, пояснення сутності інтерактивних технологій та використання їх у навчально-виховному процесі займалися такі дослідники як К. Баханов, О. Біда, Г. Волошина, І. Зимняя, Н. Каліцька, М. Картель, Г. Коберник, П. Матвієнко, О. Пехота. Особливості і специфіка інтерактивного навчання розглянуто в працях В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, В. Шаталова, Є. Ільїна, С. Лисенкової та інших. Інтерактивне навчання не має розглядатися як нове інноваційне явище. Застосування аналогічних підходів зустрічається протягом тривалого періоду історії з давніх часів, а на початку радянської педагогіки були дуже поширеними в навчальних закладах (лабораторне та бригадне навчання 20-х років).

Незважаючи на наявність достатньої кількості досліджень і розробок по проблематиці інтерактивних технологій навчання, питання їх використання і ефективності залишається актуальним і потребує корекції, уточнень та подальших напрацювань.

**Мета статті** – визначити та розглянути сутність і зміст поняття «інтерактивні технології», з'ясувати особливості та специфіку використання інтерактивних технологій в умовах навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах.

**Виклад основного матеріалу.** Процес навчання потребує напруженої розумової роботи людини і її власної активної участі в цьому процесі. Пояснення й демонстрація не в змозі надати справжніх стійких знань. Цього можна досягти тільки за допомогою технологій інтерактивного навчання. Сьогодні в освіті піднімається питання важливості загальнолюдських цінностей. Згідно з особистісно-діяльнісним підходом до організації навчального процесу в центрі його знаходиться той, хто вчиться. Формування особистості і її становлення відбувається в процесі навчання, коли дотримуються певних умов: створення позитивного настрою для навчання; відчуття рівного серед рівних; забезпечення позитивної атмосфери в колективі для досягнення спільних цілей; усвідомлення особистістю цінності колективно зроблених умовисновків; можливість вільно висловити свою думку, вміння вислухати свого товариша; викладач не є засобом «похвали і покарання», а розглядається як друг, порадник, старший товариш. Всім цим умовам відповідають інтерактивні технології [2, с. 12].

Інтерактивний (від англ. *interaction* — взаємодія) означає «здатний до взаємодії, співробітництва, діалогу» [2, с. 15]. Існують різні підходи до визначення інтерактивного навчання. Переважна кількість дослідників визначають його як діалогове навчання: інтерактивний – означає здатність взаємодіяти чи знаходитись у режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, комп'ютером) або ким-небудь (людиною) [2, с. 17]. Отже, інтерактивне навчання має розглядатися як діалогове навчання, у ході якого здійснюється взаємодія вчителя та учня.

Інтерактивне навчання, на думку О. Пометун, Л. Пироженко, — це специфічна форма організації пізнавальної діяльності, яка має конкретно передбачувану мету – створити комфортні умови навчання, за яких кожний учень відчуватиме свою успішність, інтелектуальну спроможність. Головне – інтерактивні методи створюють умови для міжособистісної взаємодії учнів [8, с. 41].

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу [9, с. 21].

Метою інтерактивних технологій навчання є набуття учнями інтеркультурної компетентності – готовності, здатності до комунікативної і кооперативної діяльності, оволодіння комплексом відповідних умінь. З огляду на велику кількість інтерактивних умінь, класифікуємо їх у такі основні групи:

- уміння слухати партнерів і виявляти до них прихильність, доброзичливість, толерантність;
- уміння переконувати, аргументувати власну думку, керувати емоційним станом;
- уміння дискутувати, підтримувати зворотний зв'язок, ініціювати спілкування, доходити компромісу;
- уміння взаємодіяти, співпрацювати, встановлювати ділові контакти, працювати в парі, малих групах, колективно [2, с. 33].

Сучасні інтерактивні технології полегшують процес сприйняття школярами навчального матеріалу під час групових форм навчання. Існує декілька підходів до класифікації технологій інтерактивного навчання. Зокрема, інтерактивні технології навчання, за О. Пометун та Л. Пироженко класифіковано в основні чотири групи залежно від мети заняття та форм організації навчальної діяльності:

- інтерактивні технології кооперативного навчання (організація навчання в малих групах, об'єднаних спільною навчальною метою);
- інтерактивні технології колективно-групового навчання – технології, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всієї аудиторії;
- технології ситуативного моделювання – побудова навчального процесу за допомогою залучення школяра до гри, передусім, ігрове моделювання явищ, що вивчаються;
- технології опрацювання дискусійних питань – широке публічне обговорення якогось суперечливого питання [8, с. 47].

Найпоширенішими методами кооперативного навчання є робота в парах під час проведення письмових опитувань, тестувань, виконання завдань; синтез думок для вирішення складних проблем під час практичних занять; пошук скарбів при проведенні семінарських занять; коло ідей при вирішенні суперечливих питань; ротаційні (змінні) трійки під час вивчення нового матеріалу або закріплення; два-чотири-всі разом з метою вирішення проблемних, дискусійних питань; карусель під час семінарських та практичних занять для швидкого пригадування вивченого теоретичного матеріалу, який необхідний для формування практичних навичок; робота в малих групах [3, с. 26]. Такі методи співпраці не дають можливості школярам ухилитися від виконання завдань, сприяють розвитку навичок спілкування в групі, критично мислити, доводити свої переконання.

При колективно-груповому навчанні використовуються такі методи: «мікрофон», «мозковий штурм», «дерево рішень», «навчаючи-вчуся» тощо. Ці методи допомагають студентам сформулювати та висловити свою думку. Зокрема метод «дерево рішень» сприяє



формуванню критичного мислення, власної думки, прийняттю самостійних, аргументованих рішень, вчить зважувати всі за і проти не лише в навчальних ситуаціях, а й в реальних життєвих. До групи ситуативного моделювання можна віднести імітаційні ігри-тренінги та рольові ігри, ігри-симуляції, драматизації [2, с. 54]. Ця група технологій сприяє набуттю знань, вмінь та навичок школярами у творчій діяльності, що, безперечно, позитивно впливає на рівень і якість засвоєння знань.

Четверта група технологій інтерактивного навчання – це опрацювання дискусійних питань. Тут можна застосовувати наступні: «займи позицію», «зміни позицію», метод «прес», дискусія тощо. Наприклад, метод «прес» привчає школярів до чіткої аргументації власних думок, оригінального бачення ситуації. Загалом ці методи сприяють можливості відстоювати власну думку, вести дискусію, стимулюють до розвитку критичного мислення, поглиблюють знання з обговорюваної теми [2, с. 63].

Групова (кооперативна) навчальна діяльність – це форма (модель) організації навчання у малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. За такої організації навчання учитель керує діяльністю кожного учня опосередковано, через завдання, за допомогою яких він спрямовує діяльність групи [10, с. 47]. Кооперативне навчання відкриває для учнів можливість співпраці зі своїми однолітками, дає змогу реалізувати природне прагнення кожної людини до спілкування, сприяє досягненню учнями вищих результатів щодо засвоєння знань і формування вмінь. Така модель легко та ефективно поєднується із традиційними формами й методами навчання і може застосовуватися на різних етапах навчання [10, с. 48].

Співпраця (кооперація) – це спільна діяльність із метою досягнення загальної мети. У межах спільної діяльності діти намагаються досягти результатів, що є вигідними для них самих і для решти членів групи. Спільні зусилля сприяють досягненню всіма членами групи взаємної користі.

Зрештою виграють усі («Твій успіх йде на користь мені, а мій – на користь тобі»). Учні усвідомлюють, що всі члени групи приречені на спільну долю («Або ми потонемо, або впливемо, але разом»). Успіхи кожного визначаються не тільки ним самим, а й зусиллями його товаришів («Ми не можемо обійтися без тебе»). Усі члени групи пишаються успіхами одне одного і разом святкують перемогу, коли когось із членів групи похвалять за особливі досягнення («Ми всі вітаємо тебе з успіхом!») [9, с. 19].

У ситуаціях кооперативного навчання існує позитивна взаємозалежність мети. Навчальну мету учнів можна структурувати по-різному: одні стимулюють спільні зусилля, другі – конкуренцію, треті – лише зусилля окремої особистості. На відміну від ситуації кооперативного навчання, ситуація конкуренції виникає, коли учні змагаються між собою для досягнення мети, що насправді є досяжною тільки для одного чи кількох учнів. Вони зосереджуються на власних інтересах і персональному успіху, ігноруючи успіхи й невдачі інших [2, с. 67].

Зарубіжні дослідження кооперативного, конкурентного та індивідуального навчання доводять, що співробітництво, на відміну від конкуренції та індивідуальних зусиль, зумовлює:

- а) вищий рівень досягнень і більшу продуктивність;
- б) панування турботливіших, чуйніших і відданіших взаємин;
- в) міцніше психологічне здоров'я дітей, соціальну компетентність і самоповагу [8, с. 34].

Позитивний ефект співробітництва у досягненні важливих результатів робить групове навчання одним із найцінніших компонентів викладацької діяльності.

Основні ознаки групової роботи:

- об'єднання учнів у групи з метою досягнення конкретного навчального результату;
- склад групи не може бути постійним впродовж тривалого часу. Він змінюється залежно від змісту й характеру навчальних завдань;

- кожна група розв'язує певну проблему, визначену завданням, що може бути таким самим за складністю для різнорідних (гетерогенних) груп або диференційованим для однорідних (гомогенних);

- завдання в групі виконують у такий спосіб, щоб можна було оцінити індивідуальний внесок кожного члена групи та групу загалом [8, с. 42].

Оптимальна кількість групи має складатися з 3 – 6 осіб, адже за меншої кількості учням складно всебічно розвивати проблему, а за більшої – складно визначити, яку саме роботу виконав кожен учень. Розбіжності думок складніше подолати у групах із парною кількістю членів. Групам із непарною кількістю властива краща спроможність вибиратися з глухого кута. Об'єднання в групи може здійснювати учитель або самі учні за власним вибором. Можна запропонувати учням розраховатися на «перший, другий...». Бажано об'єднувати в одну групу хлопчиків і дівчаток, сильних, середніх і слабких учнів, стимулюючи творче мислення й інтенсивний обмін ідеями [2, с. 55].

