

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



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

Хмельницький 2015

Рекомендовано до друку вченою радою факультету мистецтв Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії. Протокол № 10 від 24 травня 2015 р.

**Рецензенти:**

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

*Морозова О.О.*, кандидат педагогічних наук, доцент

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

Питання професійної компетентності майбутнього вчителя музики (музично-теоретичні дисципліни) / упорядник Михаськова М.А. // Збірник навчально-методичних матеріалів. - Хмельницький: ХГПА, 2015. – 72 с.

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

## **ЗМІСТ**

<b>Барицька О. А.</b> Перспективи застосування мультимедійних технологій у стимулюванні емоційно-вольового компоненту професійної компетентності майбутнього вчителя музики.....	4
<b>Баюн В.Ф.</b> Розвиток багатоголосного гармонічного хорового співу на заняттях з хору.....	8
<b>Заверуха С.І.</b> Хорова обробка українських пісень засобами підголоскової поліфонії.....	11
<b>Мазур І.В.</b> Впровадження історико-стильового принципу в процесі музично-теоретичної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва.....	22
<b>Михаськова М.А.</b> Методологічні основи професійної діяльності педагога-музиканта.....	36
<b>Незнанова Н.І.</b> Використання методу проекту на уроках музичного мистецтва.....	48
<b>Поплавська-Мельниченко Ю.В.</b> Стиль педагогічного спілкування як запорука успішного навчання.....	56
<b>Трифоненко Н.Б.</b> Розвиток чуття ритму у студентів на уроках сольфеджіо..	65

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

**Перспективи застосування мультимедійних технологій у стимулюванні  
емоційно-вольового компоненту професійної компетентності  
майбутнього вчителя музики**

Стрімкий розвиток інформаційних і комунікаційних технологій тягне за собою оновлення та модернізацію вітчизняної освіти. Зміни відбуваються також у сфері професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Новим орієнтиром сьогодні стає формування у випускників вузів адекватної рівню розвитку інформаційного суспільства системи компетенцій, що дозволять у майбутньому ефективно здійснювати професійну діяльність.

Метою статті є вивчення перспектив використання мультимедійних технологій, поряд із традиційними методами навчання, в процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів музики, зокрема її емоційно-вольової складової.

Емоційне переживання – потужний організатор поведінки людини. Через стійке емоційне ставлення у неї формуються вольові елементи діяльності, певні форми поведінки.

Осмислюючи досягнення психологічної науки, П.Т. Юркевич сформулював думку про те, що "знання тільки тоді засвоюються людиною, коли вони, зігріті її почуттями, переживаннями, лягають в його серці. Лише такі знання можуть стати діяльною силою духовного світу людини" [3; 8].

Проблема емоції і почуття студентів у процесі навчальної діяльності викликає в даний час підвищений інтерес в теорії і практиці педагогіки. Вона стала об'єктом цілого ряду досліджень (Г.М. Падалка, В.К. Вілюнас, І.А. Васильєв, В.С. Клочко та ін.)

Сучасні дослідження психології стверджують, що відчутний успіх у роботі людина досягає не завдяки обставинам або здібностям, а твердій волі,

яка забезпечує перемогу над собою, труднощами, вмінням перебороти свої недоліки на шляху професійного становлення.

У музично-естетичній діяльності студентів емоційно-вольові та мотиваційні процеси тісно взаємопов'язані між собою, і тому завдання емоційної регуляції може бути вирішене через створення мотиваційного компонента діяльності.

Допомогти у вирішенні означеної проблеми може активне застосування мультимедійних технологій в якості потужного засобу, що впливає на емоційну сферу особистості студента, на його уяву, мислення, а також формування його вольових якостей.

Робота із сучасними мультимедійними засобами, окрім музично-творчої складової, включає в себе необхідність засвоєння значного обсягу науково-технічних знань, пов'язаних з функціями, принципами роботи, інтерфейсом, можливостями застосування програмного забезпечення, що є для студентів додатковим мотиваційним стимулом у придбанні необхідних знань, умінь, підвищення рівня власної ерудиції, обізнаності.

У багатьох дослідженнях доведено, що методи і технології навчання мають найбільш ефективний і розвиваючий вплив на людину в тому випадку, якщо вона сама бере участь у їх конструюванні. Цим обумовлюється необхідність використання в сучасній мистецькій освіті проектних технологій.

Великі можливості для всіх учасників проектної діяльності відкривають мультимедійні засоби, використання сприяє візуальній концентрації, емоційній одухотвореності, докладанням вольових зусиль, активації творчих здібностей, які формуються в ідейному контексті проектної діяльності.

По своїй сутності мультимедіа – діалогова інформаційна технологія, яка об'єднує текст, графіку, звук і відеозображення. Мультимедіа – поняття комплексне. З одного боку – це особливий тип документів, а з іншого – особливий клас програмного і апаратного забезпечення. Основні відмінності

засобів мультимедіа від традиційних носіїв інформації – інтерактивність, вільна інтерпретація і комунікабельність. Технологія мультимедіа надає практично необмежений обсяг коштів, за рахунок яких значно підвищується пізнавальний інтерес і мотивація до самонавчання. Отже, з появою мультимедіа освіта вийшла на новий рівень – мультисенсорної освіти.

Використання мультимедійних технологій набуває особливого значення в організації проектної діяльності майбутніх учителів музики. Кінцевим результатом проекту має стати продукт, виготовлений студентами.

Ми пропонуємо поділ проектів на інформаційно-пошукові і творчі.

Розглянемо приклади синергетичного використання мультимедійних засобів та проектних технологій у процесі професійної підготовки майбутніх учителів музики.

Інформаційно-пошукові проекти можуть проводитися з метою вивчення творчості композиторів, музичних епох, жанрів і стилів, історії створення опер, симфоній, розвитку музичних інструментів і цифрового музичного простору, і т. п. Кінцевим результатом таких проектів можуть стати публічний захист опрацьованих тем з візуальною опорою на презентації, ілюстративний і звуковий матеріал, графіки, діаграми, таблиці.

Основою для мультимедійного супроводу зазначених проектів можуть служити графічні програми для створення відеофільмів, презентацій, а також інструментарій офісних програм.

Використання графічних пакетів CorelDraw Graphics Suite, Microsoft Office Picture Manager, Adobe Photoshop допоможуть відредагувати зображення майбутньої презентації (обрізати, змінити розмір, конвертувати в різні формати, налаштувати яскравість і контрастність, застосувати ефекти). Питання звукового супроводу подібних проектів може бути вирішений шляхом використання звукових редакторів: Sony Sound Forge, Audacity, Adobe Audition. Зазначена група програм оснащена функціями запису, редагування і обробки аудіоінформації. Особливий спосіб

візуалізації звучання (графічна схема зображення) допоможе зрозуміти такі його характеристики як частота, гучність, тембр.

Важливим ефектом такої діяльності є те, що студенти, засвоюючи культуру слухання, починають чути і розуміти різницю між якісним і невдалим записом, багатим звучанням або ж бідною акустикою, можуть не пасивно, а творчо спілкуватися з аудіоматеріалом.

Творчі проекти – це складні комплексні розробки, серед яких можна виділити, віртуальну лабораторію і творчу область моделювання, результатом роботи яких є аранжування музичних творів, створення музичних композицій і проектів. Такий вид роботи викликає емоційний відгук, стимулює застосування вольових зусиль (оскільки процес створення аранжувань вимагає окрім вільного володіння інструментарієм програм, певних знань в області композиції, гармонії і т. п., концентрації зусиль, тривалих часових витрат), сприяє розвитку творчої активності, умінь імпровізації та інтерпретації.

Тут на допомогу прийдуть автоаранжувальники та музичні конструктори (Band-in-a-Box, Sony Acid Pro, Garage Band, Flexi Music Composer), а також більш складні музичні програми: віртуальні студії, модулі цифрової обробки звуків, різноманітні віртуальні інструменти і т. п. (Cubase, Nuendo, FL Studio, Celemony Melodyne та ін).

Таким чином, розглянуті переваги використання мультимедійних технологій у навчанні, дають підставу стверджувати, що їх широке впровадження у процес професійної підготовки буде сприяти формуванню емоційно-вольового компоненту професійної компетентності майбутніх учителів музики.

#### **Список використаних джерел:**

1. Проектно-исследовательская технология // [Електронный ресурс]: режим доступа : <http://school2-lens.edusite.ru/p23aa1.html>

2. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька : Навчальний посібник / О. П. Рудницька, Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.
3. Юрас І. І. Педагогічна концепція Памфіла Даниловича Юркевича / І. І. Юрас, Київ, 1998. – 64 с.

**Баюн В.Ф.,**  
**викладач-методист,**  
**старший викладач кафедри**

### **Розвиток багатоголосного гармонічного хорового співу на заняттях з хору**

В роботі над багатоголосним гармонічним хоровим співом на уроках з хору мають передувати два підготовчі етапи. Перший етап — навчити студентів чистого, некрикливого, красивого унісонного співу, виховувати чуття метроритму в унісонному відтворенні метроритмічних фігур. Другий етап — навчити студентів імітувати мелодії, співати канони. Обидва етапи є тією підготовчою основою, в процесі якої викладач поступово знайомить студентів з багатоголосним звучанням, послідовно поступово виховуючи в них, відчуття багатоголосного звучання та уміння стежити не лише за унісонним звучанням своєї партії, але й за співзвуччям, її з іншими.

Метроритмічні багатоголосні (дво-, триголосні) вправи є найпростішими та найдоступнішими для студентів, тому роботу по вихованню в них, елементів багатоголосся слід починати саме з них. Ці вправи є ніби первісним етапом відчуття, сприйняття та відтворення багатоголосся, вони готують студентів до багатоголосного співу, до сприйняття слухом багатоголосся.

Таким чином, засвоївши в класі метроритмічний унісон, можна переходити до засвоєння метроритмічного багатоголосся, якому повинно передувати засвоєння двоголосся. Виховання метроритмічного двоголосся відбувається поступово. Спочатку використовують прості метроритмічні



вправи, а потім вони поступово ускладнюються. Проте слід зауважити, що ці вправи не повинні мати чисто Технічний характер, а бути ніби допоміжним елементом у процесі виконання хорового твору, або при засвоєнні виражальних засобів з метою кращого відчуття метра та ритмічних тривалостей.

Під час співу двоголосних канонів дуже важлива поступова зміна ведення канону. Вона допомагає подолати страх і невпевненість у співі другого голосу. Поліфонічний спів канонів, особливо на початковому етапі, часто відіграє далеко більшу роль у музичному вихованні, ніж двоголосний гармонічний спів. Якщо студенти співають канони, вони легко переходять до гармонічного співу. Звідси випливає висновок, що спів канонів є обов'язковим на ранньому етапі музичного виховання.

Перш ніж приступити до багатоголосного співу (гармонічного), необхідно виробити у студентів такі навички:

- а) набуття певної виконавської самостійності;
- б) вироблення чистого унісонного співу;
- в) індивідуальний спів з акомпанементом;
- г) виконання пісень без супроводу.

Отже, треба, щоб студенти вміли прислухатися до звучання інших, голосів, охопити слуховою увагою звучання всього хору, як в унісонному, так і в канонному співі. Якщо студент не зможе зберегти свою лінію в унісонному і в канонному співі, він ніколи не зможе зберегти власну самостійність у двоголосному гармонічному співі.

Двоголосний гармонічний спів вводиться поступово, з уроку в урок, спочатку на різних мелодичних вправах, особливо під час розспівування; хору, а потім у співі творі всією групою і сольфеджуванні. Під час двоголосного гармонічного співу закріплюються навички, набуті на більш ранньому етапі, в період унісонного співу, метроритмічних вправ і співу канонів.

Двоголосний гармонічний спів досягає своєї мети лише в тому,

випадку, якщо студенти вміють чути й стежити в гармонічному звучанні не лише за своєю мелодією, що дуже важливо, але й за звучанням двох голосів. У процесі гармонічного виховання слуху неправильним є метод «співайте своє, не слухайте інших» або практика поділу занять за голосами. Вироблення гармонічного двоголосного відчуття має відбуватися безпосередньо на уроці в присутності всієї групи, при широкому використанні різних двоголосних гармонічних вправ.

Двоголосні вправи і сам спів проводяться як з допомогою музичних інструментів (піаніно, баян, акордеон), так і акапельно. Спів а капела дає можливість студентам усвідомленіше відчувати гармонічне звучання двох голосів, ладову стійкість ступенів, їхнє тяжіння; він удосконалює, слух студентів, розвиває ладо-гармонічне чуття, підвищує відповідальність і увагу до чистої інтонації.

У процесі роботи над другим голосом перші голоси уважно стежать за засвоєнням його і запам'ятовують свій голос. Розучивши з другими голосами їхню партію, необхідно перевірити, як засвоїли свою партію перші голоси.

У вихованні гармонічного співу з перших днів роботи недопустима будь-яка неточність, неохайність і відкладання на довгий строк початку ретельної роботи по виробленню інтонаційної чистоти й ансамблевого звучання.

Практика показує, що вдосконалення розвитку гармонічного слуху відбувається в результаті систематичного навчання багатоголосного співу: стає зрозуміло, що розвиток його слід проводити паралельно з розвитком мелодичного й ладового слухів, постійно ускладнюючи ладоінтервальні сполученні. Кожний інтервал має розглядатися, насамперед, як сполучення по висоті двох ступенів ладу, які мають певні ладові тяжіння, а потім уже слід звернути увагу на власну висотну відстань між двома звуками.

Засвоєння інтервальних співзвуч дає широкі можливості для дальшого удосконалення гармонічного слуху, двоголосного гармонічного співу та

сольфеджування, а також теоретичного засвоєння діатонічних інтервалів та їхніх засобів виразності.

В основі триголосного хорового співу, насамперед, лежить принцип поліфонічного багатоголосся, де всі голоси мають свою вокальну лінію: верхній веде основну мелодію, середній вторить, а нижній будуються на повторенні одного із звуків ладо-гармонічних функцій.

З метою відчуття триголосся спочатку слід провести кілька триголосних ритмічних вправ, а потім засвоїти кілька триголосних канонів.

На уроках слід практикувати вивчення двох – трьох творів. Три голосі пісні слід поєднувати з двоголосими, рухливі – з більш плавними повільними і т. ін. Така паралельна робота дозволяє викладачу змінювати діяльність студентів і підтримувати інтерес до процесу засвоєння репертуару та гостроту сприйняття.

