

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЛЬВІВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА
ФАКУЛЬТЕТ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ



МАТЕРІАЛИ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ: САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ
І ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ
(електронне видання)

Львів
ЛНУ імені Івана Франка
2023

УДК 378.4.016:78

С 17

*Рекомендовано як електронне видання ухвалою
засідання Кафедри музичного мистецтва
Протокол № 10 від 7 червня 2023 р.*

Самореалізація особистості і професійна підготовка вчителя музики: збірник тез конференції / редкол.: Гарбузюк М. В. (гол. ред.) ; Салдан С. О., Львів : ЛНУ ім. І. Франка, кафедра музичного мистецтва, 2023. – 64 с.

Видання призначене для науково-педагогічних, наукових працівників, докторантів, аспірантів, магістрантів, студентів, усіх зацікавлених явищами культури і мистецтва.

Редакційна колегія: Майя Гарбузюк (гол. ред.), Світлана Салдан (відп. за вип.), Олександр Дем'янчук, Оксана Величко, Ірина Маковецька, Ірина Матійчин, Олена Дмитрієва.

Адреса редакційної колегії: Львівський національний університет імені Івана Франка, Факультет культури і мистецтв, вул. Валова, 18, Львів, 79008, Україна

Відповідальна за випуск – *Світлана Салдан*

Матеріали подані в авторській редакції.

© Колектив авторів, 2023

© Львівський національний університет імені Івана Франка 2023

ЗМІСТ

МАРІЯ ГЕРЕГА

*Стильовий аспект інтертекстуальності як виконавське завдання (на прикладі «Трьох візерунків» Богдани Фільці).....*4

ОЛЕКСАНДР ДЕМ'ЯНЧУК, МАР'ЯНА ТОМАШІВСЬКА

*Українське народне музичне мистецтво в контексті формування професійної компетентності майбутніх учителів музики.....*8

ОКСАНА ВЕЛИЧКО

*Музичне виховання Давньої Греції.....*14

ОКСАНА КОРОЛЬ

*Особистісний розвиток викладача через арттерапію: інноваційні підходи та досвід війни.....*17

МАРТА ШВЕЦОВА, ЄВГЕНІЯ СКРИПЧЕНКО-КАРПІНСЬКА

*Значення інструментально-виконавської майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва у процесі фахової підготовки.....*21

ОЛЬГА ГРИБ

*Українське бандурне виконавство в контексті викликів сьогодення.....*25

СОЛОМІЯ ПРИЙМАК

*Значення аналізу художнього тексту в роботі над музичним твором.....*29

ІВАННА ШТУРМАК-ЯРЕМИШИН

*Методологія навчання сольного співу.....*31

ГАЛИНА БЕНЬ

*Етапи створення вокально-сценічного образу.....*35

ВІКТОР ТАЛАЙЛО

*Духовна пісня як засіб гармонізації особистості.....*42

ОЛЬГА ІВАШКО, МАРІЯ ЩЕРБЯК

*Педагогічні ідеї та методика в українській музичній освіті в контексті європейських тенденцій.....*46

ВІКТОР ПАЛАМАРЧУК

*Нігтьове звуковидобування у виконавській і педагогічній практиці гітаристів кінця XIX – початку XX ст.*49

ГАЛИНА ДИКА

*Музично-пластичні форми як невід'ємна складова музичного і художньо-творчого виховання дітей.....*492

СЕРГІЙ ГОНЧАРУК

*Методи розвитку сприймальної діяльності.....*62

УДК 786.2.021.42

Марія Гереза

*кандидат мистецтвознавства,
професор кафедри загального
та спеціалізованого фортепіано
Львівської національної музичної
академії ім. М. В. Лисенка*

**СТИЛЬОВИЙ АСПЕКТ ІНТЕРТЕКСТУАЛЬНОСТІ
ЯК ВИКОНАВСЬКЕ ЗАВДАННЯ
(НА ПРИКЛАДІ «ТРЬОХ ВІЗЕРУНКІВ» БОГДАНИ ФІЛЬЦ)**

Ключові слова: програмність, інтертекстуальність, творчий експеримент, дидактична цінність.