Метою групової роботи є не стільки розв'язувати й розв'язати, скільки віднайти, знайти, побудувати, визначити спосіб рішення. Саме тому, замість індивідуальних рішень учні пропонуючи одне одному різні способи розв'язання, обговорюють їх. Процес визначення мети змушує кожного учасника орієнтуватися щодо завдань, визначених групою під час обговорення. Зміст групової роботи – розглянути найбільше відходів до досягнення поставленої мети й критично оцінити кожен із них. До групового навчання можна віднести: роботу в парах, ротаційні трійки, роботу в малих групах [2, с. 56].

Робота в парах має свою особливість та специфіку використання. Найпростіший варіант – це об'єднати сусідів по парті для вирішення поставленого завдання. Цей метод створює відповідні умови для формування та розвитку: навичок спілкування; вміння слухати слухати одне одного; створює можливість виразити свої почуття від почутого чи побаченого мистецького твору; вміння довести свою думку; вміння вести дискусію. Ефективність та результативність методу роботи в парах залежить від багатьох моментів. Потрібно зосередити увагу на те, що кожен має висловитися у роботі, необхідно встановити чергу, наприклад, сказавши: «Працюючи сьогодні в парах, свій музичний портрет спочатку перекажуть учні, які сидять на першому варіанті». Нагадати учням, що треба не перебивати співрозмовника, вони мають дослухати думку до кінця, а потім висловити свої зауваження. Говорити не голосно або пошепки, щоб не заважати іншим однокласникам [9, с. 20].

До методу роботи в малих групах потрібно переходити, коли учні ефективно працюють в парах й мають навички діалогового спілкування. При цьому необхідно, щоб робота передбачала групове виконання. Для виконання цього виду діяльності необхідно об'єднати учнів. Зручно це зробити, об'єднавши тих, що сидять за сусідніми партами. Розподілити ролі (якщо учні вміють працювати, то організаційний і момент виконують самі): спікер – той, хто організує роботу, доповідач – висловлює тезами напрацьоване групою, якщо необхідно, то секретар (в залежності від завдання), який занотовує думки учасників групи. Цей метод роботи формує: вміння знаходити спільне рішення; навички організовувати роботу команди; вміння оперативно створювати «готовий продукт» [2, с. 78].

Ефективність роботи у групах обумовлена моментами:

- допомагати учням у питаннях внутрішнього керування;
- додумати про метод заохочення групової роботи;
- спостерігати за роботою групи, якщо буде необхідність, допомогти.

Вчителю необхідно спрямувати роботу спікера – підкреслити, що думка кожного учасника групи повинна уважно бути вислухана, якщо думки розділяються і учасника групи не знаходять спільного рішення визначити (наприклад, кілька варіантів закінчення твору) [2, с. 79]. Вчителю необхідно спрямувати роботу учнів, зазначити, що висловлюючи власну думку учням необхідно її аргументувати і не відхилятися від теми обговорення.

Під час роботи в парах та малих групах можна використовувати такі вправи:

- обговорити завдання;
- взяти інтерв'ю;
- визначити ставлення партнера до того чи іншого питання;
- зробити критичний аналіз роботи один одного;
- сформулювати підсумок теми [2, с. 80].

Під час інтерактивного навчання учень стає не об'єктом, а суб'єктом навчання, він відчуває себе активним учасником подій і власної освіти та розвитку. Це забезпечує внутрішню мотивацію навчання, що сприяє його ефективності. Завдяки ефекту новизни та оригінальності інтерактивних методів при правильній їх організації зростає цікавість до процесу навчання.

За іншою класифікацією технології інтерактивного навчання можна поділити на дві великі групи: групові та фронтальні. Перші передбачають взаємодію учасників малих груп (на практиці від 2 до 6 осіб), другі – спільну роботу та взаємонавчання всієї шкільної аудиторії [3, с. 10].

Якщо скористатися класифікацією, запропонованою Е.Я. Голантом у 60-х роках ХХ ст., то всі типи і методи навчання можна поділити на активні та пасивні. У своїй класифікації дослідник розглядає «пасивність як визначення низького рівня активності суб'єктів навчання, переважно репродуктивної діяльності за майже цілковитої відсутності самостійності й творчості» [8, с.8]. До цієї класифікації О. Пометун і Л. Пироженко додають інтерактивне навчання як різновид активного, який має свої закономірності та особливості [8, с. 29].

Основою інтерактивних технологій є спілкування. Спілкування — це форма діяльності, психічного контакту, що здійснюється між людьми як рівноправними партнерами і виявляється в обміні інформацією, взаємовпливі, взаєморозумінні. Спілкування буває вербальне і невербальне [8, с. 39].

Проблема спілкування є предметом спеціального вивчення багатьох наук (філософії, етики, естетики, лінгвістики, соціології, психології, педагогіки). На відміну від поняття «комунікація» (передача інформації) спілкування характеризується психічними зв'язками між людьми, духовними стосунками, адже взаємовідносини суб'єктів відбуваються навіть і тоді, коли інформація як предмет взаємодії відсутня (наприклад, спілкування через погляди, жести) [8, с. 40]. Фахівці виділяють чотири функції спілкування: перша пов'язана з предметною діяльністю, друга характеризується спілкуванням заради нього самого, третя виявляється в процесі передачі духовних цінностей, четверта спрямована на залучення до цінностей іншого.

**Висновки.** Інтерактивні методи навчання є частиною особистісно-зорієнтованого навчання, оскільки сприяють соціалізації особистості, усвідомлення себе як частини колективу, своєї ролі і потенціалу. За умови вмілого впровадження, інтерактивні методи навчання дозволяють залучити до роботи всіх учнів класу, сприяють виробленню соціально важливих навичок роботи в колективі, взаємодії з колективом, навичок проведення чи підтримки дискусії, обговорення запропонованих тем. Тільки впроваджуючи інтерактивні методи навчання, як стверджують кваліфіковані педагоги, учні набуватимуть культури дискусії; вироблятимуть у собі вміння приймати спільні рішення; покращать уміння спілкуватись, доповідати; якісно зміниться їх рівень сприйняття і засвоєння матеріалу навчальних дисциплін.

### Список використаних джерел

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

- 2.Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід / уклад. О. Пометун, Л. Пироженко. Київ: АПН, 2002. 135 с.
- 3.Нісімчук А. Сучасні педагогічні технології: навчальний посібник. Київ: Просвіта, 2000. 368 с.
- 4.Олійник В. Система педагогічної освіти та педагогічної інновації. *Директор школи*. 2001. № 4. С. 61–70.
- 5.Олійник О. Про трактування поняття «педагогічна технологія». *Рідна школа*. 2004. № 2. С. 16–19.
- 6.Освітні технології: навч.-метод. посібник / за заг. ред. О. Пехоти. Київ: А.С.К., 2001. 256 с.
- 7.Остапчук О. Інноваційний розвиток педагогічних систем в умовах модернізації освіти. *Директор школи*. 2003. № 5. С. 149–153.
- 8.Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2005. 192 с.
- 9.Суворова Л. Інтерактивне навчання: нові підходи. *Доба*. 2002. № 4. С. 19–20.
- 10.Чорновол-Ткаченко Р. Нові педагогічні технології. *Директор школи*. 2001. № 41. С. 46–48.

*Поведи М.М.,  
студент групи 41-ММб  
гуманітарного факультету.*

*Науковий керівник: старший викладач Незнанова Н.І.*

### **Визначення змісту, форм , методів сучасного уроку музичного мистецтва з використанням комп'ютерних технологій**

*У статті розглядаються особливості проектування сучасного уроку музичного мистецтва з використанням комп'ютера та комп'ютерних технологій.*

**Ключові слова:** інтернет, комп'ютерні технології, навчальний процес, освіта, On-line технології, комп'ютер.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Проблема інформатизації та безпосередньо пов'язаної з нею комп'ютеризації всіх сфер людської діяльності є однією глобальних проблем сучасного світу. Причина тому – нечуване для попередніх епох підвищення ролі інформації, перетворення її в одну з найважливіших рушійних сил усього виробничого й суспільного життя.

Сучасну школу вже неможливо уявити без комп'ютерної техніки та інформаційних технологій. Вони так міцно увійшли в наше життя, так закріпилися в ньому, що неможливо уявити людину, яка б не розуміла про що йдеться. Освіта не стала виключенням із цього процесу.

Багато вчителів сьогодні цікавляться питанням використання комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі школи ХХІ століття, розуміючи, що застосування цих технологій вносить зміни в традиційні принципи, методи, форми, засоби, методики навчання всіх предметів на всіх його ступенях, потребує пошуку нових освітніх моделей.

Для того щоб застосовувати ці технології, учителі також мають знатися на особливостях процесу інформатизації освіти, бути комп'ютерно компетентними [5].

*Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...* Цій темі в Україні присвячені дослідження таких науковців, як В.Биков, О.Бондаренко, Я.Булахова, В.Заболотний, Г. Козлакова, О.Міщенко, О. Пінчук та ін. Розробкою і

впровадженням у навчальний процес нових інформаційних технологій активно займаються такі дослідники, як Е. Дмитреєва, О. Жильцов, С.Новиков, Е.Полат, Л.Цветкова та багато інших. Також низку питань щодо використання мультимедійних технологій на уроках музичного мистецтва розглянуто у працях О. Базелюка, Н. Белявіної, О. Бороздіна, Т. Зятяміної, О. Чайковської. І. Красильнікова, Л. Масол.

*Формулювання цілей статті...* полягає у вивченні теоретичних аспектів проблеми та обґрунтуванні змін, які вносять в традиційні принципи, методи, форми, засоби, методики навчання сучасні комп'ютерні технології.