**Заверуха С.І.,**  
**викладач-методист,**  
**старший викладач кафедри**

### **Хорова обробка українських пісень засобами підголоскової поліфонії**

*В матеріалі розкриваються значення поліфонізації мелодичних зразків та наводяться зразки такого аранжування. Розглядаються прийоми і методи аранжування хорових творів засобами поліфонії, стимулюючи творчу активність студентів до творчості, яка спрямована на формування майбутнього фахівця.*

***Ключові слова:** творча особистість, здібності, музична педагогіка, аранжування, вища школа.*

Розглядаючи елементи поліфонізації хорових творів, не можна не обминути курсу «Хорового аранжування». Курс “Хорове аранжування” є

необхідним й традиційним елементом змісту професійної підготовки майбутнього вчителя музики під час навчання на музично-педагогічному факультеті педагогічного вищого навчального закладу. Опанування зазначеного курсу обумовлено багатофункціональною професійною діяльністю вчителя музики, яка інтегрує педагогічну, виконавську (інструментальну та диригентську), музикознавчу функції.

Специфіка професійної діяльності вчителя музики полягає у багатофункціональному, комплексному характері, глибоких інтеграційних зв'язках педагогічного, методичного й музично-виконавського компонентів, тому запропоновано розгляд даного питання розроблено у контексті майбутньої професійно-педагогічної діяльності. Знання й уміння, практичні навички, здобуті у процесі вивчення хорового аранжування є актуальними у безпосередній професійній діяльності вчителя музики.

***Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми...*** Теоретичні підвалини з аранжування закладено в працях Д.Загрецького, П.Горохова, Є. Вахняка, А.Єгорова, М.Іванкіна, А.Лєнського, А.Юрлова. Аналізуючи праці вищезгаданих авторів, можна констатувати, що вони спираються більшість на теоретичну основу аранжування, яка направлена на студентів музичного училища та консерваторій.

Проблемами поліфонізації мелодичних зразків займалися багато чисельні дослідники, але конкретних рекомендацій не виявлено. У своєму дослідженні «Українське народне багатоголосся» А.Яценко подає деякі накреслення поліфонізації тільки народних зразків, яке не притаманне дитячим хоровим колективам. Ми у своєму дослідженні посилаємося на збірник хорових творів С.Заверухи «Хорова обробка» в якому конкретно висвітлені елементи такого аранжування.

***Метою роботи*** є обґрунтування прийомів та методів поліфонізації мелодичних зразків засобами поліфонії, яке дасть підґрунття для творчої діяльності шанувальникам хорового аранжування, майбутнім вчителям музики у їх хоровій практиці.

**Виклад основного матеріалу...**Хорова обробка – це створення оригінального твору на основі народної пісні. Аранжування й обробку як музичні поняття іноді ототожнюють, але в музикознавчому колі більшість їх розрізняють. Хорова обробка відрізняється своєю технікою написання від хорового аранжування. По-перше, на основі народного першоджерела створюється різноманітний виклад обробки. По-друге, вона включає в себе великий творчий композиторський хист, у якому проявляються всі творчі прийоми, принципи та стиль того хто обробляє народну пісню. Доречним у цьому питанні є вислів основоположника російської класичної музики М.Глінки – «Народ створює музику, а ми композитори її аранжуємо», тобто обробляємо.[1]

У своїй книзі „Українське народне багатоголосся” А.Ященко відзначає, що вивчення самих законів усної народно-пісенної творчості та її художніх особливостей може бути плідотворним лише тоді, якщо воно провадиться у зв’язку з професійною творчістю, на основі їх взаємного зіставлення і порівняння.

Виходячи з характеру написання хорових обробок даного посібника, ми обмежимося лише питанням розгляду застосування поліфонічних засобів підголоскової поліфонії у хоровій обробці народної пісні.

З огляду хорових обробок посібника ми вбачаємо, що більшість із них базуються на поліфонічному розвитку всієї композиції. Отже, не кожен народний самодіяльний хоровий колектив може їх виконати, тому що хорові твори по суті являються концертними обробками і призначенні переважно для концертного виконання.

Слід звернути увагу майбутніх хормейстерів на такий метод опрацювання народної пісні, який ставить перед собою звичайно такі завдання: глибше розкрити за допомогою засобів поліфонічного письма їх зміст, настрій та характер, краще донести їх до слухача, а разом з тим повніше використати багаті виражальні можливості хорового колективу.

Беручи до опрацювання народну мелодію, ми передусім уявляємо її мелодію у натуральному виконанні – частіше хоровому – звучанні, яке протікає від строфи до строфи, відчуті динаміку, їх музичного розвитку, а проникши цим уявленням, визначаємо теситурну відповідність хоровим партіям, особливо сопрановій так як не завжди широкий діапазон пісні відповідає спроможності її виконання та взагалі всім хоровим колективом.

Визначивши тональний план пісні, накреслюємо попередній ескіз гармонічного розвитку народного джерела. В даному напрямку ми звертаємо увагу на дбайливе і чуйне ставлення до ладо-гармонічних та стильових особливостей народних пісень, намагання зберегти й розкрити їх в усій красі й повноті. У подальшому, прочитуємо текст та визначаємо напрямки мелодичних варіацій кожного куплету. Наш принцип: кожен куплет повинен мати свій музичний розвиток в залежності від тексту самого куплету та ролі його у всій композиції обробки. Доречно відмітити, що майже всі обробки даного посібника видержані у такому принциповому викладі. Така контрастність куплетів не дає можливості певної одноманітності її звучання, тому що в усіх варіаційних проведеннях мелодія пісні лишається незмінною, але всі вони контрастують між собою щодо фактури, тембру, гармонії та й самого викладу. Разом з тим в них прослідковується суцільна лінія розвитку музичної думки, органічно пов'язана з сюжетом. Звичайно, такий розвиток ускладнюється за допомогою певного поліфонічного розвитку хорової фактури. Крім того, в такому композиційному плані визначається як динамічна так і кульмінаційна вершина сюжетної лінії обробки, яка може бути в останньому куплеті, або в заключних кадансових сполученнях останньої варіації.

Наступний етап опрацювання народної пісні більш складний і розвинений. Основна мелодія зазнає тут певних гармонічних модифікацій і набуває значного тематичного розвитку, який створюється за допомогою майстерного використання прийомів поліфонічної техніки: імітацій, контрастного ведення голосів, підголосків, чергування хорових груп та ін. По

суті, ці обробки являються самостійними творами композитора, які побудовані на основі народних пісень.

Продовжуючи роботу над обробкою пісні, ми визначаємо в мелодії довгі тривалості з метою, щоб потім на фоні них застосувати певну імітацію. Крім того, візуально, або з допомогою інструмента визначаємо канонічні проведення теми, а якщо ми не знайшли вагомого варіанту в імітаційному викладенні теми, тоді використовуємо метод російського композитора С.Танєєва в опрацюванні канону. Суть якого полягає в наступному: мелодія переписується на двох нотних стрічках з однаковими по величині в обох нотних станах тактах, потім розрізаються, тобто відокремлюються нотні стрічки одна від одної і, підставляючи другу стрічку відносно першої із зсувом чи в один такт чи більше, визначаємо варіанти канонічних проведенень. Якщо не знаходимо потрібного нам варіанту, то використовуємо метод вільної імітації, яка в наших творах посібника дуже широко використана. Такий принцип вільної художньої обробки характерний для творчості М.Леонтовича. „Прагнучи якнайповніше розкрити зміст пісні, передати всі найтонші відтінки її настрою і донести їх до слухача, композитор використовує весь багатий арсенал найрізноманітніших художніх прийомів, вироблених у професіональному музичному мистецтві. Леонтович вважав, що в самій народній пісні криється весь комплекс художніх засобів, які можуть бути використані композитором при її обробці. Завдання ж композитора – відчувати і знайти ці засоби та уміло їх застосувати” [2. С.210]. Такого принципу в художньому опрацюванні народної пісні ми додержувалися у обробках даного посібника.

Застосували попередні накреслення поліфонічних прийомів в обробці, ми переконуємося, що цього недостатньо для виконавської майстерності хорових партій. Для цього ми спостерігаємо за окремими елементами народного багатоголосся зокрема, гнучкого та пластичного голосоведіння, яке є основою в логіці гармонічного та поліфонічних поєднань. Ми впевнено відзначаємо, що застосували ті чи інші гармонічні та поліфонічні засоби у

художній обробці народної пісні та не звернувши увагу на голосоведіння кожної хорової партії, така обробка не буде мати успіху як у виконавській майстерності співаків так і у слухацької аудиторії. Отже, голосоведіння кожної партії хорової обробки стає в ряд вагомих чинників розкриття художнього образу таких як гармонія та поліфонія. Щоб добитися такої плавності голосоведіння кожної партії потрібно звертати увагу не тільки на гармонічні поєднання акордових сполучень, але і на голосоведіння підголосків, які стають окрасою хорової партитури.

Із нашого спостереження за принципом побудови протяжної пісні, ми звертаємо увагу на те, що мелодія при лаконічному голосоведенні „розгалужується на два чи кілька самостійних мелодичних голосів, які вільно розходячись та сходячись, утворюють багатоголосні звукосполучення. Кожен з цих голосів зберігає виразний мелодичний рисунок – він ніби одним з рукавів широкої багатоводної ріки, яка часом розгалужується, часом знову сходиться в один могутній потік (пісні – унісон або октава)”[5. С.72].

Пропонуючи студентам для опрацювання протяжні пісні, ми рекомендуємо їм починати з сольного заспіву одного з нижніх голосів хору., яка потім розгалужується на декілька підголосків. Такий метод оправдує голосоведіння кожної партії так як в подальших викладеннях інших куплетів може проходити соліста з хором, що оживляє і урізноманітнює звучання хору.

Варто звернути увагу і на той факт, що використання в обробці тільки одних поліфонічних прийомів не несе успіху у слухача та і в самому музичному розвитку обробки. Вихід є: це синтез гомофонних так і поліфонічних засобів обробки народної пісні і цей синтез залежить від змісту кожного куплету пісні. В цьому випадку, ми пропонуємо поряд з поліфонічними засобами широке використання рівнобіжного ведення голосів, яке притаманне народному багатоголосцю у терцію чи сексту, в октаву. До прикладу можна навести обробки пісень “Червона калина білим



цвітом цвіла”, „Ой там у полі тополя” „Щиглик оженився”, „Ой у полі тополя”.

У продовжені цієї тези ми пропонуємо метод в якому він чітко виокремлюється в художній обробці народної пісні, який являється характерною ознакою для народної творчості – це прийомами із засобами професійного мистецтва зокрема, в обробках можливо вводити короткі імітації початкової поспівки, які активно рухають вперед багатоголосний розспів. Цей прийом пов’язаний із типовим для народної пісні викладом: одноголосний заспів підхоплюється іншими голосами. Такий метод дозволяє підсилити „тембровий контраст між неоднорідними голосами, який дозволяє досить яскраво виділити імітаційний голос. Цей прийом базується на зіставленні чистих тембрів, чистих і мішаних, а також мішаних, але в різних комбінаціях. Таке зіставлення чистих тембрів притаманне для поліфонічної комбінацій, адже різна окраса може утворювати ефект тембрових переливів в звучанні теми, зокрема, при імітації”[3. С.95] Такі імітації бачимо в „Ой у полі тополенька”, „Гей рости хмелю”, „Ой у лісі при долині”.

Яскравим прикладом імітації – типу “відлуння,” яка має зображальне значення, і проводиться на фоні витриманих голосів застосовується переважно у піснях в яких потрібно підкреслити словесну думку строфи. До прикладу, „Ой там у полі тополя”, „Скажи-но, гай”.

Звернення до вільної імітації, допомагає більш досконало побудувати музичний розвиток хорової обробки так як, завдяки їй досягається чудовий виражальний ефект. До прикладу, в оригінальному творі „Лебединий сум” (11, 29 тт.) тенор перехоплює поспівку сопрано, а сопрано з альтом у подальшому розвитку підсилює тему на *terzomando*, а разом з тим згладжує динамічне напруження, підсилюючи драматичну напруженість до кульмінації строфи. У даному випадку імітація допомагає акцентувати найбільш яскравий момент, що виражає основну думку пісні.

Варто звернути увагу на такий поліфонічний прийом в якому багаторазові імітації на початку строфи чи фрази, по суті, стають своєрідним

лаконічним фугато чи у експозиції теми чи у її розвитку в середині побудови, наприклад „Прийшла весна”. Такий послідовний виклад основного наспіву чи його частини декількома голосами або всіма хоровими голосами іноді перетворюється на невеликі канони.

З наведених прикладів можна зробити висновок, що одним із найхарактерніших поліфонічних прийомів в художній обробці народної пісні є імітація, яка більш впливає на введення самостійних контрапунктуючих голосів – підголосків в одному голосі чи в декількох. Вирастаючи із характерних народнопісенних інтонацій, вони органічно поєднуються з мелодіями пісень, доповнюючи і поглиблюючи їх.

Підголоскова поліфонія має в своєму арсеналі різні види підголосків, які стали невід’ємною частиною прикрас поліфонічного сплетіння обробок даного посібника зокрема:

- проста імітація на фоні гармонічного двоголосся чи триголосся „”Лебединий сум”, „Скажи-но, гай”;

- імітація канонічного характеру „Щиглик оженився”, „Прийшла весна”, „Ой на горі купайлочка”;

- імітація з зигзагоподібним вступом голосів „Червона калина”;

- терцова втора „”Скажи-но, гай”;

- розвиваючі підголоски ”Та туман по долині”;

- контрастні підголоски „Скажи-но, гай”, „Червона калина, „Ой на горі, високогорі”;

- рівнозначні підголоски з виразним контрапунктом „Ой за гайком, за гайком”, „ Ой у лісі при долині”.

Говорячи про використання засобів підголоскової поліфонії в обробках народної пісні не можна не згадати про прийом “доказування,” який надає пісні (чи строфі) закінченості, завершеності, неначе ще раз утверджуючи її провідну думку („Ой же гей воли, „Коли в душі твоїй тривога”, „Як би я вмiла вишивать”). Різновид такого прийому позначається ще і у характерній ознаці “доказування”, яке побудоване не на повторенні, а на вторгненні

нового – початку нової строфи, до прикладу обробка пісні „Ставок заснув”. Така будова цілком зумовлена логічністю розповіді, природністю розвитку драматичної лінії – адже роз’яснюється суть строфи.