Сутність проблеми, стан її дослідження. Програмність в музичних творах є надзвичайно багатогранною проблемою, яка значною мірою зумовлює інтерпретаторські підходи. Особливо, коли основу цієї програми становлять візуальні образи. Образність, картинність, сюжетність – категорії образотворчого мистецтва, які успішно екстраполюються на пошук виконавських засобів в процесі вивчення музичних творів дидактичного репертуару. Первісними дослідниками категорії програмності в українській музиці загалом були С. Людкевич, К. Майбурова, А. Булка, Л. Кияновська. Українське фортепіанне мистецтво у цьому ракурсі розглядалося в дисертаціях «Проблема програмності в функціональному аспекті (на матеріалі української радянської музики)» Н. Хінкулової, «Особливості втілення принципу програмності в українській фортепіанній музиці» Оксани Фрайт (Київ, 2000), «Фортепіанна мініатюра в українській музичній культурі (кінець XIX перша третина XX ст.)» Л. Свірідовської (Київ, 2007). За ближчого ознайомлення,

виявляється, що абсолютна більшість програмних засобів орієнтована на пісенну образність, вияв фольклорної природи, національно-характерних типологічних рис і сюжетності, а також передачі емоційних станів і романтичної пейзажності. Однак, нерідко митці абстрагуючись від конкретного змісту програмності картинно-живописного типу акцентують увагу на живописній техніці, жанрі чи стилістиці: «Образи» А. Штогаренка, два зошити «Образів» М. Степаненка, цикл «Київські ескізи» для фортепіано в 4 руки Віталія Кирейка, сюїта «Картини Гуцульщини» М. Колесси, цикли «Волинські акварелі» М. Вериківського, «Гуцульські акварелі» І. Шамо, «Естампи» В. Клина та ін. Якщо немає додаткових програмних орієнтирів у назвах окремих п'єс (як це реалізовано в циклах М. Вериківського), завдання, яке стоїть перед виконавцем вимагає концентрації на визначенні семантичних та інтертекстуальних підходів. Цікавим експериментом постає також створення музики, яка має послужити звуковим тлом для конкурсу художніх робіт дитячих мистецьких закладів (цикл «Музичне мереживо» Н. Пасічник). Шляхи пошуку інтепретаційної версії для композицій вказаної групи поки не знайшли свого наукового і методичного осмислення.

Для реалізації поставленого завдання необхідне застосування наступних **методів:**

- історико-стильовий для визначення еволюціонування художніх пріоритетів у сфері програмності фортепіаного мистецтва України;
- аналітичний метод для аналізу взаємозумовленості і характеристики їх образно-емоційної природи творів та комплексу виразових засобів і способів виконання;
- типологічний метод для систематизації і структурування основних образно-тематичних сфер програмності;
- дидактичний метод, пов'язаний з навчально-виховним процесом через функціональне призначення програмних творів.

Вказану проблематику цікаво розглянути на прикладі фортепіанної творчості Богдани Фільц, оскільки композиторка тяжіла до формування

програмних циклів сюїтного типу із застосуванням принципово різних типів програмності. В її доробку є фортепіанні цикли яскраво фольклорної природи, в тому числі з пісенною сюжетністю («Три п'єси на теми лемківських народних пісень», «Київський триптих», «Закарпатські новелети») та автобіографічні твори-стилізації («Музичні присвяти»).