*Виклад основного матеріалу...* Застосування сучасних комп'ютерних технологій у навчальному процесі значно розширює навчально-інформаційний простір предмета, який вивчається; вдосконалює навички інформаційної культури, дозволяє активно користуватися ресурсами Internet процесі підготовки до занять і вимагає появи нових моделей, методів навчання, котрі б сприяли розвитку кожної людини в освітньому процесі.

Так, М.Жалдак наголошує на тому, що інформатизація освіти вимагає «розробки нових комп'ютерно орієнтованих методичних систем навчання всіх без винятку предметів – нового змісту навчання, нових засобів, організаційних форм і методів навчання, підготовки, супроводу, аналізу, коригування навчального процесу, управління навчальним процесом, розрахованих на значний ухил в самостійну, дослідницького, творчого характеру діяльність учнів і вчителів на основі широкого використання поряд із традиційними нових комп'ютерно орієнтованих технологій навчання, активізацію пізнавальної діяльності учнів і вчителів, з одного боку, і на значну інтенсифікацію спілкування учнів і вчителя, всього навчального процесу, з іншого боку» [2].

Слід пам'ятати, що інформаційно-комунікаційні технології навчання, включаючи комп'ютер як засіб управління навчально-пізнавальною діяльністю, представляють собою сукупність комп'ютерно орієнтованих методів, засобів та організаційних форм навчання». Поряд із терміном «інформаційно-комунікаційні технології навчання» використовується термін «комп'ютерно орієнтовані технології навчання».

Урок залишається основною формою організації засвоєння змісту, однак, із урахуванням специфіки комп'ютерних технологій змінюється його призначення. Освіта зорієнтована на задоволення пізнавальних потреб школярів і забезпечує максимальну свободу вихідного вибору і наступну мобільність особистості. Така освіта повинна надавати кожному свою можливу траєкторію руху[8].

Перш ніж розглядати особливості проектування уроку з використанням комп'ютера та комп'ютерних технологій, слід згадати, що мають на увазі в педагогіці під формою і змістом навчання.

Форма навчання– це зовнішній (організаційний) бік навчального процесу, що відображає внутрішній зміст і взаємодію всіх компонентів навчального процесу (мета, учитель і учні, зміст, методи, дидактичні засоби навчання) і враховує склад та угруповання школярів, структуру занять, місце і тривалість їх проведення, роль та специфіку діяльності учнів. Зрозуміло, що форма навчання залежить від змісту, закладеного в чинних програмах з навчальних дисциплін. Форми навчання завжди мають чітко окреслений зміст і в той же час вони залежать від різних умов, наприклад, кількість учнів у класі впливає на вибір учителем таких форм навчання, як індивідуальні, групові та фронтальні.

Розрізняють *форми* навчання:

- за місцем проведення занять шкільні, позашкільні, дистанційні;
- за часом - класні, позакласні;
- за видом навчальної діяльності урок, лекція, лабораторна робота, консультація, залік, семінар;

–за ступенем участі викладача самостійна, форми взаємонавчання, програмованого навчання[2].

На думку Г.Дегтярьової, не слід плутати два поняття: форми навчання (колективна, фронтальна, групова, індивідуальна) з формами організації навчальної діяльності (урок, факультатив, лекція та ін.).

Форма організації навчального процесу або організаційна форма навчання – це процес навчання з точки зору місця, часу, кількості учнів, особливостей взаємодії учасників освітнього процесу (тобто вчителя та учня), а також цілей, змісту та різних технологій навчання.

Усім відомі такі традиційні форми організації навчання, як уроки, лекції, семінари, заліки, конференції. Однак технологічні особливості комп'ютерних технологій привносять свою специфіку у традиційні форми навчання.

При використанні комп'ютерних технологій форми проведення занять можуть залишатися незмінними, але при ньому докорінно змінюються прийоми і зміст їх проведення, що в першу чергу залежить від вибраних учителем методів навчання і комп'ютерних або інших інформаційних засобів, які він застосовує. У цьому випадку вони стають більш багатограними й орієнтуються насамперед на активізацію пізнавальної діяльності учнів. Ним стають притаманні такі властивості, як проблемність, наочність, емоційність, висока активність, наявність ігрової ситуації.

У зв'язку з цим можна запропонувати використання таких різновидів проведення занять: проблемна лекція, лекція-консультація з використанням динамічних і статичних комп'ютерних слайдів тощо[2].

Загальновідомо, що вибір *методів* навчання на уроці визначається цілями та завданнями уроку, урахуванням здібностей, навичок і вмінь школярів, велика роль приділяється їх активності та самостійності.

Наводимо перелік основних традиційних і комп'ютерно зорієнтованих методів, засобів і форм організації навчання

*Комп'ютерно орієнтована лекція (КОЛ)* – систематичне, послідовне і логічне подання проблемних ситуацій і з розділів з використанням відео і комп'ютерної техніки для демонстрації малюнків, динамічних зображень тощо.

*Комп'ютерно орієнтована контрольна робота (КОКР)* – форма виявлення й оцінювання ступеня оволодіння учнями знаннями, уміннями та навичками, що контролює рівень засвоєння визначеного обсягу навчального матеріалу в межах теми, розділу й організована викладачем за допомогою комп'ютера та спеціального програмного забезпечення контролюючої програми (систем тестового контролю). Може застосовуватися для здійснення попереднього, поточного, рубіжного і тематичного контролю.

*Комп'ютерне тестування* має низку переваг перед проведенням звичайного контролю. На думку В. Руденка, Г.Дегтярьової, воно дозволяє, по-перше, організувати централізований контроль, охопивши всіх учнів, по-друге, надати школярам можливість для самоосвіти, самоконтролю отриманих знань, самовиховання, самореалізації, самокорекції навчальної діяльності [2].

Крім того, ми можемо використовувати різноманітні форми дистанційного навчання, в основу яких закладені освітні можливості мережі Інтернет, зокрема *чат* (текстовий, графічний), *електронну пошту*.

Величезні можливості для пошуку необхідної навчальної інформації та супроводу навчального процесу надає *мережа Інтернет*.

Всі види діяльності учнів, які є користувачами Інтернету, можна умовно розділити на три групи [7].

1. пошук інформації – робота з базами даних, довідковими системами тощо;

2. спілкування – електронна пошта, чати, on-line форуми;
3. публікація в мережі – створення веб-сторінок, сайтів, блогів.

До пошуку інформації можна віднести такі види навчальних завдань:

- написання та захист рефератів різних видів на основі матеріалів з мережі;
- аналіз існуючих у мережі рефератів на дану тему, їх оцінювання, створення рейтингу учнівських робіт;
- робота з веб-квест, підготовленим викладачем або знайденим в мережі;
- пошуки «скарбів». Викладач знаходить (або ховає) десь у мережі цікавий документ, який учні повинні відшукати за допомогою пошукових систем, використовуючи ключові слова, формулюючи іншими словами задану проблему;
- збір мультимедіа матеріалів до заданої теми (текст, ілюстрації, анімація, відео, аудіо).

Крім того, учителю доречно знати перелік методів навчання, які можна використовувати при зборі інформації в мережі Інтернет [6].

*On-line технології забезпечують обмін інформацією в режимі реального часу, наприклад, електронний лист, надісланий відправником, досягнувши комп'ютера адресата, негайно направляється на відповідний пристрій виводу. Режим on-line близький за характером звичайним аудиторним заняттям, однак, вимагає одночасної присутності біля комп'ютерів, як викладача, так і учнів. До технологій on-line відносять чат.*

*Чат* – це обмін через Інтернет в реальному часі. У простому випадку «розмова» відбувається між двома користувачами текстовими повідомленнями. Для колективної бесіди необхідно підключитися до спеціального сервера (IRC-сервер)

Якщо комп'ютер обладнаний звуковою картою, мікрофоном і навушниками або акустичними колонками, то можлива організація *аудіоконференції*, яка наближає комп'ютерне спілкування до телефонної розмови.

Ще більш високий рівень спілкування досягається в режимі *відеоконференції*. У ході відеоконференції спілкування відбувається в реальному часі з використанням спеціалізованого додаткового обладнання (web-камери, звукового мікшера, мікрофонів і т.ін.).

Сьогодні ця технологія широко використовується в дистанційному навчальному процесі.

*Електронна пошта* може використовуватися як для зв'язку між двома користувачами, так і для з'єднання багатьох одержувачів. Електронна пошта має широкі можливості для поліпшення якості освітнього процесу. Це і засіб додаткової підтримки навчально-пізнавальної діяльності учнів, наприклад, консультації з викладачем та одного з одним, і засіб управління ходом навчального процесу – поширення результатів атестації, розпоряджень, наказів та інших документів адміністративного характеру, а також засіб спілкування з батьками школярів[4].

*Висновки...* Незважаючи на різноманіття форм організації навчання з використанням засобів інформаційних технологій (науково-дослідна та проектна діяльність, самостійна робота учнів), які застосовуються в загальноосвітній школі, урок залишається основною формою навчання. Таким чином, урок із застосування інформаційних технологій має поєднувати в собі традиційну форму та роботу з цими технологіями і ґрунтуватися на оновлених та нових дидактичних принципах.

*Список використаних джерел.*

1. Гандз Т.М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках музичного мистецтва. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://tetyzagandz.blogspot.com/p/blog-page\\_91.html](http://tetyzagandz.blogspot.com/p/blog-page_91.html) (дата звернення: 16 .03.2020).