Варто відзначити і такий важливий засіб у опрацюванні народної пісні в синтезі із поліфонізацією пісні – це застосування педалей, які відіграють велику роль у багатоголосній фактурі обробок, виступаючи або як басова основа у вигляді подвійного органного пункту, або як “дискант” у верхніх голосах. З приводу педалей А.Дмитрієв пише: “У хоровій практиці, особливо в хорах а cappella, де нема інструментального супроводу, який допомагає додержувати загального строю звучання хору, мелодична педаль набуває особливого значення. Тут крім скріплення загальної фактури в мелодичній педалі, слід мати на увазі її головну особливість – підтримувати на довгих відстанях загальний правильний стрій хорового звучання [2.С 82]. Хочемо зазначити, що окрім названих педалей ми пропонуємо застосовувати багатоголосну гармонічну педаль (хоральну, особливо у повільних композиціях), яка виконується хоровим колективом закритим ротом. На фоні гармонічної педалі розвивається мелодія чи контрапунктичне поєднання мелодії з її підголоском. До прикладу, „Лебединий сум”, „Коли в душі твоїй тривога”, „Ставок заснув”.

Характерною рисою класичної поліфонії, як імітаційної, так і не імітаційної, є повна ритмічна самостійність голосів; у вокальних творах вона завжди супроводиться накладанням текстів і їх ритмічним різнобоям [3.С.66].

Одною із труднощів під час опрацювання народної пісні поліфонічними засобами виявляється правильне підтекстовування хорових партій. Вона або загромаджує основний зміст для слухачької аудиторії, або навпаки більш детально розкриває, підкреслює основний зміст пісні. Ми пропонуємо різні варіанти підтекстовки. Наприклад,

-на витриманих нотах мелодії підкреслюється всім хором чи окремими партіями тільки що проспіваний чи попередній тексти „Ставок заснув”;

-на гармонічній педалі тенорів і басів чи остинато баса у обробці „Щиглик оженився” підкреслюють своїми характерними рухами основний текст інші голоси, чи цей процес навпаки (15 т);

-підтекстовка основної думки строфи на протязі цілої фрази або її частини частиною хору чи певними партіями. До прикладу, „Ой на горі, високогорі”, „Ой що ж мене заставило”, „Червона калина”.

Крім того, варто зауважити, що застосовуючи поліфонічні засоби у обробці, потрібно стежити за точністю тексту в тих місцях, у яких порушується загальний ритмічний малюнок, або з'являється підголосок з іншим ритмом. Бажано, щоб в певних місцях збігався словесний текст усіх хорових партій. В такому випадку не втрачається логіка сюжетного розгортання обробки до прикладу, „Скажи-но гай”, „Половина садів цвіте”, „Ой же гей воли”, „Ой там у полі тополя”.

Розшарувавши фактуру на основний пласт і акомпануючий, або підголосково-контрастуючий, відповідно потрібно розташувати текст. Наприклад, ліричність мелодії доручається одній партії або двом партіям де текст тотожний, але у другому пласті музичної тканини з його своєрідною, акомпануючою, дещо сталою метро-ритмікою створює легкий і прозорий фон для розгортання мелодичної лінії. Наприклад, „Скажи-но, гай”, „Ставок заснув”, „Коли в душі твоїй тривога”.

Якщо в другому пласті виставити певний текст, то він тільки завадить сюжетному розвитку музичного образу, або буде гальмувати загальний метро-ритм пісні, тому виконавці виконують другу лінію закритим ротом, або на певний склад, наприклад, „ой”, „ля”, „гей”, га, кум, фіть та ін. А якщо хорова обробка відноситься до танцювального жанру, то таке підтекстування логічне та необхідне, наприклад „Подільський гопачок”, „Ой зацвіла черемшина”, „Ой що ж мене заставило”, „Прийшла до кумоньки”, „Щиглик оженився”.

Звертаючись ще раз до теми поліфонізації обробки української народної пісні, ми зауважуємо, що не всі класичні поліфонічні засоби можуть бути

використані у певній обробці народної пісні, так як є чимало пісень, які не потребують такої хорової обробки. До таких належить більшість протяжних поліфонічних пісень, які базуються на гармонічно-поліфонічному поєднанню підголосків. Наша мета полягала в тому, щоб більш детально висвітлити основні віхи поліфонізації української народної пісні, тільки засобами підголоскової поліфонії, які характерні українському багатоголосцю, та наблизити їх виконання до академічного концертного виконання. До прикладу, в обробці пісні „Та туман по долині” поряд з багатством підголосків застосовується імітація класичного зразку – імітація в квінту після якої розвиток хорових партій доходить до своєї кульмінації.

Розглянувши методи використання поліфонічних засобів у обробці народної пісні чи оригінального композиторського твору в цьому жанрі, ми можемо зробити висновки, що на основі комплексу прийомів народного і професійного багатоголосся, створюються обробки – концертні хорові мініатюри, досконалі в своїй простоті, глибокі за змістом. Стислий і лаконічний образ народної пісні засобами поліфонії наче розкривається із середини. Саме це і зумовлює поліфонізацію обробки, яка часто розгортається в невелику хорову поему.

І наостанку, як зазначають музикознавці, що талант і майстерність того хто займається обробкою народної пісні виявляється не тільки в опрацюванні народних мелодій як гармонічними чи поліфонічними засобами, а в умілому чуйному доборі для художньої обробки придатних пісень.

Тема творчості займає одне із центральних місць особистості і вона частково стала об'єктом нашого дослідження. Приєднуючись до думки відомого аранжувальника вокального гурту „МЕНСАУНД” Рубена Толмачова констатуємо, що „посібник тільки у тому випадку досягне своєї мети, якщо вміщені в ньому матеріали не просто увійдуть до репертуару різних хорових колективів та вокальних ансамблів, а стимулюватимуть творчу активність диригентів, хормейстерів, студентства у створенні власних композицій (аранжувань, обробок, авторських творів), що збагачуватимуть

репертуар колективів і, у кінцевому рахунку, забезпечуватимуть розвиток вітчизняного вокально-хорового мистецтва”[4, С.166]

Подальшого вивчення потребує питання розкриття творчої активності в аранжувальному процесі як у системі загальноосвітньої школи так і вищого навчального закладу

#### **Список використаних джерел:**

1. Заверуха С.І. Хорові обробки М.Леонтовича як засіб розвитку творчої активності учнів у формуванні майбутнього фахівця (курс «Хорове аранжування»)
2. Леонтович М. Українські народні пісні / М. Леонтович. - К.: Видавництво «Мистецтво», 1952. - С.66
3. Копытман М. Хоровое письмо / М.Копытман. – М.: Советский композитор, 1971. – С.95.
4. Толмачов Р. Хорове аранжування та вільна обробка: Навчальний посібник / Р.Толмачов. – Вінниця: „Нова книга”, 2011. – С.166.
5. Ященко Л. Українське багатоголосся / Л.Ященко. – К.: Видавництво АН УРСР, 1962. – С.72- 210.

**Мазур І.В.,**  
**викладач вищої категорії,**  
**старший викладач кафедри**

#### **Впровадження історико-стильового принципу в процесі музично-теоретичної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва**

В умовах бурхливого розвитку цивілізації та посилення інтеграційних процесів у всіх сферах життєдіяльності нашого суспільства вдосконалення навчального процесу у вищій школі набуває першочергового значення. Потреба створення ефективних педагогічних проєктів та методик навчання зумовлюється необхідністю впровадження основних положень Болонської конвенції в національну освіту.

У руслі наукових пошуків та реформувань знаходиться і педагогіка мистецтва. Ідея художньої інтеграції актуалізує наявність загально художньої компетентності та ерудиції вчителя музичного мистецтва. Важливим при цьому постає формування чітко побудованої та логічно викладеної системи знань про стильові музичні явища.

Однією з важливих вимог сучасної музично-педагогічної освіти є її культуровідповідність. Розрахунок на активну співтворчість слухача – характерна риса сьогодення. Адекватне сприйняття контрастної та синтезуючої взаємодії стилів потребує вміння орієнтуватися в історико - стильових процесах музики.

Вирішення окреслених питань можливе лише за умови переведення музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико - стильову основу шляхом об'єднання музично-теоретичних дисциплін в інтегрований курс.

Розробка та впровадження інноваційної методики музично-теоретичного навчання вимагає врахування специфіки діяльності педагогів-музикантів у контексті сучасних наукових підходів.

Категорія музичного стилю має досить окреслену і чітко визначену траєкторію розвитку. Ця категоріальна одиниця вивчалася досить активно протягом багатьох років і знайшла цікаве і одночасно, професійно обґрунтоване і теоретично-науково досліджене осмислення в працях відомих російських та українських мистецтвознавців: В.Медушевського, М.Михайлової, С.Скрєбкова, А.Сохора, С.Шипа. Різностильові тенденції музики ХХ ст. знайшли висвітлення у працях Л.Березовчук, Г.Григор'євої, Я.Губанова, С.Румянцева та ін.

Аналіз наукових досягнень з проблеми застосування історико - стильового підходу дозволяє стверджувати про наявність у вивченні цієї проблематики досить великого педагогічного та музичного потенціалу. Історико - стильовий підхід сприяє естетичному вихованню студентів, координуванню їх музично-історичних і теоретичних знань та формуванню

вміння у майбутніх учителів музики орієнтуватися в історико-стильових процесах музики.

На мій погляд, враховуючи власний педагогічний досвід, отриманий завдяки викладацькій діяльності на факультеті музично – теоретичних дисциплін, саме музично-теоретична підготовка, що базується на історико - стильовій основі актуалізує необхідність використання комплексного підходу до навчального процесу педагогів-музикантів. Його фундамент у галузі мистецької освіти закладений видатними науковцями Б.Асаф'євим та Б.Яворським. У 80-90-ті роки минулого століття комплексність у навчанні (міжпредметні зв'язки та комплексні курси) отримала широке розповсюдження в процесі підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів, консерваторій та інститутів культури. На сучасному етапі комплексний підхід знаходить своє продовження в ідеї інтегрованих курсів.

Сучасний розвиток дослідницького простору педагогічних та музикознавчих напрямків чітко окреслює необхідність вирішення проблеми інтеграції музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики. Ефективність та результативність у вирішенні цього проблемного питання можливе, на мій погляд, лише за таких умов:

- усвідомлення студентами значущості вміння орієнтуватися в історико - стильових процесах музики;
- засвоєння ґрунтовних історико - стильових знань та підкріплення їх слуховою практикою на предметах музично – теоретичного циклу;
- оволодіння аналітичними, комунікативними і практично-творчими вміннями та навичками в історико - стильовому напрямку.

Одним з визначальних чинників процесу впровадження історико - стильового напрямку є створення досить специфічної та особливої системи музично-теоретичної підготовки студентів вищих навчальних закладів, яка б базувалася на об'єднанні музично-теоретичних дисциплін в інтегрований курс та спрямування його в історико - стильову площину.



Педагогічний досвід містить значний потенціал наукового осмислення проблеми стильового виховання майбутніх учителів музики, актуалізує необхідність наукових розробок з питань формування музично-стильової орієнтації студентів музично – педагогічних факультетів в процесі музично-естетичного виховання, розширює наукові погляди щодо уміння студентів орієнтуватися в історико - стильових процесах музичного мистецтва, що вважається основою професіоналізму та художньої ерудованості педагогів-музикантів.

Кардинальні зміни у сфері мистецької освіти зумовлюють необхідність підвищення кваліфікації майбутнього вчителя музики. Актуальним при цьому залишається врахування специфіки його діяльності, яка характеризується комплексною природою, різноплановістю, багатоскладовістю та творчою сутністю. Аналіз реального стану фахової підготовки педагогів-музикантів та власний педагогічний досвід засвідчує недостатню скерованість її на формування художнього світогляду студентів, підґрунтям якого є вміння орієнтуватися в музично-стильових процесах.

Проблема музичного стилю завжди знаходиться в центрі уваги мистецтвознавців. Основу цього багатогранного поняття складає об'єктивна художня єдність, яка вміщує в собі риси композиторського, національного та історичного стилю. Минуле ХХ століття майже зруйнувало традиційні уявлення про музичний стиль. Якщо у музиці попередніх епох все розмаїття композиторської творчості мало спільний „музичний словник”, то сучасній музиці притаманне паралельне існування різноманітних типів мислень, логік, технологій, систем. Процес сприйняття контрастної та синтезуючої взаємодії стилів потребує ерудованості в музично-стильовій палітрі минулого, володіння системою виразових засобів стилів різних епох, гнучкого та стилістично розвиненого музичного слуху, наявності історико - стильового музичного мислення та бачення художніх явищ в історичній перспективі. Усі вищезазнані властивості є важливими складовими вміння орієнтуватися в історико - стильових процесах музики, яке трактується мною як здатність до

усвідомленого оперування музично-стильовими знаннями та слуховими уявленнями в процесі аналітично - мисленнєвої діяльності та практично-творчої роботи майбутніх учителів музичного мистецтва.

Структурними елементами зазначеного вміння орієнтуватися в історико-стильових процесах є:

-мотиваційно-потребнісний, що виражається в усвідомленні значущості володіння окресленим умінням для подальшої фахової діяльності,

-когнітивно-теоретичний, який передбачає наявність великого обсягу засвоєних історико - стильових знань,

-слухо-перцептивний, в основі якого лежить здатність здійснювати на основі слухових уявлень атрибуцію жанрово-стильової належності музичного матеріалу,

-мисленнєво-операційний, що характеризує сформованість аналітично-стильових умінь,

-креативно-комунікативний, який включає володіння комунікативними та практично-творчими уміннями та навичками в історико - стильовому аспекті.

Визначення особливостей та специфіки кожного з означених структурних компонентів надає можливість усвідомити та зрозуміти сутність та основне призначення використання історико – стильового підходу в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів музики.

Вивчення мною нормативних документів та навчально – методичних розробок дозволив мені визначити і окреслити основні позиції та принципи комплексного підходу, який реалізується в різних формах організації навчальної діяльності, а саме:

1) у традиційних курсах, що тяжіють до міждисциплінарних зв'язків (тенденція до взаємодії дисциплін та переробки їх змісту);

2) у комплексних курсах (поєднання елементів різних дисциплін на основі певної цілісності при збереженні сутнісної своєрідності складових);

3) у інтегрованих, синтетичних курсах (формування нового, синтетичного предмету та використання відповідних методів).

Об'єднання музично-теоретичних дисциплін в інтегрований курс є оптимальним шляхом вирішення проблеми переведення музично-теоретичної підготовки на історико - стильову основу, яка має базуватися на реалізації конкретних принципів. Серед яких:

- принцип комплексного підходу до процесу опанування навчальним матеріалом музично-теоретичних дисциплін;

- принцип варіативності інтегрованої музично-теоретичної підготовки на історико-стильовій основі;

- принцип підкріплення історико-стильових знань студентів музично-слуховим сприйняттям;

- принцип підпорядкованості хронологічного аспекту вивчення навчального матеріалу структурно-логічному задуму.