Вихід в живописну інтертекстуальність можемо спостерігати в циклах Богдани Фільц «Українські пейзажі», «Яворівські іграшки» та «Шість візерунків». Перший з названих творів орієнтує на неоромантичну пейзажність, другий поєднує риси дитячого альбому і семантику сповідальної автобіографічності. Натомість третій цикл, написаний у 1984–1989-х роках, абстрагує навіть від достатньо узагальненої символічної ідеї візуального сюжету чи об'єкту та виокремлює завдання відтворення музичними засобами живописної техніки в окрему абстрактну за змістом проблему. Звертаючись до таких програмних установок, митець прагне зосередити увагу на прозорості, двовимірності, лаконізмі засобів – на кшталт чорно-білої графіки. Натомість, на передній план виходить ладова свобода, експериментальність музичної мови, не обмеженої змістовою конкретикою. Плоскісна геометрія елементів, графічність, орнаментальність і водночас виразна символіка притаманні подібним за задумом циклам «Українські візерунки» для двох фортепіано І. Гусєва, «Писанки» О. Козаренка, Варіаціям для фортепіано «Українські писанки» Л. Дичко.

Цикл Б. Фільц «Шість візерунків» ділиться на два підцикли (3+3). У перших трьох (Перший візерунок (*Lento misterioso, rubato*); Другий візерунок (*Con fuoco*); Третій візерунок (*Rapido, improvisato*)) абстрактно-графічне начало вивляється у абсолютно чистому вигляді. У першому творі його формує дисонантна ламана лінія, послідовна лінеарність, структура мелодико-гармонічної організації близька до серійності. Непропорційну варіантну тричастинність збагачено метричними, агогічними, фактурними та динамічними змінами. Виконавські проблеми тут полягають в цілісному інтонуванні єдиної лінії, варіантному переосмисленні повторно-остинатних фігур, педалізації, яка

зберігає багатство обертоновості французьких ліг при дотриманні численних авторських ремарок. Друга композиція має гомофонно-гармонічний виклад, проте мелодичне начало тут підміняється створенням розосередженої кластерної тембральності, яка набрала вигляду стрімкого пасажу і акцентованих кварто-секундових формул супроводу. Третя п'єса циклу набуває величних епічних рис, завдяки октавно-квінтовим дзвоновим звучанням, які охоплюють широкий діапазон при відкритій педалі. Тривалі числені трелі створюють хвилясте нерівномірне тло для ламаних мелодичних ліній ораторсько-декламаційного характеру.

Висновки та результати дослідження. Програмність фортепіанних творів, орієнтована не на образ, зміст чи сюжет, а на тип живописної техніки (як це відбувається і перших трьох композиціях Б. Фільц з циклу «Шість візерунків») відповідає відкритості автора до творчих експериментів в сонорному, тембральному, ладовому, гармонічному аспектах. Це дає змогу в процесі роботи над твором зосередитися на численних виконавських завданнях у співвіднесенні пластів фактури, формуванні єдиної мелодичної лінії, переінтонуванні повторних елементів, роботи над агогікою і педалізацією. Водночас, це цікавий матеріал для опанування новітньої музичної мови, а невеликі масштаби творів ніскільки не применшують їх дидактичної цінності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грабовська О. Особливості виконавської інтерпретації фортепіанних циклів Богдани Фільц // Наукові збірки Львівської національної музичної академії ім. М. В. Лисенка. 2015. Вип. 36. С. 108–116.
2. Загайкевич М. Богдана Фільц: творчий портрет. Тернопіль: Астон, 2003. 144 с.
3. Люта І. Особливості музичної мови фортепіанного циклу «Калейдоскоп настроїв» Богдани Фільц Українська музика. 2018. №2 (28) С.152–158.

4. Магур Л., Фрайт О. Фортепіанна та хорова творчість Богдани Фільц для молоді. Дрогобич: Коло, 2003. 80 с.
5. Чеботаренко О. В. Розвиток музичного мислення на матеріалі фортепіанного циклу Б. М. Фільц «Яворівські іграшки» // Наукові записки [Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Серія : Педагогічні науки. 2018. Вип. 170. С. 131–134.