2. Дегтярова Г.А., Папернова Т.В. Підготовка вчителя до проведення сучасного уроку в умовах інформатизації освіти: навч.-метод. посіб. Харків: Харківська академія неперервної освіти, 2014. 220с.
3. Заваденко Л. В. Використання ІКТ в освітньому процесі в школі [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://infourok.ru/kursova-robot-a-vikori-stannya-ikt-v-osvitnomu-procesi-v-shkoli-603175.html> (дата звернення: 16 .03.2020).
4. Криворучко Т.М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках музичного мистецтва [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://timso.koippo.kr.ua/hmura10/vykorystannya-informatsijno-komunika-tsiijnyh-tehnolohij-na-urokah-muzychnoho-mystetstva> (дата звернення: 16 .03.2020).
5. Найда В. К. Використання комп'ютерно-інформаційних технологій на уроках музичного мистецтва [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://nvk99.dnepredu.com/ru/article/vikoristannya-kompiuterno-informatsiinih-tek-hnolo-2.html> (дата звернення: 16 .03.2020).
6. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. посіб. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
7. Турчин Т. Інформаційно-комп'ютерні технології на уроках музики в початковій школі. *Рідна школа*. 2012. № 1/2. С. 39-43.
8. Чайковська О. Комп'ютерні технології в практиці музичного навчання загальноосвітньої школи. *Рідна школа*. 2004. № 10. С. 25-28.

*Посмітюх В. В.,  
студентка групи 71-ЗМФМ  
гуманітарного факультету.*

*Науковий керівник: канд.пед.наук, доцент Яківчук Г. В.*

### **Потенціал індивідуально-групових форм вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва**

*У статті актуалізовано потенціал індивідуально-групових форм вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальній та поза аудиторній діяльності. Обґрунтовано принципи вокально-хорового мистецтва: цілісність, культуровідповідність, концертно-артистична спрямованість, традиційність та інноваційність, принцип урізноманітненості видів і форм вокально-виконавської діяльності. В статті розкрито потенціал та важливість впровадження індивідуально-групових форм в процес вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва.*

**Ключові слова:** *вокальна підготовка, вокально-хорова діяльність, майбутні вчителі музичного мистецтва, індивідуально-групові форми.*

**Постановка проблеми в загальному вигляді...** Орієнтуючись на сутність вокально-методичної діяльності майбутніх спеціалістів, яка вимагає наявності умінь учителя музичного мистецтва ефективно вирішувати проблеми й завдання співацького розвитку школярів, використовуючи при цьому всю ланку власних професійних можливостей (індивідуальну вокальну майстерність, методичну компетентність і педагогічні здібності), спрямовано на формування вокально-методичної майстерності студентів музично-педагогічних та мистецьких факультетів. Ефективність їхнього застосування забезпечується на основі вироблення у майбутніх фахівців особистісної зацікавленості процесом вокального навчання школярів; досягнення ними власної вокально-виконавської майстерності; засвоєння методичних концепцій вокального навчання та оволодіння практичними вміннями



співацького розвитку учнів; розвитку здатності до адекватної самооцінки і самореалізації у професійній діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій...** Важливе значення для дослідження професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності мали наукові праці з філософії мистецтва (М.Каган, А. Ключев, Г. Коломієць, В. Суханцева). Різні аспекти спеціальної музичної підготовки майбутніх педагогів (музично-теоретичної, інструментальної, диригентсько-хорової, вокальної, музично-методичної) значною мірою розкривають дослідження (Є. Абдулліна, Л. Безбородової, А.Козир, Л. Масол, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, В.Черкасова, О. Щолокової, Ю. Юцевича та ін.). На музичне виховання як складову педагогічного процесу ВНЗ вказують у своїх наукових працях (А. Алексюк, І.Зязюн, Л. Коваль, Н. Кузьміна, В. Краєвський, І.Лернер, В. Сластьонін).

Вокально-хорова підготовка, як педагогічний процес, має ознаки навчання, виховання й освіти; організаційні форми означеного виду підготовки визначаються сутністю форм навчання та виховання у загально-педагогічному (І. Бех, Н. Гавриш, С. Гончаренко, М. Скаткін, О. Сухомлинська, М. Фіцула та ін. та); мистецько-педагогічному (Г. Падалка, О. Рудницька та ін) аспектах. Сучасний стан професійної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів засвідчує, що дослідники значну увагу приділяють змісту вокально-хорової підготовки на індивідуальних заняттях з вокалу та групових заняттях з хорового класу, практикуму роботи з хором, хорознавства та методики музичного виховання (А. Авдієвський, Г. Сржемський, В. Живов, Л.Іконникова, Л. Зиновьева, Ю. Кузнецов, В. Семенюк та ін.).

**Метою статті** є дослідити потенціал індивідуально-групових форм та принципів в процесі формування вокально-хорової майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

**Виклад основного матеріалу...** Вокальна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва – складний багатоаспектний процес, який має потужний мотиваційно-виконавський ресурс для студентів, які обирають сольний спів як фахову спеціалізацію на подальшу проєкцію життєтворчості. Найбільш вагомими складниками вокальної підготовки, які спрямовані на розвиток особистості вчителя музики – технічне оволодіння вокальним інструментом – власним голосовим апаратом та уміннями і компетенціями щодо досягнення такого оволодіння учнями; збагнення емоційно-творчої палітри вокального мистецтва, його художньо-образного змісту.

З огляду на специфіку вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх школах зміст педагогічної практики і вимоги до студентів у її проходженні визначаються такими завданнями:

- формування у студентів професійних умінь і навичок роботи в реальних умовах роботи з учнями;
- поглиблення та закріплення знань студентів з вокально-хорових та теоретико-методичних дисциплін (методика роботи з хоровими колективами, методика музичного виховання, методика викладання вокалу, хоровий клас, тощо);
- формування у майбутніх фахівців уміння спостерігати за роботою керівників шкільних хорів та вокальних ансамблів, здійснювати педагогічний аналіз їхньої діяльності (визначати позитивні і негативні тенденції, умовно ставити себе на місце керівника гуртка, проєктувати власний варіант практичної роботи над конкретним музичним твором з конкретним хоровим колективом тощо).

Вимоги до музично-педагогічної освіти відповідно до сучасних стандартів передбачають формування студентів фахових компетентностей в умовах дотримання балансу між індивідуальними та груповими формами навчання. Індивідуальні заняття є особливо важливими у зверненні до внутрішнього світу студентів, розвитку їхнього

духовного потенціалу, рефлексії, актуалізації особистісних смислів фахового зростання. Натомість, групові заняття актуалізують мотиваційну, пізнавальну, оцінювальну та творчо-діяльнісну сферу підготовки майбутніх фахівців.

Для розгляду вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва доцільно розглянути принципи, на яких ґрунтується фахова підготовка. З-поміж найголовніших Г. Падалка у своїх працях визначає такі принципи навчання мистецтва: цілісності; культуровідповідності естетичної спрямованості; індивідуалізації; рефлексії [4, с. 149]. Принцип *культуровідповідності* передбачає таке змістове наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури. Культуровідповідність – необхідна ознака мистецької освіти в сучасних умовах, що зорієнтована на усвідомлення учнями мистецтва як соціального явища, на осягнення значущості художньої культури в навколишньому бутті, на висвітлення соціальних функцій мистецької діяльності [4, с. 152]. Принцип культуровідповідності в змісті та методах вокального навчання спрямований на інтенсифікацію використання в процесі професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва змісту та методів навчання різних вокально-виконавських шкіл, які відображають музичну культуру тої, чи іншої країни.

Застосування принципу традиційності та інноваційності передбачає опору на вокально-виконавську традицію в професійній підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-виконавської діяльності і, водночас, застосування інноваційних методів, форм, засобів навчання співу. Принцип концертно-артистичної спрямованості передбачає підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва до концертної вокально-виконавської діяльності, яка базується на опануванні студентами сценічними й артистичними знаннями і вміннями [3, с. 13]. Принцип урізноманітності видів і форм вокально-виконавської діяльності спрямований на застосування різних форм аудиторної та поза аудиторної вокально-виконавської діяльності. Підвищення ефективності професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-виконавської діяльності у значній мірі залежить від зростання рівня сформованості кожного з компонентів структури такого виду діяльності.

Принцип індивідуального підходу. Необхідність застосування цього принципу обумовлено індивідуальними природними здібностями особистості. Звісно у кожного індивіда різні психологічні та фізіологічні задатки. Це стосується як характеру, темпераменту, розумових та емоційних сфер, так і співочих та музичних можливостей – тембр, діапазон, працездатність, голосова витривалість, поетична й музична пам'ять тощо. Саме від цього залежить тактика і стратегія вокального навчання. Це і різноманіття прийомів і методів, а іноді й методик навчання, які залежать від тих чи інших завдань з виховання й розвитку студента та його голосу. Тому педагогіка професійної музичної освіти розглядає навчання і виховання як творчий процес. Реалізація принципу індивідуального підходу також здійснюється за умови урахування статевих та вікових особливостей студентів, їхнього співацького та життєвого досвіду в цілому. Індивідуальний підхід простежується на прикладі добору й освоєння репертуару, оскільки кожний студент має свій виключно індивідуальний репертуарний план. Цей навчальний і концертний репертуар, з одного боку, має відповідати рівню виконавської культури студентів, а з іншого – містити в собі основу технічного та творчого розвитку вокаліста.

Індивідуальний підхід діє як на рівні навчального процесу з позиції виховання високопрофесійної особистості, так і на рівні оцінювання, передбачаючи різні форми і способи контролю: діагностика творчих здібностей студента, його професійного рівня; візуальне спостереження; індивідуальне прослуховування; організація додаткових занять; запис концертного виступу з подальшим його аналізом й обговоренням; відвідування занять

студентів інших класів (відкриті заняття, майстер-класи); підсумкова атестація – заліки, іспити [1, с. 121] .