Впровадження в практику музично-теоретичного навчання окреслених принципів вимагає визначення педагогічних умов їх реалізації, до яких належать:

- проекція та орієнтація музично-теоретичного навчання на комплексно-синтетичні засади: синтез теоретичного, виконавського та композиторського видів діяльності;

- синтез теоретичного, слухового та практичного компонентів всередині кожного виду діяльності;

- розширення сфери самостійно-пошукової роботи майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі опанування матеріалом інтегрованого музично-теоретичного курсу на історико - стильовій основі;

- застосування диференційованого підходу до оцінювання творчих робіт студентів в історико-стильовому аспекті.

Музично-теоретична підготовка педагогів-музикантів на історико-стильовій основі має декілька варіантів втілення (принцип варіативності).

Кожен варіант моделі визначає вид об'єднання дисциплін, що входять до музично-теоретичного циклу:

- 1) сольфеджіо та гармонія;
- 2) сольфеджіо та поліфонія;
- 3) сольфеджіо, гармонія та поліфонія;
- 4) сольфеджіо, гармонія, поліфонія та аналіз музичних творів.

Педагогічний досвід роботи дозволив мені окреслити та визначити особливості і специфіку кожного інтегративного курсу.

Тематичний план інтегрованого курсу „Сольфеджіо та гармонія” будується з урахуванням історичної еволюції гармонічних засобів музичного мистецтва. Вивчення лише поліфонічного складу в історичній проекції здійснюється в інтегрованому курсі „Сольфеджіо та поліфонія”. Однак опанування лише одним з видів багатоголосся не формує повної системи знань про еволюцію музичного мистецтва, а є лише підсистемою цих знань.

З огляду на це, об'єднання всіх трьох дисциплін в інтегрований курс „Сольфеджіо, гармонія та поліфонія ” є глибшим та більш дієвим засобом формування в студентів уміння орієнтуватися в історико - стильових процесах музики. Даний курс створює всі умови для дослідження взаємозв'язку та взаємодії гармонії та поліфонії на всіх етапах історичного розвитку.

Але найефективнішим курсом є „Сольфеджіо, гармонія, поліфонія та аналіз музичних творів” (його можна було б назвати „Загальна теорія музики”), який уможлиблює всебічне вивчення музичного твору, а також музичної творчості певної історичної доби. Однак подібна інтеграція є дуже складним завданням. Вона потребує:

- 1) універсалізму, високого професіоналізму, значних зусиль, ентузіазму та освіченості викладача, фундаментальної методологічної забезпеченості курсу;

- 2) готовності студентів до засвоєння його теоретичного та практичного матеріалу.

Отже, на мою думку, оптимальним варіантом є інтегрований курс „Сольфеджіо, гармонія та поліфонія”, який синтезує ґрунтовність та доступність, що є дуже важливим фактором в умовах навчання на музично-педагогічних факультетах. Впровадження в навчальний процес музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики принципів історико – стильовій спрямування вимагає визначення чітких критеріїв, до яких мною було віднесено:

1) Усвідомлення значущості вміння орієнтуватися в історико – стильових процесах музичного мистецтва ( має визначатися за такими показниками: інтерес до своєї професійної підготовки, ставлення до процесу пізнання історико - стильових закономірностей розвитку музики);

2) Наявність знань у галузі стильових музичних явищ ( виявляється за наявністю таких показників, як обізнаність, ерудиція в сфері стильових закономірностей розвитку музики, розуміння цілісності та взаємообумовленості історичного руху мистецтва);

3) Сформованість стильового музичного слуху ( має виражатися у вмінні здійснювати на основі слухових уявлень свідому атрибуцію стильової належності музичного матеріалу всіх історичних епох);

4) Показником оволодіння спеціальними аналітичними вміннями є виконання студентами таких завдань, як виокремлення комплексу засобів музичної виразності кожного історичного стилю на основі аналізу, синтезу, порівняння тощо.

5) Ступінь творчої самостійності та комунікативності студентів визначає наявність практично-творчих навичок: виявлення жанрово-стильової належності музичного твору та його педагогічного потенціалу, володіння вмінням стилізованої імпровізації, аранжування та підбору акомпанементу до українських народних та шкільних пісень на основі чітко зафіксованих у свідомості студентів стильових „формул”, „кліше” та здатність спілкуватися з хоровим колективом у процесі озвучення власних творчих доробків.

Важливу роль в процесі впровадження принципів історико-стильового підходу в музично – теоретичну підготовку майбутніх вчителів музичного мистецтва відіграють методи стимуляції та мотивації навчання. Саме від дієвості цих методів залежить донесення до свідомості студентів значення, ролі, мети та завдань усіх етапів музично – теоретичної підготовки на історико – стильовій основі. Кожен етап має свої, чітко окреслені, специфічні та притаманні саме цьому етапу, риси.

Мета підготовчого (першого) етапу полягає в повторі та закріпленні елементарно-теоретичних знань, умінь та навичок. Дуже важливим, для досягнення поставленої мети, на мою думку, є обов'язкове застосування методу опори на національне музичне мистецтво – вивчення характерних стильових особливостей української народної пісенності. Залучення цього методу на даному етапі дозволяє диференційовано розглянути кожен засіб музичної виразності з подальшим простеженням та вивченням шляху його історичного розвитку. Таким чином, студенти в змозі охопити увесь процес становлення, розгортання та подальшого розвитку будь – якого явища музичного мистецтва. Процесуальність – одна з важливих рис, яка притаманна взагалі мистецькому простору, повинна стати одним з провідних та визначальних компонентів в процесі вивчення мистецьких явищ.

Використання методу взаємонавчання на першому етапі відіграє особливу роль: за допомогою цього методу відбувається своєрідний процес перетворення студента з об'єкта на суб'єкт освітнього процесу. Важливе значення в цьому процесі відіграє метод оволодіння азами композиції, суть якого полягає у забезпеченні студентів знаннями тих закономірностей і правил, які діють у сфері художньої творчості. Застосування креативного методу спрямоване на формування в студентів системи творчих умінь і навичок в історико - стильовому ракурсі. Реалізація методу творчості у процесі групового озвучення аранжувань українських народних та шкільних пісень, де один зі студентів (автор) поставав би у ролі керівника хорового ансамблю, вирішувала питання професійної специфікації музично-

теоретичного навчання. Використання та реалізація цих методів, на мій погляд, надає можливість створити необхідні умови для вирішення поставленої проблеми.

Класичний (другий) етап інтегрованої музично-теоретичної підготовки в основі базується на необхідності надання студентам знань, умінь та навичок, які передбачаються традиційним вивченням курсу „ Гармонія ”. Цей етап підготовки включає дещо інші методи, які спрямовані на вирішення характерних завдань другого етапу підготовки. Необхідним і важливим є застосування методу практичних вправ. Виховання гармонічного аспекту стильового музичного слуху здійснюється за допомогою методу проблемних завдань: слуховий аналіз функціональної послідовності акордів, запис під музичне диктування уривків із творів віденських класиків (2-4 такти). Використання творчого методу на даному етапі сприяє удосконаленню вміння спілкуватися з хоровим колективом, що є важливим моментом у процесі підготовки до виконавсько – хорової діяльності студентів музично – педагогічних вузів. Залучення аналітичного методу стало необхідним фактором в процесі формування у студентів здатності аналізувати сукупність усіх засобів музичної виразності в творах композиторів-класиків. Широке використання отримує креативний метод, який був зорієнтований на оволодіння студентами системою творчих умінь та навичок.

Хронологічний (третій) етап є найскладнішим і найважливішим порівняно з іншими. Адже саме тут студенти отримують головні знання, уміння та навички орієнтуватися в історико - стильових процесах музики. Доцільним і важливим на цьому етапі стає використання дослідницького методу, який спрямований на посилення самостійності наукового пошуку студентів. На мій погляд, досить ефективним є застосування дедуктивного методу, що передбачає першочергове формування чітких знань та уявлень студентів щодо філософсько-естетичних норм історичної доби в цілому. Лише згодом, після засвоєння повної картини розвитку конкретного історичного періоду, необхідним є детальний розгляд характерних засобів

музичної виразності, їх особливостей та відмінностей. Досить важливим на цьому етапі є використання методу комплексності при формуванні практичних навичок студентів. Це спів під власний супровід, в тому числі імпровізаційний, гармонізація мелодії з одночасною поліфонізацією фактури, аранжуванням для конкретного виконавського складу тощо. Метод дотримання наскрізного стильового стрижня – шкільної пісні, має на меті акумулювати творчий потенціал і можливості студентів, дозволяючи їм значно розширити та збагатити власний репертуарний „багаж” у цій сфері. Особливе значення на третьому, хронологічному етапі, надається репродуктивному методу. Виховання стильового музичного слуху, на мій погляд, необхідно здійснювати під час активізації методу проблемних завдань: запис під музичне диктування нескладних уривків музичних творів різних епох, вокально-хорове виконання цих та інших музичних зразків.

Чітке усвідомлення студентами системи музично-стильових ознак конкретного історичного періоду потребує активізації методу стильового аналізу засобів музичної виразності. Застосування творчого методу дозволить перевірити рівень засвоєння студентами системи характерних стильових ознак усіх епох у практично-творчих завданнях. Досить дієвим виступив метод „фронтального” занурення в епоху, який передбачає повне заглиблення студентів у історичний, філософський, музичний та культурно-інформаційний матеріал стосовно певної історичної доби (так зване „всебічне охоплення стилю”).

Розвиток музично-історичної та музично-теоретичної науки, впровадження новітніх інноваційних технологій вимагають від сучасного викладача створення відповідних методик та теоретичних розробок, за допомогою яких відбувається активізація процесу професіоналізації усіх форм педагогічної діяльності. Творчий та інноваційний підхід у сучасному інформаційному просторі повинні спрямовуватися на підвищення рівня викладацької діяльності, надавати можливість створити оптимальні умови



для удосконалення методики вивчення дисциплін музично – теоретичного циклу.

Історія української музики в навчальному процесі музично – теоретичного факультету вищого навчального закладу займає особливе місце, вона належить до фундаментальних, узагальнюючих, методологічних дисциплін. Історія музики відіграє серед багатьох дисциплін історико – теоретичного курсу (таких, як сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних форм) важливе значення, оскільки саме цей предмет надає можливість зрозуміти увесь напрямок та дослідити логіку розвитку важливого і визначального компонента нашого суспільства – української музичної культури.

В існуючій та діючій на сьогоднішній день методиці викладання історії української музики основний акцент робиться на методі пояснювально – ілюстративному. Аналіз сучасних навчальних програм, методичних посібників, розробок з історії української музики у більшості випадків торкаються лише питання інформаційного насичення курсу, лишаючи осторонь інші важливі і необхідні моменти, які потрібно вирішувати в процесі вивчення історії української музики. На думку багатьох сучасних викладачів, історія української музики повинна нагадувати історію України, наслідуючи та переймаючи основні критерії та вимоги у викладанні історичної дисципліни. Такий ракурс бачення і осмислення історії української музики негативно позначається на усій структурі музичної дисципліни її складових, та передбачає відповідну специфіку у викладанні цієї музичної дисципліни. Фактологічне, інформаційне насичення, яке є основним дієвим чинником при викладанні історії української музики призводить до інтелектуальної пасивності з боку студентів. З часом відбувається процес втрати студентами вміння використовувати отриману інформацію у власній практичній та творчій діяльності. Вивчення історико-теоретичних дисциплін передбачає обов'язкове оволодіння студентами музично-аналітичним апаратом, завдяки якому

відбувається осмислення отримуваних знань, формування навичок дослідження, аналізу, з'являється розуміння логіки розвитку історичного явища. Готовність до музично-аналітичної діяльності є критерієм ефективності навчання.

Ситуація, яка склалася на сьогоднішній день у викладанні історії української музики, не сприяє формуванню музично – аналітичного апарату. Практика та власний досвід у викладанні музично – теоретичних дисциплін свідчить про те, що найбільш поширеними є «репродукційний аналіз» та «музично-літературне описання». Сутність цих видів полягає у відтворенні студентами готових (науково викладених теоретиками музикознавцями) аналітичних поглядів та думок на конкретні музичні твори українського музичного мистецтва, викладених у посібниках з навчальної дисципліни, які не передбачають наявності аналітичного підходу у вивченні явищ українського музичного мистецтва.

У вищому навчальному закладі курс історія українського музичного мистецтва має свої, досить специфічні особливості, які пов'язані з характером отримуваних знань. Специфіка музичного мистецтва полягає у вивченні не тільки історичних, хронологічних та фактологічних матеріалів, але й тісно пов'язана із знайомством та аналізом музичних творів, які є справжніми «свідками подій», які розгорталися на теренах нашої країни в історичному минулому. Ознайомлення, вивчення та аналіз музичних творів надають можливість з'ясувати не тільки особливості розвитку українського музичного мистецтва, але й сприяють усвідомленню логіки розвитку національного мистецтва, чітко окреслюють його місце та значення в світовому мистецькому просторі. Таким чином, аналіз музичних творів з предмету історія української музики повинен розглядатися з позицій стильової типології в процесуально – історичному аспекті. Такий аналіз, який в музикознавстві отримав назву «стильовий» чи «історико – стильовий», на мою думку, є провідним, як при розробці початкових програм так і в процесі

викладання історії української музики студентам музично – педагогічних факультетів вищих навчальних закладів.

Основи стильового аналізу закладені у вітчизняному музикознавстві Б.Асаф'євим, М.Михайловим, В.Медушевським. Але в методиці викладання музично – історичних дисциплін, зокрема, історії української музики, історико – стильовий аналіз не набув широкого використання. Це пов'язано з цілим рядом причин:

1) недостатньо висвітлена і вивчена проблема специфіки музично – аналітичної діяльності в процесі вивчення історії української музики у вищих навчальних закладах;

2) не розроблена і не обґрунтована на сьогоднішній день методика впровадження історико – стильового підходу при вивченні музично – історичних дисциплін у вищих навчальних закладах;

3) до цього часу відсутня праця, в якій теоретично та практично було б вивчено, досліджено та обґрунтовано значення історико – стильового підходу в процесі професійної підготовки майбутніх вчителів музики.