УДК [378.4.016:78]:005.336.2

Олександр Дем'янчук

*доктор педагогічних наук, професор
кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання
факультету дошкільної і початкової освіти,
історії та мистецтв КОГПА ім. Т. Шевченка*

Мар'яна Томашівська

*кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри мистецьких дисциплін та методик їх навчання
факультету дошкільної і початкової освіти,
історії та мистецтв КОГПА ім. Т. Шевченка*

УКРАЇНСЬКЕ НАРОДНЕ МУЗИЧНЕ МИСТЕЦТВО В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

Ключові слова: компетентність учителя музики, професійні знання, уміння, самоактуалізація, музичне мистецтво.

У статті досліджується проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів музики яка досить активно вивчається сьогодні в педагогічній науці. Головним завданням сучасної музично-педагогічної освіти

виступає розвиток особистісного потенціалу майбутнього педагога-музиканта, озброєння його системою загальноосвітніх і професійних знань, умінь і навичок; формування його професійної готовності до майбутньої діяльності, успішної самореалізації у педагогічній праці і професійного розвитку та удосконаленні.

Саме учителі мистецьких дисциплін покликані реалізувати у своїй професійній діяльності відповідальні завдання передачі національної культурної спадщини прийдешнім поколінням. Натомість, у процесі професійної підготовки вони самі повинні засвоїти цю багату культурну народну спадщину, сформувати певний рівень своєї естетичної свідомості та культури шляхом прилучення до українського народного мистецтва, вироблення навичок і вмінь транслювати народну естетичну культуру та духовність в оточуючому соціумі. У зв'язку з цим важливого значення у нашому дослідженні набуває проблема формування професійної компетентності майбутнього учителя музики, сформованої на засадах українського народного музичного мистецтва. Проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів музики досить активно вивчається сьогодні в педагогічній науці. Однак, питання формування професійної компетенції майбутніх учителів саме на матеріалі українського народного музичного мистецтва в педагогічній науці ще не отримало належного висвітлення і продовжує залишатись малодослідженим.

Складність розгляду означеної проблеми полягає в необхідності окреслити сферу функціонування українського народного мистецтва в сучасних соціально-культурних умовах і в повсякденному житті, оцінити значення професійної компетентності майбутнього учителя в контексті сучасних концептуальних підходів, принципів і технологій в галузі мистецької освіти та виробити сучасне педагогічне бачення проблеми національної освіти та етнічної соціалізації студентів в умовах навчального закладу мистецького профілю.

Народне мистецтво, яке ще з давніх часів було невід'ємною складовою в житті людини і виражало її природне прагнення до краси та досконалості, торкалося усіх сфер її життєдіяльності, було своєрідним способом її

самовираження і, безумовно, мало активний вплив на її інтелектуальний, духовний і естетичний розвиток. В народному мистецтві знайшли своє відображення людські переживання, емоційні почуття та естетичні цінності, етичні життєві ідеали, моральні норми, ментальність, естетична культура і високі художні смаки українців. Сучасна освіта покликана забезпечити реалізацію не лише дидактичної, виховної та розвивальної функцій педагогічного процесу, а й, передусім, соціокультурної, етнокультурної, професійної.

Актуальність окресленої проблеми супроводжується низкою існуючих в суспільстві суперечностей між: потребою суспільства в збереженні національної самобутності українців і недостатньою увагою соціально-культурних інститутів до процесів етнічної соціалізації молодого покоління; зростанням національної самосвідомості молоді, її зацікавленості етнокультурою, з одного боку, і відсутністю теоретико-методологічного супроводу педагогічного впливу на процес етнічної соціалізації молоді в умовах навчального закладу; з іншого боку, зростанням вимог суспільства до рівня національного виховання майбутніх учителів і реальним рівнем їх готовності до реалізації практичних виховних завдань з урахуванням національних цінностей українського народу в руслі національної гуманістичної концепції освіти. Нині українське суспільство як соціокультурне середовище характеризується процесами як етнічного розмежування, так і етнічного згуртування, солідаризації та етнічної ідентифікації, а значить – знаходиться в пошуках щодо встановлення свого етнічного коріння [1, с. 36].