Принципи, що зазначені вище дозволяють розвивати виконавську й методичну складові навчально-творчого процесу студентів. Наведені принципи охоплюють спектр естетичної свідомості та позасвідомості особистості, а підхід, що передбачає системне застосування окреслених принципів у сфері вокальної педагогіки повною мірою можна назвати цілісним. Принцип *цілісності* орієнтує на досягнення цілісності навчального процесу, передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня. Принцип цілісності різнобічно охоплює навчальний процес з мистецьких дисциплін, проявляючись у змістових параметрах мистецького навчання, у його методичному забезпеченні, у організаційних засадах. Також принцип орієнтує на досягнення цілісності навчального процесу, передбачає спрямованість змісту, всіх форм і методів навчальної роботи на єдину мету – особистісно-художній розвиток учня. Принцип цілісності різнобічно охоплює навчальний процес з мистецьких дисциплін, проявляючись у змістових параметрах мистецького навчання, у його методичному забезпеченні, у організаційних засадах. Саме цілісний підхід відповідає і структурі, і змісту художньо-педагогічного процесу, спрямованого на формування вокально-методичної майстерності вчителів музичного мистецтва. Цей процес передбачає виявлення й обґрунтування адекватних сучасним вимогам методик, які буде розглянуто у подальших наших роботах.

У сучасній літературі стосовно організаційних форм навчання в процесі вокально-хорової підготовки студентів мистецько-педагогічних ВНЗ спостерігаються певні протиріччя. З одного боку наука чітко розмежовує три основні форми підготовки: індивідуальна, групова, колективна (фронтальна), з іншого – вокально-хорова практика вимагає тісного взаємозв'язку цих форм навчання. Наявність таких протиріч свідчить про необхідність розробки методичних засад фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в індивідуально-групових формах навчання, що враховує і науковий і практичний компоненти.

Розглянемо потенціал індивідуальних та групових форм вокально-хорової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.

Такі форми як публічні виступи перед колегами, педагогами та учнями, виступи на тематичних заходах, лекціях-концертах, олімпіади та конкурси, участь у музично-драматичних спектаклях сприяють формуванню усвідомленого та відповідального ставлення студентів до вокальної підготовки, відповідальності перед педагогом, усіма учасниками концерту, перед самим собою. Доручення студентам підготувати концертні виступи значно впливатиме на мотивацію співацького розвитку вокалістів, підвищуватиме активність студентів з невеликим вокальним потенціалом, буде формувати впевненість у власних силах і бажання подальшого вокального вдосконалення. Атмосфера „здорової” конкуренції, яка виникає серед студентів-вокалістів, спонукатиме до наполегливої праці з розвитку вокальних умінь, поглиблення знань з питань вокального мистецтва.

До аудиторних форм вокально-виконавської діяльності відносяться індивідуальне заняття, міжсесійний контроль, залік або іспит. Індивідуальне заняття є основною формою підготовки студентів з постановки голосу.

До поза аудиторної вокально-виконавської підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ми відносимо: індивідуальну, групову, колективну та масову форми вокально-виконавської діяльності, які відображають кількість учасників у консультації, репетиції, концерті, вокальних конкурсах, фестивалях, творчих проектах, майстер-класах, вокальному гуртку, вокальній студії. Вокально-виконавська діяльність студентів також проходить у процесі всіх видів практики студентів. Концертне виконання твору з участю солістів (хору) та оркестру (камерного, симфонічного, народних інструментів, естрадного). Кожна з форм, у

залежності від поставленої мети, може мати ознаки іншої, тобто, модифікуватися. Вокальний конкурс – навчальна та творчо виконавська форма діяльності студентів, в основі якої змагання співаків у вокально виконавській майстерності [3, с. 14].

Вивчення науково-методичної літератури з питань вокально-хорового навчання дозволяють, провівши певні аналогії, виокремити дві категорії індивідуально-групових форм вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи у загальноосвітніх навчальних закладах: теоретичну і практичну. Практична категорія індивідуально-групових форм вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва об'єднує індивідуальне та групові заняття виконавсько-творчого спрямування. Зміст індивідуальних занять полягає в індивідуальному виконавстві, інструментальному виконанні хорових партитур, диригуванні творів тощо. Зміст колективних занять полягає в колективному виконавстві та хоровому співі під час репетицій і концертних виступів [9, с. 33].

Одним із засобів підвищення ефективності навчально-виховного процесу, сучасні методисти називають використання групових форм роботи. Так, Н.Волошина, Г. Токмань, В. Котов, О. Пехота та ін. наголошують, що вони відкривають для студентів можливості співпраці, посилюється соціальний контакт, формуються такі цінності, як суспільний досвід, задоволення результатами власної й сумісної роботи, взаємодопомога, взаємозбагачення, взаємоконтроль тощо. Значний внесок у розробку загальних принципів організації групової навчальної діяльності зробила О. Ярошенко [7], яка звернула увагу на проблему практичного застосування організації групового навчання у викладанні різних дисциплін. О. Пометун та Л. Пироженко розглядають групове навчання як одну з інтерактивних технологій [5].

Групові форми передбачають залучення студентів до концертно-виконавської діяльності. Зміст та колективні вокально-хорової підготовки цих форм визначається особливостями навчального процесу та виконавської практики. Так, відкриті публічні виступи дають студентам можливості реалізувати набуті у виконавських класах вокально-хорові, ансамблеві та диригентські уміння і навички [9, с. 36].

У навчально-методичній літературі вокально-хорового спрямування головний акцент зроблено на формах роботи хорового класу та практикуму роботи з хором. Ключовою серед таких форм є репетиція. У свою чергу, репетиційні форми роботи, в залежності від складності творів і поставлених задач, можуть здійснюватись окремо по хорових партіях, з групами та повним складом хору.

Учитель музичного мистецтва не лише володіє вокальним виконавством, здатний здійснювати постановку голосу школярам, він ще має активно застосовувати й творчий потенціал самого вокального мистецтва. А для цього необхідно володіти власним творчим ресурсом щодо його опанування. Як стверджує А. Філіпов, вокально-педагогічна діяльність – це діяльність, пов'язана з розвитком здібностей до сприйняття і виконання вокальної музики і формуванням на цій основі мислення, що виробляє емоційно-ціннісне, художньо-естетичне ставлення особистості до дійсності, до збагнення основних істин цивілізації, пошуку сенсу життя і своєї діяльності, самореалізації.

За висловленням М. Сидорової, студент-вокаліст має володіти професійною культурою, під якою розуміється комплексна характеристика рівня професійної компетентності та виконавської майстерності вокаліста, його ставлення до вокального мистецтва як сфери професійної діяльності та до себе як суб'єкта вокальної творчості [9, с. 159 ].

Творчий потенціал вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва феномен який ґрунтується на культурологічній, художньо-ментальній та творчорозвивальній проєкціях вокального мистецтва, котре історично виконує відповідні до зазначених проєкцій функції, які цілеспрямовано можуть бути застосовані в педагогічному процесі підготовки студентів у класі постановки голосу [8, с. 160]. Вагомим педагогічним

ресурсом у навчальному процесі є творчий потенціал самого вокального виконавства, що виявляється через зовнішню суспільно-культурну, а також внутрішню – особистісно-індивідуальну траєкторії, які зумовлюють функції вокального мистецтва у суспільстві та у підготовці майбутніх вчителів музичного мистецтва.

**Висновки...** Таким чином, індивідуально-групові форми та їх потенціал забезпечать гармонійний взаємозв'язок гуманістичного, особистісно-орієнтованого, компетентнісного підходу до вокально-хорової підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва. Індивідуально-групові форми вокально-хорового навчання студентів у мистецько-педагогічних вузах мають на меті вироблення у майбутніх учителів музичного мистецтва навичок усвідомленого виконання та збагачення слухового досвіду виховання естетичних смаків у доборі кращих зразків хорового мистецтва різних стилів, жанрів, активізації пізнавальної діяльності та професійного мислення, розвиток творчого потенціалу фахівця у процесі вокально-хорової роботи і уміння практично використовувати набуті знання, уміння та навички.

#### **Список використаних джерел:**

1. Василенко Л. Педагогічні підходи та принципи формування вокально-методичної майстерності вчителя музичного мистецтва. *Наукові записки «Психолого-педагогічні науки»*. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2015. № 1. С. 119–125.
2. Дорошенко Т., Радіч А. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до вокальної діяльності. *Молодий вчений*. 2018. № 2.1 (54.1). С. 124–127
3. Овчаренко Н. А. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-виконавської діяльності. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2018. № 170. С. 12–17.
4. Падалка Г. М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. Херсон: ХДПІ, 1995. 194 с.
5. Педагогічні технології у безперервній професійній освіті / за заг. ред С.Сисоєва. Київ: А.С. К., 2001. 344 с.
6. Пехота О., Кіктенко А., Любарська О. та ін. Освітні технології: науково-методичний посібник. Київ : А. С. К., 2001. 489 с.
7. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: науково-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2004. С. 50–96.
8. Чен Люсін. Творчий потенціал вокальної підготовки майбутніх учителів музики. *Наука і освіта*. Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2016. №10. С. 157–161.
9. Чжан Лу. Методичні засади диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до роботи загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2016. 19 с.

Рікановська А.В.,  
студентка групи 21-МВб,  
гуманітарного факультету.  
Науковий керівник: канд.пед.наук Барницька О. А.

## Тенденції розвитку сучасного скрипкового виконавства

У статті розглянуто загальний розвиток скрипкового мистецтва від появи музичного інструменту до сьогодення. Зокрема, наведено сучасні напрямки використання скрипкового виконавства та шляхи популяризації скрипки як провідного інструменту у музичному мистецтві.

**Ключові слова:** скрипка, скрипкове виконавство, музичне мистецтво, тенденції розвитку.

**Постановка проблеми в загальному вигляді.** Скрипка, яка увійшла в арсенал академічного мистецтва з фольклорної музики і стала одним з найбільш яскравих інструментів класичного оркестру, виразником найтонших нюансів музичного тексту і художнього задуму в цілому, активно використовується в музичному мистецтві рубежу ХХ-ХХІ століть. Збереження класичних традицій і сміливе експериментаторство - ці провідні тенденції розвитку сучасної культури отримують своє специфічне рішення в скрипковому мистецтві даного періоду

**Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання проблеми.** Філософський і культурологічний аспект сучасного мистецтва розроблений в працях А.І. Герасимової, Л.І. Гольдіна, П.С. Гуревича, А.С. Вартанова, В.Е. Гарпушкіна, І.А. Еварда, Т. М. Тараданової і Н. В. Тодорова. У вітчизняному музикознавстві творчість сучасних скрипалів залишається, на жаль, ще досить неопрацьованою темою. Статей та наукових досліджень по виконавському мистецтві скрипалів, чия діяльність припадає на період рубежу ХХ-ХХІ століть, критично мало.