В процесі вивчення історії української музики необхідним моментом є усвідомлення базових категорій та термінів, які складають основу як теоретичного, так і практичного напрямків вивчення музичного матеріалу. Однією з основних, на мою думку, є категорія «стиль», яка має власну чітку ієрархію, що складає вагоме підґрунтя багатьох музикознавчих визначень. (Наприклад, індивідуальний композиторський стиль притаманний одному композитору, стиль напрямку передбачає наявність багатьох мистецьких явищ, яким притаманні спільні ті чи інші риси, стиль епохи – досить складне поняття, вимагає чітку ієрархію прийомів, які набувають узагальнення саме в цей час і саме вони є ознакою цього історичного періоду). Усвідомлення студентами значення категорії «музичний стиль» є необхідним в процесі історико – стильового підходу до вивчення мистецьких явищ, саме за допомогою стилю стає можливим розгляд та вивчення різноманітних

мистецьких явищ як української культури, так і світового мистецького простору.

Використання в процесі музично – теоретичної підготовки майбутніх музикантів історико – стильового підходу надасть можливість активізувати не тільки аналітичну діяльність студентів, але й сприятиме охопленню усієї панорами розвитку українського музичного мистецтва.

**Михаськова М.А.,**

**канд.пед.наук, доцент**

### **Методологічні основи професійної діяльності педагога-музиканта**

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

Дослідженню філософських ідей щодо сутності особистості як творця, суб'єкта культури і культурно-освітньої діяльності, гармонійного розвитку особистості присвятили свої праці І. Зязюн, М.Каган, О. Кудін. Роль мистецтва у вихованні особистості, діалектичної взаємодії її потенційних і актуальних можливостей описував у своїх роботах А. Сохор. Проблемам теорії і методики музично-педагогічної освіти присвячено праці Л. Арчажнікової, О. Рудницької, Д. Кабалевського. Методологічним аналізом проблем музичної педагогіки в системі вищої освіти займалися Е. Абдулін, Г. Падалка, О. Ростовський, В. Черкасов та інші. Але розгляд методологічних основ професійної діяльності майбутніх учителів музики попри широке і ґрунтовне висвітлення в літературі залишає простір для подальшого їх висвітлення.

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

Методологічна основа є багаторівневою системою, яку утворюють: філософська методологія; опора на загальнонаукові принципи, форми, підходи до відображення дійсності; конкретна наукова методологія; дисциплінарна методологія; методологія міждисциплінарних досліджень [26, с.30].

За визначенням М.Фіцули, методологія науки – це вчення про принципи, форми і методи наукового пізнання. Методологічною засадою педагогіки може бути наукове підґрунтя пояснення основних педагогічних явищ і розкриття їх закономірностей [26, с.30]. Методологія педагогіки – це система знань щодо вихідних положень, основ і структури педагогічної теорії, принципів підходу і засобів отримання знань, які відображають безперервно змінену педагогічну дійсність в умовах суспільства, що розвивається [5, с. 32].

«Методологія» у вузькому значенні – це теорія наукового пізнання в конкретних наукових дисциплінах. Методологія дослідження педагогічних проблем вирішує насамперед стратегічні проблеми і містить принципи й методи пізнання в педагогічній теорії та практиці. Предметом методології дослідження проблем педагогіки є процес цього дослідження, а результатом – система правил, рекомендацій щодо його проведення. Під час вивчення процесу пізнання педагогічної дійсності акцентується увага на методах дослідження педагогічних проблем, їхніх особливостях та взаємозв'язках, співвідношеннях якісних та кількісних характеристик, змістових і формалізованих методів, наукових фактів і гіпотез, на типах і рівнях досліджень, методологічних проблемах прогнозування розвитку теорії та практики виховання й навчання тощо.

Йдеться, таким чином, про самопізнання педагогічної теорії та практики як галузі педагогічної науки [8].

Загалом предмет методології можна визначити як процес пізнання навчально-виховного процесу, а також визначення принципів побудови, форм, методів і способів пізнання педагогічної діяльності. Методологія вивчає типи і рівні педагогічних досліджень у їхніх взаємозв'язках, співвідношення якісних і кількісних характеристик під час опису процесу навчання й виховання, професійної, спеціальної, морально-психологічної і психологічної підготовки, а також розглядає питання прогнозування шляхів розвитку педагогіки. Важливою функцією методології педагогіки є розвиток її категорій, понять і термінів [9].

На думку Е. Абдуліна, учитель, озброєний знаннями й творчим досвідом їх практичного використання, отримує надійний орієнтир для аналізу й успішного рішення різних професійних питань й проблем, для вироблення індивідуально-творчої позиції при їх обговоренні. Методологічна підготовка дозволяє педагогу глибше пізнати діалектичний характер професійної діяльності, здійснити аргументований вибір методичних засобів, точніше виявити ефективність, життєвість начальних шкільних програм й посібників. У змісті методологічної підготовки передбачається послідовне введення майбутніх вчителів до самостійної науково-дослідної роботи, без якої, як відомо, дійсно високий, творчий рівень викладання неможливий [1, с.7-8].

Методологічна підготовка може бути успішною лише в тому випадку, коли методологічні знання набувають для майбутнього вчителя «особистісний сенс» і стають в його діяльності дієвим «інструментом», який підвищує творчу мобільність й самостійність учителя. Накопичення творчого досвіду у використанні методологічних знань можливе й повинно здійснюватися в процесі визначеної за характером діяльності [1, с.9].

Часткова методологія музичної освіти є системою знань про основи теорії музичного навчання, виховання і розвитку дітей, закономірності й принципи музично-освітнього процесу, способи дослідження музично-

педагогічних явищ [21, с.529]. Загальнонаукову методологію процесу музичної освіти складають знання про мистецтво як форму суспільної свідомості, багатофункціональну природу мистецтва, своєрідність впливу мистецтва на людину, суспільну психологію; сутність творчого процесу створення, виконання і сприймання творів мистецтва; активну природу художнього сприймання як способу реалізації естетичного ставлення особистості до мистецтва; невичерпність, багатозначність змісту художнього твору, принципову множинність його теоретичних, виконавських і слухацьких інтерпретацій, «самоцінність» спілкування людини з мистецтвом тощо [21, с.529].

Методологія музичної педагогіки, на думку О. Ростовського – це система знань про вихідні положення, основи і структуру музично-педагогічної теорії, принципи підходів і способи набуття знань, які правильно відображають процес музичної освіти школярів [21, с.528].

Розв'язання поняття «музична педагогіка» зустрічаємо у роботах Г.Голеш, Л. Коваль, Л. Кондрацької, Н. Лисіної, Л. Мазепи, О.Михайличенко, Г.Ніколаї, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалки, О.Ростовського, О. Рудницької, В.Тітович, М. Черепаніна, К. Шамаєвої, Л.Шевченко, В. Шульгіної та інших. У цих роботах музична педагогіка у своєму становленні характеризується такими *методологічними позиціями*: неперервність розвитку за рахунок поглиблення й трансформації змісту (його осучаснення); відкритість новітнім тенденціям теорії загальної педагогіки; обумовленість складників музично-педагогічної теорії та практики; обрання пріоритетних напрямків діяльності піаністів; функціональна єдність музично-виконавського та психолого-педагогічного векторів діяльності в суспільно-історичному, культурно-мистецькому та освітньому просторі [7].

У теорії та практиці викладання мистецьких дисциплін, до яких належать і музичні, провідними *методологічними засадами* виступають: гуманістична спрямованість мистецької освіти; національна основа

мистецької освіти; особистісно - орієнтований підхід до мистецького навчання; забезпечення системності мистецького навчання[18, с.43].

У зв'язку із модернізацією змісту сучасної мистецької освіти, до якої входить загальна музична освіта, *методологічною основою*, на думку В.Черкасова, стали: загальнолюдські й національні цінності; гуманістичне ставлення до надбань світової культури; виховання особистісних якостей; гуманізація змісту навчання; наступність у засвоєнні змісту навчального матеріалу між початковою й основною школою та основною і старшою школою; інтернаціональне виховання на засадах поліхудожнього підходу та фундаменталізації музично-освітньої системи [27, с.147].

Такий підхід уможлиблює попарний розгляд проблем, що стосуються методологічного обґрунтування мистецького навчання. Зокрема, діалектична концепція дає ключ до «саморуху» всього суцього, до «стрибків», до перетворення на протилежність, до знищення старого і виникнення нового. На відміну від метафізики, вона розглядає процес розвитку дитини не як просте розгортання закладених від природи властивостей, а як їхнє постійне перетворення й ускладнення, що приходять закономірно в результаті накопичення кількісних змін, що приводять до якісних змін [15, с.79].

Розуміння рушійних сил як розв'язання суперечностей між протилежностями має педагогічне значення, оскільки дає змогу врахувати різноспрямовані впливи на особистість в процесі її спілкування з музикою. *Рушійні сили* можна представити у вигляді пар, здатних системно охопити процес художнього розвитку особистості. Провідними рушійними силами означеного процесу визначаємо такі: сила детермінованого і випадкового, сила розширення і заглиблення, сила оновлення і повторення, сила свободи і утиску, сила суцільності і вибіркової, сила співпереживання і відстороненості, сила свідомого і підсвідомого, сила реального і ілюзорного, сила консонансу і дисонансу [18, с.21 ]. Стикаючись одне з одним, вступаючи у боротьбу, ці протилежності відкривають дорогу змінам, руху, пошукам нового.



Ці рушійні сили допомагають формувати цілісну *методологічну модель* підготовки викладачів мистецького профілю яка містить діалектичні пари: раціонального і емоційного навчання, об'єктивні та суб'єктивні важелі, свідомі і підсвідомі чинники [18, с.78]. Саме ці компоненти, на думку Г.Падалки, дозволять засвоїти зміст навчальних дисциплін результативно і систематизовано.

Реалізуючись у суб'єктивно-особистісному принципі суб'єкт проявляє себе як індивідуально неповторна особистість з притаманними їй життєвим досвідом, інтересами, бажаннями, мотивами. Специфіка полягає в особливому, а саме індивідуально-творчому відображенні й пізнанні дійсності, яке надає особливого «особистісного забарвлення» методологічному аналізу, визначає своєрідні шляхи його виконання в художньо-педагогічній (зокрема – музично-педагогічній) діяльності [1, с.20].

Категорію «діяльність» розглядали і продовжують вивчати науковці від древніх часів до сьогодення. Так, філософ Древньої Греції Аристотель спостерігаючи за внутрішньою організацією людини відзначив, що результатом діяльності душі стає його власний чуттєвий досвід. Цікавою була теорія формальної освіти німецького філософа і педагога Ф. Гербарта, який вважав, що навчаючись діяти людина поступово формує навички застосування набутих знань на практиці.

У праці «Школа дії» німецький педагог В.Лай започаткував «педагогіку дії» в основі якої лягла однакова послідовність усіх життєвих процесів, яка складається з трьох основних ступенів – сприймання, переробка, вираз(відтворення) або дія. Його послідовником став американський філософ, психолог і педагог, засновник діяльнісного підходу Д.Дьюї. Стрижнем його теорії навчання «шляхом дій» стала ідея керування практичним досвідом без навчальних програм, що передбачає широку учнівську та викладацьку самодіяльність [15, с.147-150]. Його підтримав К.Маркс який вважав, що практика є синтетичною єдністю всіх форм

конкретної діяльності людини. Вона складає основу теорії та реалізує її привносячи в теорію необхідні корективи [14].

В психологічних дослідженнях будовою діяльності визначається мотив, мета і умови дії. Саме вони зумовлюють багаторівневу природу установок, які можуть функціонувати на смисловому, цільовому та операціональному рівнях регуляції діяльності особистості [3]. На думку О.Леонтьєва, «реальним базисом особистості людини є сукупність її суспільних за своєю природою відносин до світу, але відносин, що реалізуються ... її діяльністю, точніше сукупністю її багатоманітних діяльностей». Але не вся діяльність, на думку вченого, збагачує культуру особистості, а лише та, внаслідок якої розвивається і змінюється сама людина [12, с.123].

У кожному продукті людської діяльності втілена та діяльність, здійснення якої привело до появи цього продукту. Знання - продукт людської діяльності, і в ньому, як і в будь-якому іншому, втілена та діяльність, яка привела до появи цих знань. Таким чином, засвоєння виробленого старшим поколінням забезпечує не тільки володіння певною фактологією, певною інформацією, а й забезпечує зберігання цієї інформації в пам'яті людини.

Оволодіння способами її отримання дає надійний спосіб зберігання знань, адже в будь-який момент їх можна отримати знову, здійснивши всю діяльність з одержання знань. Застосування знань у типових ситуаціях є перенесення і прикладання певного алгоритму дій до даної ситуації. У будь-яких інших ситуаціях, видозмінених, але близьких до типової, застосування знань теж є перенесенням і прикладанням алгоритму дій, що був засвоєний раніше. Якщо людина не буде готова психологічно до їх розв'язання, чи не володітиме хоча б загальними способами їх розв'язання (назвемо ці ситуації нетиповими, нестандартними), то її розвиток, а в кінцевому результаті й розвиток людської культури, розвиток соціального досвіду просто припиниться [4].

У сучасній педагогіці дістала визнання думка, що здатність майбутнього вчителя до виконання професійних обов'язків формується в навчально-

практичній діяльності. Процес засвоєння практичних дій (зовнішня предметна діяльність) випереджується осмисленням мети, завдань, майбутніх результатів передбачуваних дій, умов їх виконання, принципів вибору способів дій (внутрішня діяльність). Так, на думку українського педагога М.Фіцули, діяльність – це суттєва визначеність способу буття людини у світі, її здатність вносити в дійсність зміни. Основними компонентами діяльності є: суб'єкт з його потребами; мета, відповідно до якої предмет перетворюється на об'єкт, на який спрямована діяльність; засіб реалізації мети; результат діяльності [26, с.59]

Педагогічна діяльність - це проєктована, прогнозована дія, заснована на осмисленні її мети, засобів виконання, принципів вибору засобів [1, с.19-20]. На думку Н. Кузьміної, до структури педагогічної діяльності входять такі компоненти, як конструктивний, організаційний, гностичний, комунікативний, проєктувальний [12, с.12]. Крім цих в структуру діяльності науковці пропонують включити ще й творчий компонент, оскільки він передбачає формування потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності. Людина, що відчула радість творчості, поглиблює свій життєвий досвід та стає іншою за психологічним складом [15]. Професійну діяльність, на думку А.Козир та В.Федоришина, можна трактувати як особистісну категорію, як процес створення нового та результат творчої діяльності [11, с.72].

Їх підтримує А.Козир та зазначає, що діяльність професіонала-майстра, це професійно значуща, індивідуально-творча та оптимальна діяльність, це якісний рівень фахової діяльності, котра має творчий характер, який зорієнтований на соціально-значущий кінцевий результат та оптимальний процес його досягнення за умови постійного самовдосконалення [10, с.21].