На початку минулого століття С. Русова писала: «Ми всі так мало знаємо нашу Україну, географічної свідомості в нас так мало, а вона так потрібна нам – ми мусимо свідомо носити ймення українців, знати усі скарби, що захovanі в Українській землі. В цій праці нова школа – од початкової до вищої – мусить об'єднати і учнів, і учителів; потроху, цеглинку за цеглинкою, збудуємо ми таку школу, котра б справді вся була пройнята національним свідомим натхненням,

яке виявить вільно увесь наш національний духовний склад і міцно з'єднає нас з рідним краєм, з рідним людом» [4, с. 298]. Відродження національної школи тісно пов'язано з відродженням національних цінностей, традицій і святинь як неперервного культурного розвитку. Адже національна культура – це культура нації, і «... все надбання, сприйняте нею, органічно входить до репродуктивного і продуктивного потенціалу її культури» [3, с. 52].

У Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) зазначається, що педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи вищої освіти. У зв'язку з цим головна увага викладачів має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних фахівців, які сприймають рівень підвищення загальної культури, фахової підготовки в процесі здобуття професії як громадянсько-життєву необхідність та власну зацікавленість у професійному зростанні [2, с. 61]. В основу Державної національної програми покладено принцип національної спрямованості освіти, що полягає у невіддільності фахової підготовки учителя від національного ґрунту, її органічне поєднання з національною історією і народними традиціями, збереженням та збагаченням культури українського народу, визначенням освіти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин.

На жаль, народне мистецтво не завжди правильно трактувалось і пропагувалось як в загальноосвітній школі, так і у вищій. У попередні роки народна творчість розглядалась переважно як одне з джерел пізнання соціальної боротьби народу в минулому або просто як один із видів мистецтва. Насправді ж народне мистецтво – це невичерпне джерело пізнання історії українського народу, його культурно-історичного досвіду, морально-духовного і національного світогляду. Історія людства переконливо доводить, що світогляд громадян цивілізованих держав на основі ідейних, морально-духовних цінностей минулого. Наше сьогодення вимагає підготовки творчо активного учителя, компетентного фахівця, здатного орієнтуватися на майбутнє і водночас

шанувати, берегти і збагачувати історико-культурну спадщину нашого народу. Адже тільки те покоління спроможне відтворювати національні культурно-історичні традиції та звичаї, створювати нові культурні цінності, утверджувати нові естетичні ідеали, світогляд якого формується на підґрунті народної культури та естетики.

Вивчення проблеми формування професійної компетентності учителя музики засобами народного мистецтва засвідчує величезний потенціал народного музичного мистецтва у формуванні особистісних і суспільно значущих світоглядних якостей майбутніх фахівців, їх індивідуального визначення в світі мистецьких цінностей, активізації процесів їх професійного вдосконалення на шляху мистецької самореалізації. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики засобами народного мистецтва реалізується через різні види народознавчої діяльності: *суспільно-корисної* (охорона пам'яток історії та культури, молодіжні патріотичні акції, народознавчі експедиції тощо); *пізнавально-розвивальної* (літературні студії, клуби народної творчості, малі академії мистецтв, народні університети мистецтв, народні театри, фольклорні колективи, конкурси народної творчості, екскурсії, виставки, співпраця з краєзнавчими музеями тощо); *трудової* (участь у проведенні народних фольклорних свят – першої борозни, обжинок, прильоту птахів, толоки, освоєння традиційних народних промислів і ремесел); *національно-патріотичної* (свята рідної мови, фестивалі мистецтв, спартакіади з народних видів спорту, змагання з козацьких єдиноборств, національні ігри, козацькі забави тощо).