**Формулювання цілей статті.** Розглянути процеси, що відбуваються в сучасному скрипковому мистецтві, спрямовані як на збереження його традиційних основ, так і на пошук нових координат творчості.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Музичне виконавство на початку ХХІ століття є невід'ємною складовою всесвітньої музичної культури (виконавського процесу взагалі) та феноменом, що виявляє індивідуальні риси. Національна специфіка його тісно пов'язана з історичними умовами формування та розвитку виконавської практики, впливом яскравих особистостей та теоретичних досліджень змісту мистецтва. Для сучасного скрипкового професійного виконавства характерними є декілька глобальних тенденцій.

Сьогодні скрипкове виконавство поділяється на кілька сфер, що існують відносно самостійно, мають іманентні риси та перспективи розвитку. Серед них - класичне виконавство, виконання сучасної музики «модерн», необарочне виконавство, професійне виконавство фольклору, джаз- та поп- виконавство. Існуючи паралельно в умовах стилістичного плюралізму, вони взаємозбагачуються, впливають одна на одну. Традиційна класична сфера скрипкового виконавства набуває сьогодні рис єдності та узагальнення. Естетика «бельканто» тут є основним підґрунтям критеріїв виразності, якості звуковисотної інтонації, штрихів, артикуляції, прийомів гри, метроритму, тощо. «Золотий фундамент», що був закладений у скрипкове мистецтво Європи в період формування класичної франко-бельгійської школи ХІХ століття, є до цих пір основою більшості класичних педагогічних систем та шкіл [1].

Узагальнення, типізація класичних критеріїв скрипкової гри набула сьогодні максимального розмаху. Процес зближення національних виконавських шкіл зараз перетворюється на практичне їх злиття у єдину світову виконавську класичну школу. Усе

більше з'являється видатних музикантів, які ставлять перед собою завдання свідомого поєднання у своєму індивідуальному виконавському стилі кращого надбання провідних світових шкіл. Звісно, що така глобальна тенденція єднання породжує не менш глобальну проблему зворотного процесу роз'єднання національних шкіл. У сучасних умовах ця тенденція має (як, на правду, й перша) виразний комерційний і, навіть, політичний підтекст. Кожна з провідних світових шкіл із максимальною відповідальністю зберігає засади постановки, звуковидобування, штрихової культури, узагальнюючи їх і, навіть, протиставляючи їх засадам інших шкіл. Ці моменти, з одного боку, гальмують розвиток скрипкових шкіл, штучно відриваючи їх одна від одної. З іншого боку, без зберігання традицій неможливий подальший прогрес скрипкового мистецтва.

Інший шлях-створення навчальних курсів, повністю спрямованих на освіту виконавців сучасної музики. Подібних закладів та спеціалізованих освітніх курсів зараз дуже багато. Причому, крім традиційно провідних шкіл (французька, німецька, австрійська, американська, італійська тощо), у цьому напрямку швидкими темпами розвиваються осередки освіти у Швейцарії, Данії, Голландії. Поширенню нової музики сприяють також фестивалі сучасної музики, що проводяться систематично. Такий шлях потребує великих матеріальних затрат та багато зусиль з перебудови загальної системи освіти. Для нових скрипкових шкіл він більш прийнятний. Орієнтуючись на створення сучасних виконавських традицій скрипкової музики модерну, вони мають шанс швидкими темпами вийти на провідні позиції у світовому рейтингу.

Становлення і розвиток мистецтва гри на скрипці відбувалися протягом тривалого часу. Як професійний інструмент, скрипка виникла вкінці XV століття і пройшла досить складний шлях свого розвитку, змінюючи свою будову та вдосконалюючись у технічних якостях. Залежно від цього з'являлися різні методики навчання гри на скрипці та збагачувалися її технічні можливості залежно від музичних поглядів, розвитку музичної культури та будови самого інструменту. Свідченням тому є письмові праці-методики видатних педагогів, які перевірені багатовіковим досвідом і займають особливе місце в системі скрипкового музичного навчання.

Перехід від віоли до скрипки ознаменував своєрідне розкріпачення виконавського мистецтва. Новий музичний інструмент висунув виконавцю нові якісні вимоги, але в той же час він надав йому більшої свободи і нові засоби виразності – свободу інтонування, «вокальне» поєднання звуків, позицій, інтенсивну вібрацію тощо. Виконання набуло більш суб'єктивного і емоційного забарвлення. Тісним і органічним стає зв'язок між виконавцем та інструментом як безпосереднім знаряддям виявлення художніх намірів музиканта [2].

Появу скрипки класичного зразка, розвиток виконавської майстерності, а також збагачення багатьох жанрів скрипкової музики зазвичай пов'язують з Італією. Саме в Італії у XV - початку XVI століття скрипка переросла з народного в професійний інструмент завдяки здатності передавати усе духовне багатство людини Відродження, інтонації людської мови, красу виразного співу. Поступово вона витіснила популярну на той час віолу. Довгий шлях від примітивної народної скрипки до її досконалих взірців завершили майстри італійської класичної школи. Італія, з її налагодженим ремісничим виробництвом інструментів, видатними майстрами, видалася найбільш здатною надати скрипці досконалу класичну форму і розгорнути масове виготовлення професійних інструментів для широкого вжитку в музичному середовищі.

Популярність цього інструмента значною мірою була зв'язана з розвитком оперного мистецтва, з його експресивно-емоційною спрямованістю і речитативністю. Розвиток жанрової різноманітності сприяв поступовому збагаченню способів і засобів музичної виразності, виділенню багатого музичного змісту, розширенню масштабів композиції, що відповідало вимогам нового музичного мислення. Отже, скрипка набула яскравих

інструментальних можливостей, відповідаючи вимогам тієї епохи, тому композитори надавали їй значення сольного інструменту.

Саме в той період починає складатися скрипковий репертуар, на якому виконавці могли продемонструвати свою майстерність. Багато з цих творів не втратили свого художнього значення до нашого часу.

#### *Сучасне інструментальне виконавство*

Важливою складовою мистецтва гри на скрипці є виконавські уміння. Слід зазначити, що у музикознавчій та науково-методичній літературі поняття «виконавська техніка» та «виконавські уміння» визначалися як однорідні, відповідно виконавські уміння інтерпретувалися в контекст і розвитку виконавської техніки.

Що стосується музичного мистецтва, поняття «техніка» більше відображає поняття «майстерність». Тобто техніка музиканта, рівень його досконалості стає важливим показником майстерності виконавця.

Філософ та культуролог М. Каган, зазначав, що виконавство є повноцінним видом художньої творчості поряд із діяльністю композитора, але воно має виразні відмінності, зумовлені сформованістю особистісних якостей музиканта як виконавця, специфічними особливостями сфери художньо-творчої діяльності, суспільною значущістю, цінністю цього виду мистецтва [3].

Ця його особливість полягає в тому, що не озвучений музичний твір існує тільки в уяві композитора. Аби зберегти його, митець фіксує свої уявлення в нотному запису. Можна сказати, що сама суть музичного мистецтва вимагає доповнення композиторської творчості виконавською.

Важливо підкреслити, що сучасні виконавці часто не обмежуються усталеними варіантами прочитання нотного тексту. Вони намагаються шукати свої варіанти його тлумачення, які іноді можуть виходити за межі авторських уявлень і побажань. Таке нове прочитання музичного твору закріплюється у виконавській практиці і починає розвиватися й жити по-іншому.

Таким чином, у сучасному музикознавстві утвердився погляд на музичне виконавство як на самостійну галузь творчості, у котрій відбувається звукообразна матеріалізація музичних творів. Саме так забезпечується реальне буття музики в усіх її видах, а також стилістичних і жанрових виявленнях.

#### *Сучасне ансамблеве виконавство*

Сучасний ансамбль скрипалів – унікальний спосіб музикування зі своєю своєрідною специфікою виконання та художнім впливом на публіку.

Функціональна специфіка скрипкового ансамблю в складі симфонічного оркестру зумовлена провідною роллю струнно-смичкової групи, тембрально сформованої за теситурним принципом. Характер її функціонування зумовлений дією принципу призначення інструментальних партій для декількох виконавців. Мистецьке життя малого ансамблю скрипалів у складі струнних камерно-інструментальних ансамблів (квартетів, квінтетів тощо) пов'язано зі специфічним принципом ансамблевої поетики «один інструмент - одна партія».

Як різновид інструментальної культури, ансамбль скрипалів характеризується органічною узгодженістю, збалансованістю, мелодійним типом художнього впливу, збагачений різними моно тембровими інструментами для соборного відчуття відкритості усьому світу (духовна вертикаль), який стає виразником духовної аури спілкування учасників на ґрунті реінтерпретації творів музичного мистецтва. Серед найзначніших засобів виконавської поетики у ансамблевому виконавстві є динаміка. Створення динамічної партитури (разом із іншими чинниками виконавської драматургії - фактурою, тембровим і регістровим звучанням, що семантично пов'язані із можливістю динамічного збагачення)



зумовлене художньо-інтерпретаторською концепцією, яка має відповідати жанрово-стильовим параметрам твору як композиторського тексту.

Ансамблеве музикування як специфічна форма музично-виконавської взаємодії передбачає наявність у виконавці в компетентностей, комплексу властивостей та професійних здібностей особистості, спрямованих на спілкування засобами музичного мистецтва і забезпечення професійної діяльності музикантів. Ансамблеве виконавство визначається особливостями колективного виконання, яке поєднує:

- здатність до слухової координації загального ансамблю і окремої партії;
- досягнення ансамблевої гнучкості;
- скерованість на взаємодію всіх учасників колективу;
- амбівалентну сутність виконавця-ансамбліста як соліста та як акомпаніатора.