Уточнюючи особливості підготовки вчителів мистецьких спеціальностей В.Орлов визначає професійну художньо-педагогічну діяльність як: процес опредмечування ідей, спрямованих на забезпечення

професійного досвіду вчителів мистецьких дисциплін їх власним внеском; динамічну систему взаємодії суб'єкта навчально-виховного процесу, вчителя (викладача) мистецьких дисциплін в іншими суб'єктами (учнями, їх батьками, колегами по роботі), спрямованої на задоволення потреб учнів, гармонійний розвиток їх культури, залучення до пізнання художньо-естетичного досвіду людства, оволодіння способами спілкування з мистецтвом, накопичення індивідуального досвіду такого спілкування [17, с.245].

Така підготовка передбачає включення до естетичної діяльності, як специфічного виду практично-духовної (створення творів мистецтва, фольклор, дизайн тощо) і духовної (естетичне споглядання, естетичне сприймання, естетичне судження тощо) діяльності, що здійснюється у тій чи іншій формі «творчості за законами краси» і дає людині вищу духовну насолоду. Похідною від естетичної є музична діяльність, як специфічний вид художньої діяльності, яка виявляється у творчості, виконавстві, сприйманні. Цим різновидам діяльності відповідають три етапи існування музичного твору: створення, відтворення, слухання [21].

Серед видів музичної діяльності на уроках музичного мистецтва О.Рудницька та Н. Ветлугіна називає слухання(сприймання музики), виконавство, творчі імпровізації, критичні судження (музично-освітня діяльність) [22,с.39; 4]. Сприймання музики включає: сприймання музики створеної для слухання, сприймання музики у зв'язку з її виконанням, музично-дидактичні ігри для розвитку сенсорних здібностей. Виконавство вбирає в себе спів, музично-ритмічні рухи, гра на дитячих музичних інструментах. Творчість може бути пісенна, музично-ігрова і танцювальна та імпровізація на дитячих музичних інструментах. Музично-освітня діяльність на думку дослідниць це знання про музику та знання, пов'язані з різними видами діяльності.

У системі підготовки вчителя музичного мистецтва правомірно визнається провідна роль музичної діяльності. Р.Тельчарова зазначає, що музична діяльність є передумовою, умовою, формою, показником вияву

музичної культури людини. До структури музичної діяльності вона включає такі елементи:

- суб'єкт музичної діяльності, що характеризується здатністю до музичної активності, потребами, художньою спрямованістю, готовністю до взаємодії з музичним мистецтвом, розвинутою мотиваційною сферою, музично-слуховими та загальноестетичними здібностями;

- предмет музичної діяльності (різноманітні вияви музичної дійсності та світ музики, що звучить);

- засоби музичної діяльності матеріального або духовно-практичного характеру;

- продукт музичної діяльності [26, с.30].

Виконання учнем на уроці певних дій ще не є показником його музичної діяльності. Якщо вчитель не ставить перед собою завдання сформувати у школярів цю діяльність, допомогти їм перебороти операційні та мотиваційні труднощі, він не реалізує ідеї провідної ролі навчання у психічному розвитку учнів.

**Висновки...** Отже, тільки перетворення і зміни властивостей музично-педагогічних дій приведуть до якісної музично-педагогічної підготовки. Орієнтація на музичну діяльність як таку, яку можна передбачити, але яка залежить від суб'єктивних причин (емоцій, вікових характеристик, рівня музичної культури тощо); постійно змінюється, але використовує традиційні засоби; залежить від майстерності вчителя, але не може вийти за межі музичного об'єкту; дає можливість на вибір методики подачі музичного матеріалу, але враховує його особливості; емоційно виховує особистість на основі вже набутого життєвого досвіду, але бере до уваги свідомі та підсвідомі чинники життєдіяльності; саме така діяльність здатна системно охопити процес музичного розвитку особистості. Саме під час діяльності відбувається ефективно засвоєння необхідних знань, набуття знань і умінь, їх повторення та закріплення, формування естетичного досвіду особистості. Саме в процесі діяльності засвоюються уміння музично-теоретичного і

виконавського аналізу музичного твору; уміння освоєння технології виконання музичного твору; уміння аналізувати, контролювати і коригувати виконання музичного твору; інтерпретаційні уміння.

### **Список використаних джерел і літератури:**

1. Абдулин Э. Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования / Э. Б. Абдулин. - М.: Прометей МПГУ им. В.И. Ленина, 1990. – 188 с.
2. Абдуллина О.А., Кузьмин Н.Н. Структура, содержание и методика формирования системы общепедагогических умений и навыков у студентов педагогических институтов / О.А.Абдуллина, Н.Н.Кузьмин // Структура и содержание общепедагогической подготовки студентов педагогических институтов: Межвузовский сборник научных трудов / ред. А.И. Пискунова. – М.: МГПИ им. Ленина, 1984. – С. 19-20
3. Асмолов А.Г. Деятельность и установка / А.Г.Асмолов.- М.: МГУ,1979.-150с.
4. Ветлугіна Н.О. Музичний розвиток дитини / Н.О. Ветлугіна. - К.: Музична Україна, 1978. – 256с.
5. Гершунский Б.С. Педагогическая прогностика: Методология. Теория. Практика. - К.: Просвещение, 1986. - С. 32
6. Досвід творчої діяльності як категорія вираження цілей навчання [Електронний ресурс]. – Режим доступу до журналу : [http://ualib.com.ua/br\\_4293.html](http://ualib.com.ua/br_4293.html)
7. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/5620/1/Guralnyk.pdf>
8. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://gorodnia-raygimn-vipsd.edukit.cn.ua/metodika/>
9. Електронний ресурс. – Режим доступу: <http://pedlib.com.ua/metodologichne-pidruntya-pedagogiki-vishho-shkoli.htm>

10. Козир А.В. Акмеспрямовані стратегії формування фахової майстерності майбутнього вчителя музики / Алла Володимирівна Козир // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г.М.Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А.В.Козир. – Вид. друге, доповн. – К.:НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 402 с.
11. Козир А.В., Федоришин В.І. Вступ до акмеології мистецької освіти: навч. - методич. посіб. / А.В. Козир, В.І. Федоришин. - К.: Вид-во НПУ ун-т імені М.П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
12. Кузьміна Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1967. – 183с.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
14. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинение / Карл Маркс, Фридрих Энгельс.- Издание второе. - Т.29. - М.: Государственное издательство политической литературы, 1952. – 760с.
15. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія: Навч. посібник для студентів музичних спеціальностей / О.В.Михайличенко. - Суми: Вид-во "Наука", 2004. – 210с.
16. Михайличенко О.В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія. Навч. посібник для студентів музичних спеціальностей / О.В.Михайличенко. - Суми: Вид-во "Наука", 2004. – 210 с.
17. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: Монографія / За загальною ред. І.А. Зязюна. - К.: Наукова думка, 2003. – 276 с.
18. Падалка Г.М. Музична освіта в Україні: концептуальні аспекти / Галина Микитівна Падалка // Теорія та методика мистецької освіти. Наукова школа Г. М. Падалки. Колективна монографія / під наук. ред. А. В. Козир. – Вид. друге, доповн. – К.:НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 402с.

19. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274с.
20. Ростовський О.Я. Музична педагогіка: навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали / О.Я.Ростовський. – Ніжин: Вид-во НДУ ім. М.Гоголя, 2001. – 112с.
21. Ростовський О.Я. Теорія і методика музичної освіти: Навч.-методичний посібник / Олександр Якович Ростовський. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. – 640с.
22. Рудницька О. Музика і культура особистості (Проблеми сучасної педагогічної освіти) / О.Рудницька. - К.: ІЗМН, 1998. – 247 с.
23. Сисоєва С.О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / Світлана Олександрівна Сисоєва. – К.:Віпол, 2001. – 502 с.
24. Тельчарова Р.А. Музыка и культура (личностный подход) / Р.А.Тельчарова // Эстетика. – 1986. – № 11. – 86с.
25. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М.М.Фіцула. - К.: Академія, 2000. – 544 с.
26. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. - К.: Академія, 2000. – 544с.
27. Черкасов В.Ф. Теорія і методика музичної освіти. Навч. посібник / Володимир Федорович Черкасов. – Кіровоград: РВВКДПУ ім. В.Винниченка, 2014. – 520с.



**Незнанова Н.І.,**  
**викладач-методист,**  
**старший викладач кафедри**

### **Використання методу проекту на уроках музичного мистецтва**

Вчителі музичного мистецтва в сучасних школах активно впроваджують у навчально-виховний процес інноваційні технології, які створюють умови для гармонійного розвитку та реалізації здібностей кожного учня. Однією з перспективних технологій у вирішенні цих завдань на уроках музичного мистецтва, ми вважаємо, метод проекту або проектну технологію навчання. Метод проектів органічно і легко може бути інтегрований у традиційне навчання. У той же час перевага проектної діяльності значно розширює коло компетенцій учнів.

Як зазначає Г. Ісаєва, метод проекту надає можливості учням:

- планувати свою роботу, попередньо прораховуючи можливі результати;
- використовувати багато джерел інформації;
- самостійно збирати і накопичувати матеріал;
- аналізувати, співставляти факти, аргументувати свою думку;
- приймати рішення;
- розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним;
- створювати «кінцевий продукт діяльності» [1].

На уроках музичного мистецтва процес створення проектів надає змогу школярам:

- ознайомитися з музичною культурою України, народів світу;
- формувати пізнавальний інтерес до музичного мистецтва, потреби у сприйнятті творів, ціннісного ставлення до них;
- розвивати творчі здібності учнів, художньо-образне асоціативне мислення, уяву, фантазію;
- усвідомити свою індивідуальність, формувати позитивні риси митця.

Отже, метод проекту на уроках музичного мистецтва – це педагогічна технологія, яка дає можливість самостійно здобувати знання, а головне – практично та творчо їх застосовувати. Важливим є й те, що результат роботи можна почути, побачити, осмислити та застосувати в реальній практичній діяльності.

Процес створення проекту на всіх його етапах сприймається як живе і захоплююче навчання, яке немислиме без зв'язку з музичним мистецтвом. Метод проектів допомагає виховувати особистісне ставлення до музики, надає творчої свободи учню в художній інтерпретації твору, активізує музичне мислення та музично-творчу діяльність учнів, урізноманітнює її. Стимулюючи інтерес учнів до визначеної в проекті проблеми, учителі прививають одночасно й інтерес до музики.

На даний час існує декілька класифікацій проектів, які відрізняються за складом учасників, характером партнерських взаємовідносин, за тривалістю, метою та характером проектної діяльності, характером координації проекту, рівнем реалізації міжпредметних зв'язків. Але кожний із зазначених вище типів проектів має певну структуру.

Етапи роботи над проектом:

I етап - мотиваційно-орієнтований

II етап- конструктивний

III етап- технологічний

IV етап- презентаційний

V етап- експертиза

VI етап- оцінювально-рефлексивний.

На *першому етапі, мотиваційно-орієнтованому*, ведеться попередня підготовка: обирається тема проекту, його тип, обговорюється мета, завдання, методи дослідження, очікувальні результати, вимоги до якості проекту.

Розглянемо види робіт кожного етапу проекту на прикладі колективного міжпредметного проекту з музичного мистецтва та трудового навчання (4 клас).

Назва проекту: «Музичні звуки живуть у ремеслах»

Мета проекту: Розширити уявлення учнів про класифікацію та виготовлення музичних інструментів, про склад виконавців вокальної та інструментальної музики; розвивати навички здобуття та використання інформації за допомогою мультимедійних засобів; розвивати образне мислення, уяву, кмітливість, їх ритмічне та темброве відчуття; виховувати інтерес до вокальної та інструментальної музики, до музичної творчості різних народів.

Завдання проекту:

1. Дослідити історію виникнення музичних інструментів та їх призначення.
2. Класифікувати музичні інструменти та вокальні голоси.
3. Дослідити походження та еволюцію основних прийомів гри, сферу побутування народних інструментів.
4. Навчити учнів виготовленню зразків народних інструментів.
5. Навчити грати учнів 4 класу ритмічний супровід до пісні на виготовлених інструментах.
6. Забезпечити використання мультимедійних засобів під час презентації проекту.

Очікувані результати:

1. Засвоїти історичні відомості про музичні інструменти, співацькі голоси та майстрів виготовлення музичних інструментів.
2. Навчитися виготовляти музичні інструменти.
3. Продемонструвати індивідуальне та ансамблеве звучання музичних інструментів.

На другому, конструктивному етапі розробляється організаційний план роботи, відбувається розподіл по групах, обговорюються методи

дослідження, пошуку інформації, творчих рішень, оформлення задуму, надаються рекомендації керівниками проекту. При утворенні творчих груп слід дотримуватися принципу: кожен робить те, що зможе зробити краще за інших.

Розподіл обов'язків по групах:

1) група, «інструменталісти» Дослідити створення, призначення музичних інструментів та їх класифікацію.

2) група, «співаки» Дослідити кількісний та якісний склад виконавців вокальної музики.

3) група, «майстри» Дослідити технологію виготовлення музичних інструментів, зібрати відомості про майстрів.

4) група, «технарі» Технічне забезпечення проекту.

*На третьому, технологічному етапі* проводиться робота за планом. Самостійна дослідницька робота учнів, корегована за необхідністю вчителем. На цьому етапі відбувається збір інформації з різних джерел та практична робота (створення елементів продукту діяльності та систематизація матеріалу). Так, учасники I та II груп підбирають та обробляють аудіо, відеоматеріали, літературні та нотні тексти, зустрічаються з митцями, вивчають матеріали бібліотечних фондів, сайтів Інтернету. Учасники III групи за описом, характеристикою, ілюстраціями та схемами під контролем вчителів трудового навчання виготовляють зразки старовинних народних музичних інструментів (брязкальце, калатало, тріскачку, кукурудзяну скрипку, ложки). Учасники IV групи систематизують матеріал та під корегуванням вчителя музичного мистецтва розробляють презентацію з використанням мультимедійних засобів.

*На четвертому етапі відбувається презентація (захист) проекту.* Учасники проекту демонструють результати своєї роботи, кінцевий продукт діяльності:

– мультимедійний міжпредметний проект з використанням ілюстрацій, схем, таблиць, загадок, ребусів, фрагментів мультфільмів, аудіо записів звучання інструментів, співацьких голосів, перевірочних завдань з теми;

– виготовлені учнями старовинні народні музичні інструменти, демонстрація їх звучання (індивідуальне та ансамблеве).