Сьогодні, відроджуючи національну освіту, нам необхідно насамперед відроджувати давнє українське народне мистецтво, його життєстверджуюче начало, виражені в ньому ідеї світла, добра і гармонії. З раціональної точки зору звернення до народних традицій – це проблема неперервності культурного розвитку. Адже національна культура – це культура нації, і «... все надбання, сприйняте нею, органічно входить до репродуктивного і продуктивного

потенціалу її культури» [3, с. 52]. В основі формування професійної компетентності майбутнього учителя музики знаходиться ядро народної художньої культури – музичне мистецтво, яке виступає унікальною формою суспільної свідомості, розкриває основи національного світогляду нашого народу, українську національну психологію, історичні традиції, які поєднують минуле, сучасне і майбутнє. В ньому знайшли своє відображення норми поведінки, що склались історично і передаються від покоління до покоління; звичаї і правила, які здавна існують у громадському житті українців. В наш час музично-творче виховання студентів на ґрунті народного мистецтва, будучи однією з важливих форм їх духовного розвитку, набуває нового осмислення й узагальнення. При цьому необхідно пам'ятати, що народне музичне мистецтво вимагає досить високого інтелектуального і комунікативного потенціалу особистості і водночас воно формує цей потенціал через взаємозумовленість його змісту, виконавця та конкретного слухача. Слід зауважити, що використання в якості навчального матеріалу народного музичного мистецтва в професійній підготовці майбутніх учителів музики активізує процес навчання, робить його привабливим, цікавим, сприяє більш легкому засвоєнню теоретичних знань з музично-теоретичних дисциплін (елементарної теорії музики, гармонії, сольфеджіо, аналізу музичних форм) і практичних вмінь та навичок.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гавріна Н.І. Концепції трансформацій етнічної ідентичності в сучасному суспільстві // Нова парадигма. В. 65, ч. II, К. НПУ ім. М. Драгоманова, 2007. 31-36 с.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ століття). – К.: Райдуга, 1994. 61 с.

3. Попович М. Філософська і соціологічна думка / М. Попович // Народна творчість і етнографія. – 1990. – № 3. 52 с.
4. Русова С.Ф. Націоналізація школи. Вибрані твори / С.Ф. Русова. – К., 1996. 293-298 с.

УДК [37:78](38)

Оксана Величко
кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри музичного мистецтва
Львівського національного університету
імені Івана Франка

МУЗИЧНЕ ВИХОВАННЯ ДАВНЬОЇ ГРЕЦІЇ

Ключові слова: античне мистецтво, Давня Греція, музичне виховання.

Минають часи, які розділяють нас від далекого античного світу з його естетикою, музичними вподобаннями, спортивним вихованням. Замислюємося як музично-педагогічні традиції античності можуть допомогти вирішити сучасні музично-освітні проблеми. Сучасне мистецтво з позиції часу мислить іншими категоріями, іншими духовними надбаннями. Безумовно змінилася людина і педагогіка як наука про навчання і виховання. Сучасна людина лише незначною мірою відійшла від своїх попередників. Давні греки, як і ми, вірили у високу роль мистецтва, відчували чарівність його, за допомогою музики розкривали свої почуття, самовиражалися у музичній діяльності. Тому ідеї створені у давні часи, зберегли своє значення, це – естетика музичного виховання. Музичне мистецтво греків майже невідоме, до нас дійшли лише поодинокі записи його зразків. Однак

про музику та синтез з іншими мистецтвами, про вплив музики на людину античні філософи писали дуже багато.

Роль музики в житті античної людини відображена в літературі того часу, висловлюваннях філософів, прикладному мистецтві, зокрема, у вазописі. На вазах зображали музичні інструменти, виконавців, процес навчання гри на інструментах, танцю, побутові сцени й образи, пов'язані з музичним мистецтвом. Це дає підстави для висновку про існування традицій музикування, навчання мистецтву гри на музичних інструментах.