Ансамблево-виконавський професіоналізм характеризує поняття «відчуття ансамблю», що підкреслює здатність до взаємодії на образно-емоційному, метроритмічному, динамічному, артикуляційному рівнях музично-виконавського процесу. Структуру «відчуття ансамблю» складають музично-ритмічне чуття, здатність до музично-слухових уявлень, виконавська увага, музична пам'ять, емпатійність, артистизм та комунікативність. Спільна музично-виконавська діяльність передбачає професійне та духовне взаєморозуміння, психологічну сумісність партнерів. До базових чинників ансамблево-виконавської технології належать: синхронність звучання, темброва збалансованість та динамічна єдність партій (за умов єдності темпоритмічного відчуття партнерів); штрихова узгодженість (подібність прийомів виконання в усіх партіях).

#### *Скрипкове виконавство в кіноіндустрії*

У мистецтві ХХ - початку ХХІ століття проявляється тенденція повернення до неакадемічних форм виконавства, адаптованих до нових соціокультурних умов [4]. Ми можемо простежити цю тенденцію на прикладі одного з найпопулярніших соло і ансамблевих інструментів - скрипки. Нашу увагу спочатку буде зосереджено на прикладах неакадемічного використання скрипки в сучасному соціальному просторі і сфері медіамистецтва.

Так, головний герой фільму «Шерлок Холмс» за мотивами книги А. Конана-Дойля, детектив Шерлок Холмс любив грати на скрипці, особливо в ті моменти, коли хотів щось обміркувати. Причому, він міг грати як для інших – виконувати що-небудь відоме, так і для себе – імпровізувати, будучи зануреним у свої думки.

Скрипкова тема проходить через багато Холмсовських сюжетів. Скрипка – настільки важливий момент у біографії легендарного ( хоча і вигаданого) детектива, що навіть музей на Бейкер-стріт у Лондоні не обійшовся без неї.

Також застосування скрипки у кіно можна розглянути на прикладі фільму «Червона скрипка» режисера Франсуа Жирара (1998 р.). Основна тема, що розкривається у фільмі, - детективна, містична історія любові, життя і смерті. Головним героєм фільму є скрипка. Її унікальний тембр пов'язаний з особливими прийомами виготовлення інструменту. Майстер Н. Бусотті, що жив у ХVІІ столітті, в епоху великих скрипкових майстрів, додав до складу скрипки кров своєї померлої молодої дружини Анни, зробивши крім цього з волосся дружини пензлик для нанесення лаку. У результаті цих містичних дій скрипка знаходить свою душу, особливий тембр, що нагадує голос втраченої любові. Життя молодої жінки отримує свій містичний розвиток у долі скрипки.

Особливий містичний колорит фільму створюється не тільки завдяки сценарію, але і музиці. Як зазначають критики, фільм «Червона скрипка» містичний, але таким його робить не казковий елемент, а скрипкова музика, яка звучить в картині безперервно і наділена тим надрином, що народжується на межі людського таланту і нескінченності. Його не можна пояснити, але іноді можна почути[5]. Автор музики до фільму - композитор Джон Корільян створив безліч симфонічних і камерних творів, є володарем багатьох престижних музичних

премій. У 2000 році Джон Корільяно за музику, написану до фільму «Червона скрипка», отримує кінопремію «Оскар».

#### *Скрипкове джазове виконавство в сучасності*

Традиції скрипкового джазового виконавства мають давні і глибокі коріння. Скрипка увійшла в джаз майже одночасно з його виникненням, на початку ХХ століття. І хоча розвиток виконавського мистецтва на скрипці довгий час відставав від розвитку інших, традиційно-джазових інструментів: фортепіано, труби, саксофона - тим не менш, вже починаючи з 20-х років стали з'являтися перші естрадні та джазові оркестри, до складу яких входили великі смичкові групи, а трохи пізніше і перші скрипачі-імпрровізатори світового значення: Стафф Смітт, Джо Венутті, Стефан Граппеллі.

На даний момент, у всьому світі спостерігається інтенсивний розвиток скрипкової джазової техніки, зростає інтерес слухачів до цього інструменту з його багатими і далеко ще не розкритими в джазовій музиці можливостями. Зросла і кількість скрипалів, які прагнуть оволодіти джазовою манерою виконання.

Як правило, джазова композиція, яка імпрровізується музикантами, будується таким чином, що за основу береться якась тема, найчастіше це тема відомої пісні або композиції. Такі мелодії отримали назву джазових стандартів або "джазових евергрінів" ("вічнозелених"). Але можуть бути використані теми народних пісень, естрадної музики, класичного репертуару.

Дослідження сучасної скрипкової практики в рамках джазового мистецтва продемонструвало необхідність її подальшого мистецького аналізу, що дозволить розширити уявлення про різноманітність шляхів розвитку сучасної виконавської культури, створити емпіричну базу для подальших теоретичних досліджень. Сучасне скрипкове виконавство джазу демонструє стійкий пошук синтезу різних музикальних стилів і напрямків, прагнення до їх взаємовпливу і взаємозв'язку, для реалізації творчих та креативних ідей.

#### *Феномен скрипкового каверу у сучасному виконавстві*

На початку десятих років ХХІ століття в сучасному скрипковому виконавстві та масовій скрипковій культурі спостерігається стрімке поширення такого музичного явища, як кавер, яке найчастіше є інтерпретаційною версією зразків популярної сучасної музики різних стилів та напрямків ( поп-, фолк- та рок-культур).

Саме слово «кавер» - скорочення від «кавер – версія», в перекладі з англійської мови coverversion, від cover – вкривати, охоплювати. Це музична композиція, яка була опрацьована та оновлена іншим виконавцем або колективом. Виконання кавер версії може містити елементи оригінальної музичної композиції, на якій накладаються елементи нового музичного аранжування. Нерідко кавер версія може дати нове життя тій чи іншій композиції, яка сама по собі вже втратила актуальність, тобто є застарілою або непопулярною.

Скрипковий кавер – це музичний твір, який, виходячи за рамки академічної школи, позиціонує себе як продукт нового покоління. Його виконавці, будучи вільними від класичних рамок інтерпретаторами, допускають виносити на загал будь-який варіант виконання. Таким чином, скрипаль якого завгодно рівня підготовки може викласти в мережу інтернет власний варіант виконання будь-якого популярного хіта. Оцінкою тут є кількість переглядів цього ролика (рейтинг популярності).

Чим більше кавер схожий на свої класичні витоки, тим більше ускладнена його манера виконання, тим він більш оригінальний та самобутній, тим вище його рейтинг популярності в інтернет-мережі, як налідок – виникає можливість його виходу за кордони інтернет-простору в сферу концертності, живих виступів, розвитку популярності артиста.

#### *Сучасне скрипкове виконавство як маркетингових хід*

Сучасна реклама – це частина маркетингових комунікацій, метою якої є залучення уваги до об'єкта рекламування, формування або підтримки інтересу до нього. На теперішній

час йде стрімкий розвиток сучасних технологій, зростає конкуренція та виготовлення схожих товарів. Саме тому деякі фірми вдаються до нетипової реклами в своїй сфері. Яскравим прикладом може слугувати знаменита компанія Toyota, яка для реклами роботів, головним призначенням яких є хатне прибирання, догляд за дітьми та медична допомога, використали скрипку. Щоб продемонструвати їх спритність і кмітливість, японські інженери навчили робота грі на скрипці.

Як бачимо, скрипка виходить за рамки свого прямого призначення, масовість явища переводить її від класичної форми в більш далекі галузі життя.

**Висновок.** Отже, можна зробити висновок, що сучасне скрипкове виконавство має багато тенденцій для свого розвитку. Наразі у XXI столітті скрипка набуває все більшої популярності та застосування у різних сферах. У даному питанні було розглянуто різні етапи розвитку скрипкового мистецтва. Виконавство виходить за класичні межі свого існування (сольне та оркестрове), з'являються нові та різнобічні форми виконання, такі як: ансамблеве виконання, застосування в кіно, рекламі тощо.

### Список використаних джерел

1. Андрієвський І. Скрипкове мистецтво на зламі століть / Теоретичні та практичні питання культурології: українське музикознавство на зламі століть. Зб. наук. статей. Вип. ІХ. – Мелітополь: Видавництво «Сана», 2002. - С.351-361.
2. Раабен Л.Б. Життя видатних скрипалів та віолончелістів. - Л: Музика, 1967.
3. Каган М.С. Філософська теорія цінностей/ М.С. Каган. - СПб., Петрополіс, 1997. - 205 с.
4. Будагян, Р. Р. Проблема виконавського стилю у сучасному скрипковому мистецтві [Текст] / Р. Р. Будагян // Музиковедення. - 2016. - № 10 (жовтень). - С. 36-43.
5. Аношина, І. Таємниця «Червоної скрипки» [Електронний ресурс] / І. Аношина. – Режим доступу: [www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main](http://www.relga.ru/Environ/WebObjects/tgu-www.woa/wa/Main)

*Стахова О.В.,  
слухачка магістратури 71-ЗМФМ  
гуманітарного факультету.*

*Науковий керівник: канд. пед. наук, доцент Михаськова М.А.*

### **Особливості виконавської підготовки майбутніх викладачів гри на струнних інструментах (гітара, домра) у закладах вищої педагогічної освіти**

*У статті аналізуються особливості виконавської підготовки майбутніх викладачів гри на струнних інструментах (гітара, домра) у закладах вищої педагогічної освіти. Розглянуто методичні основи та орієнтири виконавської підготовки, наведені завдання з предмету «Основний музичний інструмент». Автором пропонуються етапи виконавської підготовки, необхідний програмований репертуар та схема вивчення музичних творів виконавцями на струнних інструментах (домра, гітара).*

**Ключові слова:** виконавська підготовка, майбутній викладач гри на струнних інструментах.

**Постановка проблеми в загальному вигляді...** У процесі становлення особистості майбутнього викладача гри на музичному інструменті вагоме місце посідає розвиток виконавських умінь і навичок, які, будучи важливими структурними компонентами професійної підготовки, суттєво позначаються на його ставленні до педагогічної діяльності, справляють істотний вплив на напрям мислення і дій, внутрішньо зумовлюють лінію поведінки. Рівень сформованості виконавських умінь характеризує ступінь

підготовленості вчителя до роботи в школі, виступає передумовою ефективності його педагогічної діяльності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій в яких започатковано розв'язання проблеми...** У науковій літературі розглядалися сутність педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва (Е. Абдуллін, Л. Арчажникова, В. Орлов, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова та інші); особливості виконавської підготовки (Л. Василенко, Л. Гусейнова, Н. Згурська, В. Крицький, І. Мостова, Г. Николаї, О. Щербініна та інші); аналізом теорії музичного виконавства займалися (Ф. Бузоні, М. Давидов, Г. Коган, К. Мартінсен, Г. Нейгауз, С. Фейнберг). Однак питання розвитку виконавських умінь майбутнього викладача гри на музичному інструменті (виконавця на гітарі, домрі) розглядалося здебільшого опосередковано та мало уваги приділялося методам подолання технічних складнощів.