Результат роботи та кінцевий продукт діяльності на уроках музичного мистецтва, крім зазначених вище, може бути представлений в інших формах. Наприклад: створення фонотеки, колажу, афіші до певної теми, окремого музичного твору, музично-театральної постановки; розробки сценаріїв та проведення концертів, конкурсів, фестивалів; створення музичних кросвордів, головоломок, випуску музичної газети; створення ритмічних супроводів, оркестровки, аранжування музичних творів; написання літературних творів на музичні теми; створення та презентації авторських пісень, лібрето, міні- підручників, щоденників музичних вражень, пам'яток про композиторів та виконавців різних мистецьких стилів, епох тощо.

Проведення *презентаційного етапу* на уроці музичного мистецтва – завжди свято, тому, що після кропіткої праці учні демонструють результати своєї діяльності. Діти відчують свою компетентність з певних питань, створюється позитивний заряд емоцій.

*На п'ятому етапі (експертиза)* здійснюється визначення досягнення мети проекту через опитування виконавців та експертів. До експертної групи належать вчителі, викладачі музичної школи, майстри, які виготовляють музичні інструменти, випускники музичної школи, батьки.

*Висновок* учасників проекту та експертної групи: музику створюють люди різних професій (композитори, вокалісти, інструменталісти, майстри з виготовлення музичних інструментів, диригенти).

*На останньому, оцінювально-рефлексивному етапі* проекту відбувається оцінка та самооцінка результатів процесу та результатів дослідження за встановленими критеріями, виявляються труднощі у роботі та надаються поради, вказуються шляхи подолання проблем.

Експрес-опитування виявлення рівня задоволеності в результаті роботи над проектом:

1. Чи досягли ви мети?
2. Чому ви навчились під час роботи над проектом?
3. Які труднощі були під час роботи над проектом?
4. Які результати проекту?

На останньому етапі учасники проекту обов'язково повинні рефлексувати свою діяльність, аналізувати, що саме вдалося, а що не вдалося і чому, разом з експертною групою знаходити альтернативні рішення виконання проекту.

У зазначеному проекті труднощами могли б бути: систематизація та оформлення мультимедійної презентації, процес виготовлення деяких музичних інструментів або гра на них, ансамблеве звучання, підбір ритмічного супроводу до музичних фрагментів уроку. Альтернативою до запропонованої презентації у вигляді уроку-подорожі могли б бути: театралізація, урок – рольова гра, урок – казка.

На думку В.Логвіна, проектне навчання не тільки «спонукає до розумно вмотивованої доцільної діяльності, відповідно до вікових і навчальних інтересів учнів, а й істотно трансформує роль педагога в керівництві нею. Вчитель при такому підході перетворюється на консультанта, порадника, координатора, який переконує у власній правоті силою досвіду, мудрості, аргументу, але не наказу. Тому сфера контролювання вчителем процесу становлення особистості не звужується, а навпаки – розширюється» [4].

Оцінювання роботи учнів повинно здійснюватись на основі критеріїв, визначених педагогом до початку роботи над проектом. Надаємо орієнтовні критерії оцінювання ефективності учнівської проектної діяльності:

1. Обсяг та повнота розробки, виконання прийнятих етапів, самостійність, завершеність, сприйняття проекту іншими людьми, матеріальне втілення проекту.
2. Оригінальність проекту.

3. Художній рівень практичної роботи: творчий підхід, оригінальність знайдених рішень.

4. Якість презентаційних матеріалів.

5. Особистий внесок у проект.

6. Дотримання норм часу [4]

До оцінювання проекту з музичного мистецтва можна додати ще декілька критеріїв, таких як:

1. Емоційність подачі матеріалу, зацікавленість процесом та результатом праці.

2. Естетичне оформлення проекту.

Проектна діяльність – цікавий та результативний вид роботи, тому метод проектів потрібно застосовувати на уроках музичного мистецтва. Ми вважаємо, що одним із найцікавіших видів проектної діяльності є колективні міжпредметні чи надпредметні проекти, що, як вважає В.Логвін, «не тільки виступають як інтегруючий фактор і фактор сучасної освіти, що не тільки систематизують знання, а й забезпечують максимальне його наближення до реальних потреб життя, творчої самореалізації, природовідповідному розвитку і конструктивній соціалізації особистості учнів» [3].

Отже, метод проекту варто використовувати на уроках музичного мистецтва як доповнення до інших видів навчання, як засіб прискорення росту особистості школярів. Проектне навчання має високу мотивацію, використовує безліч дидактичних підходів, дозволяє вчитися на власному досвіді і досвіді інших. Якщо учень бере участь у реалізації музичних проектів, він здобуває навички і вміння, які підвищують його зацікавленість предметом «Музичне мистецтво» та дають поштовх для подальшого залучення до мистецтва.

#### **Список використаних джерел:**

1. Ісаєва Г. Метод проектів-ефективна технологія навчання / Г.Ісаєва // Підручник для директора. – 2010. – №9. – 10. – С.6.

2. Концепція загальної середньої освіти // Книга вчителя дисциплін художньо-естетичного циклу. – Харків: Торсінг плюс, 2008. – С.63-66
3. Логвін В. Метод проектів у контексті сучасної освіти / В.Логвін // Сучасні шкільні технології. – К.: Редакції загальнопедагогічних газет. – Ч.2. – 2009. – С.33-34.
4. Яцишин Р. Метод проектів у художньо-естетичному вихованні учнів / Р.Яцишин // Мистецтво і освіта. – 2012. – №1. – С12- 13.

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

### **Стиль педагогічного спілкування як запорука успішного навчання**

На сьогоднішній день продуктивно організований процес педагогічного спілкування покликаний забезпечити у педагогічній діяльності реальний психологічний контакт, який повинен виникнути між педагогом і дітьми. Перетворити їх у суб'єктів спілкування, допомогти подолати різноманітні психологічні бар'єри, що виникають у процесі взаємодії, перевести дітей зі звичної для них позиції відомих на позицію співробітництва та перетворити їх на суб'єктів педагогічної творчості. У цьому випадку педагогічне спілкування утворює цілісну соціально-психологічну структуру педагогічної діяльності.

Педагогічне спілкування у навчанні та вихованні служить інструментом впливу на особистість учня. Педагогічне спілкування – цілісна система (прийоми та навички) соціально-психологічної взаємодії педагога і вихованців, що містить у собі обмін інформацією, виховний вплив та організацію взаємовідносин за допомогою комунікативних коштів. Крім звичайних функцій, специфіка педагогічного спілкування породжує ще одну функцію соціально-психологічного забезпечення виховного процесу,



організаторську функцію взаємин педагога і виступає як засіб вирішення навчальних завдань [6, с. 35 - 36 ].

Стиль спілкування є стійкою формою способів і засобів взаємодії людей один з одним. У психолого-педагогічній літературі найбільш часто виділяють такі основні стилі спілкування:

### *1. Авторитарний*

При авторитарному стилі характерна тенденція на жорстке управління і всеосяжний контроль виражається в тому, що викладач значно частіше своїх колег вдається до наказовому тону, робить різкі зауваження.

Впадає в очі велика кількість нетактовних випадів на адресу одних членів групи і неаргументоване вихваляння інших. Авторитарний викладач не тільки визначає загальні цілі роботи, але і вказує способи виконання завдання, жорстко визначає, хто з ким буде працювати, і т. д. Завдання та способи його виконання даються викладачем поетапно. Характерно, що такий підхід знижує діяльну мотивацію, оскільки людина не знає, яка мета виконуваної ним роботи в цілому, яка функція даного етапу і що чекає попереду [5, с.111- 112].

Слід також зауважити, що в соціально-перспективному відношенні, як і в плані міжособистісних установок, поетапна регламентація діяльності та її суворий контроль свідчать про невірство викладача у позитивні можливості учнів. В усякому разі, в його очах учні характеризуються низьким рівнем відповідальності і заслуговують над жорсткого поводження. При цьому будь-яка ініціатива розглядається авторитарним викладачем як прояв небажаного самовілля. Дослідження показали, що така поведінка керівника пояснюється його побоюваннями втратити авторитет, виявивши свою недостатню компетентність. Крім того, авторитарний лідер, як правило, суб'єктивно оцінює успіхи своїх підопічних, висловлюючи зауваження не стільки з приводу самої роботи, скільки щодо особи виконавця. При автократичному стилі керівництва вчитель здійснює одноосібне управління керівництвом колективом, без опори на актив. Учням не дозволяють висловлювати свої

погляди, критичні зауваження, проявляти ініціативу, тим більше претендувати на рішення що стосуються їх питань. Учитель послідовно пред'являє до учнів вимоги та здійснює жорсткий контроль за їх виконанням. Авторитарному стилю керівництва властиві основні риси автократичного. Але учням дозволяють брати участь в обговоренні питань, що зачіпають їх. Однак рішення, в кінцевому рахунку, завжди приймає вчитель відповідно до своїх установок [3, с. 190].

### *2. Ліберальний*

Головною особливістю ліберального стилю керівництва по суті є самоусунення керівника з навчально-виробничого процесу, зняття з себе відповідальності за те, що відбувається. Ліберальний стиль виявляється найменш результативним серед перерахованих. Важливо відзначити, що учні не бувають, задоволені роботою в подібній групі, хоча на них і не лежить ніякої відповідальності, а робота швидше нагадує безвідповідальну гру. При ліберальному стилі керівництва вчитель прагне, якомога менше втручатися в життєдіяльність учнів, практично усувається від керівництва ними, обмежуючись формальним виконанням обов'язків і вказівок адміністрації [5,с. 111-112].

### *3. Демократичний*

В демократичному стилі в першу чергу оцінюються факти, а не особистість. При цьому головною особливістю демократичного стилю виявляється те, що група бере активну участь в обговоренні всього ходу майбутньої роботи та її організації. У результаті в учнів розвивається впевненість в собі, стимулюється самоврядування. Паралельно збільшенню ініціативи зростають товариськість і довірливість в особистих взаєминах. Якщо при авторитарному стилі між членами групи панувала ворожнеча, особливо помітна на тлі покірності керівнику, то при демократичному управлінні учні не тільки проявляють інтерес до роботи, виявляючи позитивну внутрішню мотивацію, але зближуються між собою в особистісному відношенні [1, с. 57].

При демократичному стилі керівництва вчитель спирається на колектив, стимулює самостійність учнів. В організації діяльності колективу вчитель намагається зайняти позицію «першого серед рівних». Учитель виявляє певну терпимість до критичних зауважень учнів, заглиблюється в їхні особисті справи і проблеми. Учні обговорюють проблеми колективного життя і роблять вибір, але остаточне рішення формулює учитель [7, с. 51-52].

#### *4. Спілкування на основі захопленості спільною творчою діяльністю.*

В основі цього стилю – єдність високого професіоналізму педагога і його етичних установок. Адже захопленість спільним з учнями творчим пошуком – результат не тільки комунікативної діяльності вчителя, але більшою мірою його ставлення до педагогічної діяльності в цілому.

Театральний педагог М. О. Кнебель зауважила, що педагогічне почуття "жене тебе до молоді, змушує знаходити шляхи до неї ..." [8, с. 102 - 103].

Такий стиль спілкування відрізняв діяльність В. О. Сухомлинського. Цей стиль спілкування можна розглядати як передумову успішної спільної навчально-виховної діяльності. Говорячи про систему взаємин педагога з вихованцями, А. С. Макаренко стверджував, що педагог, з одного боку, повинен бути старшим товаришем і наставником, а з іншого – співучасником спільної діяльності. Необхідно формувати дружність як певний тон у відносинах педагога з колективом. Проте дружність повинна бути педагогічно доцільною, не суперечити загальній системі взаємин педагога з дітьми [12, с. 140].

#### *5. Спілкування-дистанція.*

Цей стиль спілкування використовують як досвідчені педагоги, так і початківці.

Суть його полягає в тому, що в системі взаємин педагога і учнів як обмежувача виступає дистанція. Але і тут потрібно знати міру. Гіпертрофована дистанції веде до формалізації всієї системи соціально-психологічної взаємодії вчителя та учнів і не сприяє створенню істинно

творчої атмосфери. Дистанція повинна існувати в системі взаємин вчителя і дітей, вона необхідна. Але вона повинна впливати із загальної логіки відносин учня і педагога, а не диктуватися вчителем як основа взаємин. Дистанція виступає як показник провідної ролі педагога, будується на його авторитеті [13, с. 221].

Перетворення "дистанційного показника" в домінанту педагогічного спілкування різко знижує загальний творчий рівень спільної роботи педагога і учнів. Це веде до утвердження авторитарного принципу в системі взаємин педагога з дітьми, який, у кінцевому рахунку, негативно позначається на результатах діяльності. А. В. Петровський і В. В. Шпалінській відзначають, що "в класах, де викладають вчителі з переважанням авторитарних методів керівництва, звичайно буває непогана дисципліна і успішність, проте за зовнішнім благополуччям можуть ховатися значні вади роботи вчителя з морального формування особистості школяра" [15, с. 554].

Вчителі початківці нерідко вважають, що спілкування-дистанція допомагає їм відразу ж затвердити себе як педагога, і тому використовують цей стиль певною мірою як засіб самоствердження в учнівському, та й у педагогічному середовищі. Але в більшості випадків використання цього стилю спілкування в чистому вигляді веде до педагогічних невдач [12, с. 85].

Авторитет повинен завойовуватись не через механічне встановлення дистанції, а через взаєморозуміння, в процесі спільної творчої діяльності. І тут надзвичайно важливо знайти як загальний стиль спілкування, так і ситуативний підхід до учнів.

Спілкування-дистанція в певній мірі є перехідним етапом до такої негативної форми спілкування, як спілкування-залякування [4, с.74].

#### *6. Спілкування – залякування.*

Цей стиль спілкування, до якого також іноді звертаються вчителі, пов'язаний, в основному, з невмінням організувати продуктивне спілкування на підставі захоплення спільною діяльністю. Адже таке спілкування сформувати важко, і молодий вчитель нерідко йде по лінії найменшого

опору, обираючи спілкування-залякування або дистанцію в крайньому її прояві.

У творчому відношенні спілкування-залякування взагалі безперспективно. У суті своїй воно не тільки не створює комунікативної атмосфери, не забезпечує творчої діяльності, але, навпаки, регламентує її, тому що орієнтує дітей не на те, що треба робити, а на те, чого робити не можна, позбавляє педагогічне спілкування дружності, на якій ґрунтується взаєморозуміння, необхідне для спільної творчої діяльності [11, с. 84].