Давні традиції виховання і норми поведінки змушували ставитися до художньої творчості, в тому числі до музики, як до одного з найважливіших способів самовираження. Спів і танець були формою дозвілля. Під час дозвілля у пісні і танці виявлялися нахили і прагнення, рівень культури й особливості виховання, таким чином пізнавали людину.

Античні філософи сформували головні питання естетики щодо ставлення до природи мистецтва, суті творчого процесу, місця мистецтва у житті людини що стали основою теорії естетичного виховання. Теорія калокагатії (калос-треноване тіло, кагатос-душа) виражене у вчинках людини. Отже це двоякий характер виховання ритмів тіла і душі. Ритм тіла виховується атлетикою, ритм душі – музикою. Під музикою розуміємо триєдність поезії, танцю і музики. Ці три види діяльності немислимі окремо. Синкретична єдність музики з іншими мистецтвами стала найхарактернішою рисою музичної культури Давньої Греції.

Для них природньо вважати що музично-поетичне мистецтво існує за наявності танцю. Особливе значення мав ритм, який будував слова, спів, інструментальну музику і танець. Ритм був пов'язаний з ходьбою, іграми це – чоловіче начало. Мелодика належала жіночому началу. Розмірений танок був символом морально-політичного й онтолого-космологічного характеру. Кінцева мета – включитися у космічний рух, у музику світового цілого.

Спочатку вважалося, що музика впливає лише на тих хто співає і танцює, згодом дійшли до висновку, що музика впливає на слухачів. Піфагор

протиставляв споглядання (слухання) – діяльності, слухача – активному музикуванню. Його вчення про катарсис мало великий вплив на розвиток музичної думки та вважав що тільки той хто співав, танцював під музику відчув полегшення. Музика для піфагорійців була духовною справою, заняттям не менш важливим, ніж математика, медицина. На музиці вони будували гармонію людського життя. Музика завдавала усім ритм, поезія привносила осмислюючи начало, а танець надавав тілесну конкретність жесту. Увесь комплекс був в єдності необхідним доповненням до атлетики. Антична етика переважно етика жесту і пози не могла знайти кращого інструменту ніж музичне мистецтво.

Антична теорія музично-естетичного виховання досягла вершин у працях Платона і Арістотеля. Він вважав що все життя людина має бути пройнята хореею, тобто співом і танцями, музичне мистецтво завершується любовю до прекрасного. Вершиною музичної педагогіки стали ідеї Арістотеля, вчителя Олександра Македонського, про те, що гармонія тілесного і духовного стала вихідною точкою виховання людини. Його теорія мімесису (наслідування) трактувалася як одна із форм художнього наслідування, що відтворює процеси людської психіки, підкреслює важливість практичної музичної діяльності у процесі навчання дітей. Поряд з слуханням музики, співами, досвідом гри на музичних інструментах, рух є невід’ємною частиною музичного виховання античних греків.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Платон. Закони / Платон. - Київ: Думка, 1999. Переклад О. Єгунова
2. Martin L. West Ancient Greek Music / L. Martin. - Oxford, 1992.

УДК 37.011.3-051-043.86

Оксана Король
кандидат мистецтвознавства,
доцент кафедри музичного мистецтва
Львівського національного університету
імені Івана Франка

ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК ВИКЛАДАЧА ЧЕРЕЗ АРТТЕРАПІЮ: ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ТА ДОСВІД ВІЙНИ

Ключові слова: особистісний розвиток, художній вираз, емоції, викладач, арттерапія, інноваційні підходи, досвід війни.

Наукова новизна: 1. Розширення розуміння важливості особистісного розвитку викладача як фактору підвищення якості навчання та ефективності навчального процесу. 2. Введення арттерапії як інноваційного підходу до підтримки особистісного розвитку викладачів у контексті української освітньої системи. 3. Аналіз впливу досвіду війни на особистісний розвиток викладачів та використання його для розробки цілеспрямованих програм арт-терапії.