**Формулювання цілей статті...** Метою статті є характеристика особливостей виконавської підготовки майбутніх викладачів гри на струнних інструментах (гітара, домра).

**Виклад основного матеріалу дослідження...** Музичне виконавство це – відтворення музики голосом або на музичному інструменті. На відміну від інших видів мистецтва, музика потребує акту вторинного творчого відтворення, в посередництві між виконавцем, автором і слухачем. Музичне виконавство буває вокальне (спів), інструментальне (гра на музичних інструментах) і змішане.

Гра на музичному інструменті – один з найскладніших видів музичної діяльності людини. Вона вимагає високого індивідуального розвитку, налагоджену роботу психічних процесів, таких як увага, воля, мислення, пам'ять, уява і бездоганну узгодженість фізичних рухів. Не володіючи достатньою технічною базою гри на інструменті неможливо досягти високого художнього рівня виконання музичних творів. Саме завдяки розвитку технічної підготовки у виконавця з'являється більше можливостей для розкриття художнього змісту твору, його осмислення та виявлення власних емоцій.

Питання формування виконавських навичок майбутнього викладача-інструменталіста є актуальним на різних етапах навчання гри на музичному інструменті. Без спеціальної багаторічної підготовки освоїти всі види техніки гри на струнних інструментах майже неможливо. Робоча програма першого (бакалаврського) рівня вищої освіти з навчальної дисципліни «*Основний музичний інструмент*» у Хмельницькій гуманітарно-педагогічній академії, написана акторським колективом (В. Общанський, доцент кафедри, С. Філіпчук, викладач-методист – баян, Г. Яківчук, доцент, кандидат педагогічних наук – бандура, Н. Філіпчук, викладач-методист – гітара (домра)) враховує необхідні виконавські уміння і навички. Зокрема, програма присвячена вивченню: різноманітних форм, способів технічних прийомів, музично-ігрових рухів; вдосконаленню різних засобів акцентування, техніки тембрової процесуальності; розвитку художньо-виконавської майстерності виконавця; накопиченню виконавського «багажу» для проведення всіх видів музично-виховної і музично-просвітницької роботи; розвитку музично-виконавського мислення, пов'язаного з усвідомленням засобів музичної діяльності й методів їх виконавського втілення на інструменті [3].

Формування виконавських навичок володіння інструментом необхідно віднести до найбільш важливих питань методики навчання. Не всі студенти мають спеціальну музичну підготовку. Тому всю роботу над формуванням виконавських навичок потрібно починати з самого початку. Метою навчання на початковому етапі гри на струнних інструментах (гітарі, домрі) є поступове звернення студента до більш вузького кола професійних навичок, зберігаючи при цьому емоційну захопленість музикою. Значне місце в музично – виконавському мистецтві відводиться розвитку техніки гри. Але не слід забувати про те, що техніка – не самоціль, а лише засіб втілення художнього змісту музичного твору.

Більшість виконавців поділяє свою роботу на три етапи:

1) етап ознайомлення з музичним твором, стадія формування виконавського задуму;  
2) етап втілення виконавського задуму;  
3) етап перед концертної підготовки [1, с.224]. Як справедливо зазначають деякі автори, такий розподіл досить умовний, так як елементи одного етапу присутні в роботі над іншим, крім того виконавець повертається на наступних стадіях роботи до більш ранніх, а також існують типи виконавців, у яких формування образу музичного твору здійснюється у вигляді цілісного процесу.

Методичні основи виконавської підготовки на музичному інструменті охоплюють:

- освоєння технічних прийомів гри;
- послідовність завдань з ускладненням музичного матеріалу;
- етапи розучування окремих (технічно складних) творів.

На початкових етапах оволодіння інструментом головну роль відіграє правильна постановка позиції за інструментом і положення інструмента відносно виконавця. Також важливо навчити правильним прийомам звуковидобування. Правильне видобування звуків привчає відчувати різницю в якості звучання інструменту та самостійно орієнтуватися в різноманітних прийомах гри, що в свою чергу розвиває слуховий контроль і вміння виправляти неточності під час власного виконання [2; с. 9–10].

В процесі формування індивідуальних програм підготовки студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти враховано уміння грати поліфонічний твір, твір великої форми, 1-2 п'єси, 3-4 твори шкільного репертуару. Програма професійної виконавської підготовки містить такі види діяльності: художньо-виконавський матеріал, що передбачає виконання на інструменті та музично-теоретичний і виконавський аналіз творів; професійно-педагогічний, що включає проведення музично-освітнього заходу (25-30 хв.) зі студентами 1-2-х курсів та комісією (методист педпрактики, викладач основного музичного інструменту).

У виконавську підготовку майбутніх викладачів гри на струнних музичних інструментах включено уміння оперувати музично-слуховою уявою, розвиток самоконтролю та самооцінки, аналіз та синтез виконавського репертуару, творчі уміння, активність, ініціативність, волю. Пропонуємо орієнтовано дотримуватися такої умовної схеми виховання музиканта в практичному, методико-педагогічному ракурсі: а-в-с- В-А. У цій схемі:

«а» - виховання відчуття інтонації, диференціювання за емоційним змістом у найпростішому, «людському» розумінні, - «голосовому» вираженні;

«в» - зв'язок окремої інтонації та послідовного ряду інтонацій з діями, рухами, зрозумілими та природними для дитини, які водночас хоча б віддалено нагадували дії професійні;

«с» - синтезування, перетворення «абстрактного» з суто практичної точки зору руху на конкретні озвучені інструментальні «елементи-клітини» майбутнього процесу виконання: рухи рук, зміни напрямку їх рухів, - поєднання та сполучення;

«В» - «елементи-клітини», поєднуючись у безперервний ряд, перетворюються на фактурні елементи техніко-змістовної організації виконання: мотиви, фрази, речення, що здатні виконувати виражальні функції;

«А» - «одухотворення», насичення емоційним «людським» змістом найвищого рівня (залежно від художньо-образних завдань та ставлення до них виконавця як творчої Особистості) згаданих фактурних елементів; охоплення форми в цілому [4, с.176].

Самостійна робота за інструментом передбачає аналіз, узагальнення нотного матеріалу, підведення проміжних висновків з якості виконання, використання нотної та методичної літератури, теоретичний аналіз творів, ескізне опрацювання творів, читання нот з листа, художньо-образний аналіз твору, виконання творчих завдань, створення власних музичних творів та участь у концертах та навчально-виховних заходах. Самостійні заняття багато в чому визначають успіхи в оволодінні інструментом, розвиток ініціативи, самооцінки, вміння

планувати свою роботу, ставити цілі, аналізувати досягнення і помилки. Саме в цих заняттях студент творчо реалізує вказівки і зауваження педагога, дані під час уроку, а також свої прагнення та ідеали.

**Висновки.** Отже, струнні інструменти, зокрема гітара та домра мають величезні можливості у справі формування цілісного образного строю твору, відтворення найтонших відтінків почуттів. В той же час вони є найбільш примхливими у процесі оволодіння технікою гри. Цілеспрямована робота над удосконаленням виконавської бази, ідеалом якої є виразне звучання інструменту, потребує найдетальнішої уваги до найменших тонкощів процесу звукоутворення, прискіпливого аналізу рухових, акустичних та психомоторних процесів, що складають феномен виразного інструментального звучання.

Проаналізовано, що мета та завдання предмету «Основний музичний інструмент (гітара, домра)», підготувати майбутнього викладача гри на інструменті до максимального розвитку музично-виконавських здібностей та сформувати його виконавську майстерність.

#### **Список використаних джерел:**

1. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М. : Классика-XXI, 2008. 352 с.
2. Методика навчання дітей гри на музичних інструментах. Лекційні матеріали. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [http://studopedia.net/5\\_28832\\_metodika-navchannya-ditey-gri-na-muzichnih-Instrumentah.html](http://studopedia.net/5_28832_metodika-navchannya-ditey-gri-na-muzichnih-Instrumentah.html).
3. Робоча програма навчальної дисципліни «Основний музичний інструмент» / укладачі В.Л. Общанський, доцент кафедри, С.В. Філіпчук, викладач-методист – баян, Яківчук Г.В., доцент, кандидат педагогічних наук – бандура, Н.В. Філіпчук, викладач-методист – гітара (домра). Хмельницький: ХГПА, 2019. 40 с.
4. Шульпяков О. Техническое развитие музыканта-исполнителя. Л.: Музыка, 1973. 156 с.

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

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

*"Теоретико - методичні аспекти мистецької освіти:  
інноваційні та традиційні підходи до викладання мистецьких дисциплін"*

Відповідальний за випуск: *Барицька О.А.*, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри теорії та методики мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії

Відповідальність за оформлення статей та списку використаних джерел несе особисто студент та науковий керівник.

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