7. *Загравання* знову ж таки характерне, в основному, для молодих вчителів і пов'язане з невмінням організувати продуктивне педагогічне спілкування. По суті, цей тип спілкування відповідає прагненню завоювати помилковий, дешевий авторитет у дітей, що суперечить вимогам педагогічної етики. Поява цього стилю спілкування викликано, з одного боку, прагненням молодого вчителя швидко встановити контакт з дітьми, бажанням сподобатися класу, а з іншого боку – відсутністю необхідної загально педагогічної і комунікативної культури, умінь та навичок педагогічного спілкування, досвіду професійної комунікативної діяльності [10, с. 221].

*Спілкування-загравання*, як показують спостереження, виникає в результаті: а) нерозуміння педагогом відповідальних педагогічних завдань, що стоять перед ним; б) відсутність навичок спілкування; в) боязні спілкування з класом і одночасно бажання налагодити контакт із учнями.

Певну роль відіграє і незнання технології спілкування, відсутність у педагога потрібних прийомів спілкування. Такі стилі спілкування, як залякування, загравання і крайні форми спілкування-дистанції, небезпечні ще й тому, що при відсутності у педагога професійних навичок спілкування можуть вкоренитися і у творчу індивідуальність вчителя, а часом стають штампами, що ускладнюють педагогічний процес і знижують його ефективність [14, с.15].

У чистому вигляді стилі не існують. Та й перелічені варіанти не вичерпують все багатство мимовільно вироблених в тривалій практиці стилів

спілкування. У його спектрі можливі самі різні нюанси, що дають несподівані ефекти, які встановлюють або руйнують взаємодію партнерів. Як правило, вони набуваються емпіричним шляхом. При цьому знайдений і прийнятний стиль спілкування одного педагога виявляється абсолютно непридатним для іншого. У стилі спілкування яскраво виявляється індивідуальність особистості вчителя [6, с.75].

Від стилю залежить психологічна атмосфера, емоційне благополуччя.

Найбільш плідний процес виховання і навчання забезпечується саме надійно вибудованою системою взаємин. Така система повинна характеризуватися:

- взаємодією факторів відомості і співробітництва при організації виховного процесу;
- наявністю у школярів відчуття психологічної спільності з педагогами;
- орієнтуванням на дорослу людину з високим самосвідомістю, самооцінкою;
- відсутністю авторитарних форм виховного впливу;
- використанням зацікавленості учнів як фактору керування вихованням і навчанням;
- єдністю ділового та особистісного спілкування;
- включенням учнів у доцільно організовану систему педагогічного спілкування, у тому числі через різноманітні форми діяльності: гуртки, конференції, диспути і т. п. [16, с. 45].

Для дітей слова і вчинки педагога повинні сприйматися як прояв його власних переконань, а не тільки як виконання боргу. Щирість педагога-запорука міцних контактів з вихованцями. Пізнання себе, управління собою має стати постійною турботою кожного вчителя. Особливої уваги вимагає вміння керувати своїм емоційним станом: виховному процесу шкодить дратівливий тон, переважання негативних емоцій, крик. Педагогічно доцільні відносини будуються на взаємоповазі учня і вчителя. Треба поважати індивідуальність кожного школяра, створювати умови для його

самоствердження в очах однолітків, підтримувати розвиток позитивних рис особистості. Якщо педагог буде дотримуватися цих порад, то уникне багатьох проблем і труднощів у спілкуванні.

Свідоме формування свого стилю педагогічного спілкування можливо при певному рівні розвитку здатності до самоаналізу професійної діяльності.

Педагоги в цьому випадку під час професійної взаємодії з дітьми цілеспрямовано шукають, відбирають і накопичують кошти і способи спілкування, які забезпечують оптимальну результативність у взаємодії з дітьми і відповідають їх індивідуальності. Це в свою чергу приносить емоційне задоволення, призводить до переживання психологічного комфорту [5, с. 111-113].

Чим раніше педагог усвідомлює необхідність формування свого стилю, тим більше виявиться можливостей для формування позитивного стилю, тим ефективніше буде проходити процес становлення його як професіонала [9, с. 27].

В системі шкільного навчання стиль спілкування впливає не тільки на ставлення учнів до предмета, але й на загальний настрій дітей, атмосферу їх емоційного благополуччя у діяльності.

Психолог К.Н. Волков виявив такі вимоги, які пред'являє школяр до вчителя в якості обов'язкових умов для виникнення почуття довіри: контактність, вміння легко і гнучко вступати в спілкування з дітьми, демократизацію стилю керівництва, яка передбачає поєднання поваги до особистості кожного учня з необхідною вимогливістю; розуміння, терпіння, різноманітність інтересів, вміння йти в ногу з часом, ерудиція, чуйність, здатність до співпереживання – одним словом, все те, що може відкрити душу підростаючої людини назустріч вихователю [2, с. 300].

Таким чином можна зробити висновок про те, що педагогічне спілкування є важливим засобом через який здійснюється реалізація завдань навчання і виховання.

**Список використаних джерел:**

1. Велитченко Л. К. Психологічні основи педагогічної взаємодії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психологічних наук : спец. 19.00.07 / Л. К. Велитченко. – 2006. – 57с.
2. Виготський Л.С. Розвиток вищих психічних функцій. / Л.С. Виготський. – М., 2007. – 300 с.
3. Готсдинер А. Л. Музична психологія: навч. посіб. / Арнольд Львович Готсдинер. – М. : Магістр, 1993. – 190 с.
4. Джури́нский А. Н. Развитие образования в современном мире / А.Н. Джури́нский. – М.: Владос, 1999. – 49 с.
5. Журавлева Е. А. К проблеме формирования профессиональной готовности специалиста культуры: Специалист культуры XXI века: профессионализм, творчество, духовность : Материалы межвуз. научно-практ. конф. кафедры педагогики и психологи. – М. : МГУКИ, 2001. – 111-113 с.
6. Зеер Э.Ф. Кризисы профессионального становления личности / Э.Э. Сыманюк, Э.Ф. Зеер // Психологический журнал. – Т. 18. - № 6. – 35-44 с.
7. Казанцева Т.А. Взаимосвязь личностного развития и профессионального становления студентов-психологов / Т.А. Казанцева, Ю.Н. Олейник // Психологический журнал. – 2002. – Т.23. - № 6. – 51-59 с.
8. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття / В.Г. Кремень // Освіта України, 2002. – 102 – 103с.
9. Козырь А. В. Формирование стиля педагогического руководства хорovým коллективом (на материале муз.-пед. факультета педуниверситета) : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.01. /А. В. Козырь. - К., 1987. – 27 с.
10. Леонтьев А.Н. Психологічні питання формування особистості / А.Н. Леонтьев // Психологія у ВНЗ. – 2003. - № 1-2. – С. 232-241.
11. Лисовский В.Г. Личность студента / А.В. Дмитриев, В.Г. Лисовский. – Л., 1974. – 183 с.



12. Макаренко А. С. Про мій досвід / А.С. Макаренко // Твори: В 7 т. – К.: Рад. пік, 1954. – Т. 5.
13. Машталір А. М. Проблемні питання формування творчої особистості / А. М. Машталір // Проблеми освіти : науково-методичний збірник. – К.: 2004. – № 39. – 221 – 228 с.
14. Нечаев Н.Н. Профессиональное сознание как предмет психолого-педагогического исследования в высшей школе./ Г.И. Резницкая, Н.Н. Нечаев // Психологические проблемы формирования специалиста в вузе: Межвуз. сб. науч. труд - Саранск, 1989. – 15 с.
15. Педагогика и психология высшей школы: Учеб. Пособие / Отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 544 с.
16. Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В.А. Бодрова. – М., 1991.

**Трифоненко Н.Б.,**  
**викладач-методист,**  
**старший викладач кафедри**

### **Розвиток чуття ритму у студентів на уроках сольфеджіо**

Спрямованість навчально – виховного процесу на всебічний розвиток особистості майбутнього вчителя музики, на успішне формування його духовних та пізнавальних здібностей, які є необхідними в його професійній діяльності – складає одне із важливих завдань вищої школи.

На цьому шляху незмірно зростає роль і значення творчого розвитку особистості, залучення підростаючого покоління до художньої діяльності, зокрема музичної, що є одним з найефективніших засобів, формування творчого потенціалу людини, її особистої культури та ціннісних орієнтацій.

Одним із важливих елементів музичної освіти є ритмічне виховання, яке необхідно починати освоювати з самих перших кроків у музиці. Бо ритм,

являється важливим структурним елементом побудови художнього образу музичного твору.

Тепер звернемося до музичного словника і з'ясуємо поняття ритму.

"Ритм" (грец. – течу) - організація музики в часі, в більш вузькому розумінні - послідовність тривалостей звуків, відокремлена від їхньої висоти. Ритмічну формулу складають акценти, паузи, цезури. Ритм притаманий різним життєвим процесам і рухам.

З одного боку під ритмом розуміємо рівномірне чергування або повторення, з другого боку - підкреслюється його емоційний вплив та динаміка. Ритм сприймається як зміна емоційної напруги і розв'язання.

Сприймання ритму завжди пов'язане з рухом. Людина активно реагує на музику рухами тіла (постукування пальцем, похитування головою, всім тілом). І цей процес відбувається підсвідомо. Спроба пригнітити моторні реакції призводить до того, що студент практично перестає сприймати музику або ритмічна пульсація переходить в приховану форму (скорочення м'язів гортані, дихального апарату). Але самі тільки рухи не створюють музично-ритмічних переживань, хоча вони є органічним компонентом, необхідною умовою їх виконання. Це обумовлено тим, що ритм в музиці є носієм певного емоційного змісту. За словами Б.М. Теплова "відчуття ритму має не тільки моторну, а також емоційну природу - в основі його лежить сприйняття виразності музики. Тому поза музикою почуття музичного ритму не може ні пробудитися, ні розвиватися".

М. Брянський відмічав, що "створення ритмічного почуття таке ж важливе, як утворення інших частин музичного мистецтва; ритм, як пульс, означає в музиці присутність життя". Але ритм - не лише двигун музичного розвитку. За словами Б. Асаф'єва, він і "розум" його. Бо саме ритм врівноважує всі компоненти форми, розчленовує, розподіляє матеріал. І у цьому виявляється структурно-організуюча функція ритму.

*Ритмічне відчуття* - один із важливих компонентів музичного слуху. За ствердженням Ж Далькроза та К. Орфа музичні здібності необхідно

розвивати засобами ритму. А 3. Кодай навіть вважав, що ритмічне виховання має передувати всякій музичній діяльності.

Отже, ритмічне відчуття - це така музична здібність, без якої практично неможлива ніяка діяльність: музичний спів, гра на інструменті,

сприйняття чи складання музики. Це провідна музична здібність, від якості й рівня якої вирішальною мірою залежить музичність студента, його творчий потенціал.

Ця музична здібність найбільш повно може бути розкрита та розвинута на уроках сольфеджіо (це практична дисципліна, яка являється своєрідною «гімнастикою слуху»). Основним завданням предмету є формування та розвиток навичок вільного читання з аркуша різноманітних музичних прикладів (при чистому інтонуванні та метро ритмічній точності).

Під час співу *студенти* заняті виконавчими завданнями. Окрім того, вони постійно зустрічаються з різними труднощами-інтонаційними, вокальними, динамічними тощо, подолання яких тягне за собою більші чи менші порушення ритму. Такі явища гальмують розвиток ритмічного відчуття, бо його основою є постійне сприйняття точних ритмічних співвідношень.

У зв'язку з цим постає питання про необхідність спеціальних ритмічних вправ та завдань, які б дали студентам можливість всю свою увагу зосередити саме на ритмічних співвідношеннях, досягаючи точного їх відтворення. Інакше кажучи, і в слухацькій, і в виконавській діяльності має бути присутнім момент, коли вичленування і усвідомлення ритмічних співвідношень є особливим завданням.

Продумана послідовність таких завдань і вправ в порядку поступового їх ускладнення може забезпечити цілеспрямованість у формуванні слуховоритмічних навичок.

З метою поліпшення метроритмічного слуху студентів ми застосовували спеціальні ритмічні вправи без звучання: ритмічні рухи, відстукування, оплески, створюючи для цього шумові оркестри, використовуючи також сольмізацію - читання нот в ритмі ( з назвою нот та ритму - на склади).

Для цього розробили комплекс вправ (до першого виду вправ віднесли вправи на вистукування остинатної ритмічної фігури під час співу мелодії):

До другого виду вправ - відтворення контрастного ритму до виконуючої мелодії:

Ці вправи студенти записували у формі двохстрічкової «партитури», перша стрічка – мелодія для співу, друга — для відтворення ритмічного рисунку оплесками.

Третій вид вправ - чергування фраз мелодії з ритмічною “лінією”. З цією метою ми вибирали такі мелодії, щоб ритмічний рисунок цієї 'лінії' контрастував з ритмом мелодії.



Подальші вправи були підібрані з метою ускладнення завдань. З цією метою використовували вправи із збірника М. Серебряного "Сольфеджіо на ритмоінтонаційній основі сучасної естрадної музики. (Додаток М)

Активізувати розвиток ритмічного відчуття у студентів допомагав спів гам з чергуванням різних тривалостей:



Аналогічні вправи ми використовували при інтонуванні інтервальних послідовностей:

а)



б)



в)



Ідея використання таких ритмічних вправ не нова, але вона отримала широке застосування у музичній практиці, закріпившись як специфічний метод, який допомагає краще засвоїти різновиди ритмічних рисунків, швидше і легше сольфеджувати та чисто інтонувати вправи, розвивати чуття ритму. При засвоєнні різних ритмів опиралися на емоційну виразність кожної характерної ритмічної фігури, а не підходили до їх визначення тільки логічно.

Однією із умов ефективного розвитку ритмічного слуху є запис ритмічного диктанту, а також внесення в його процес елементу творчої імпровізації. З цією метою ми використовували такі завдання:

1. Знайти ритмічні помилки в нотному записі.
2. Проспівати мелодичну імпровізацію на заданий ритмічний рисунок.
3. Зробити жанрову трансформацію музичного фрагмента, перетворивши його у вальс, марш, мазурку, польку, тощо.

Для успішного розвитку чуття ритму у студентів суттєве значення має підбір музичного матеріалу. Необхідно, щоб ті елементи ритмічної виразності, котрі мають засвоїти студенти, були достатньо яскраво відображені в музичних прикладах, тому викладач сольфеджіо має попередньо проаналізувати і відібрати ті вправи, які за своїми ритмічними особливостями найбільш сприятимуть успішному розвитку певних слухоритмічних навичок.

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

**Наукове видання**  
*Науково-практичних матеріалів*

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

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

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