Актуальність. Особистісний розвиток викладача має значний вплив на якість навчання та формування майбутнього покоління. Арттерапія, яка базується на використанні творчості та художнього виразу, може стати ефективним інструментом для підтримки психологічного самопочуття та особистісного розвитку викладачів.

Досвід війни може створити певні почуття та психологічні виклики, які арттерапія може допомогти подолати. Розуміння цих аспектів та розробка інноваційних підходів у контексті української освітньої системи є актуальним завданням.

Мета дослідження. Вивчення ефективності арттерапевтичних підходів для особистісного розвитку викладачів, зокрема тих, що мали досвід війни.

Основні завдання дослідження:

1. Аналіз наукових досліджень та клінічної практики, що стосуються використання арттерапії для особистісного розвитку викладачів.
2. Вивчення впливу досвіду війни на особистісний розвиток викладачів.
3. Розробка та впровадження інноваційних програм арт-терапії для підтримки особистісного розвитку викладачів з досвідом війни.
4. Оцінка ефективності цих підходів та їх вплив на психологічне самопочуття та якість роботи викладачів.

Методи дослідження.

- Аналіз наукових досліджень, статей і публікацій провідних психологів і терапевтів, що досліджували ефективність арттерапії для особистісного розвитку.
- Проведення інтерв'ю та фокус-груп з викладачами, які мають досвід війни, для збору квалітативних даних щодо їхніх потреб і викликів, з якими вони стикалися.
- Розробка та впровадження програм арттерапії, що враховують специфіку досвіду війни, з використанням різних художніх технік і матеріалів.
- Збір кількісних даних та оцінка ефективності програм за допомогою психологічних тестів, анкет та спостережень.

Арттерапія в часі війни сприяє особистісному розвитку викладача з кількох причин: вираження емоцій та подолання травми: Викладачі, які мали досвід війни, можуть мати накопичені емоційні травми та стресові реакції. Арттерапія дає їм можливість виразити свої емоції через художній вираз, такий як малювання, музика або література. Це разом з ними впоратися зі своїми емоціями, знайти спосіб виразити та опрацювати травматичні переживання та покращити психологічне самопочуття.

Підтримка саморефлексії та розуміння себе: арттерапія дає викладачам можливість глибоко пізнати себе, свою мотивацію, цінності та переконання. Процес саморефлексії сприяє особистісному розвитку, викладачі сприймають свої сильні та слабкі сторони, а також працюють над своїми обмеженнями. Арттерапевтичні вправи, такі як створення колажу або написання дня, допомагають викладачам глибше розкрити свою особистість та збагатити свій професійний розвиток.

Розвиток емоційної інтелігенції: викладачі, які пройшли воєнний досвід, можуть викликати підвищену емоційну чутливість та вміння співпереживати іншим людям. Арттерапія сприяє розвитку емоційної інтелігенції, допомагаючи викладачам розпізнавати, розуміти та керувати своїми емоціями, а також емоціями інших людей, покращуючи міжособистісні взаємодії з колегами, учнями та їхніми батьками, що позитивно впливає на навчальний процес.

Висновки. Арттерапія є інноваційним підходом для особистісного розвитку викладачів, особливо тих, хто має досвід війни. Вона дозволяє викладачам використовувати творчість і художні виразні засоби для виявлення, вираження та розробки своїх емоцій, досвіду та ідентичності. Інноваційні програми арттерапії, які враховують специфіку досвіду війни, можуть сприяти поліпшенню психологічного самопочуття викладачів, зниженню рівня стресу та підвищенню їхньої ефективності у навчальному процесі.

Використанні для дослідження джерела відображають широкий спектр підходів та переваг арттерапії для особистісного розвитку в різних групах людей. Вони підтверджують ефективність арттерапії у зниженні рівня стресу, поліпшенні самопочуття та підтримці особистісного розвитку. Додаткові дослідження та розробка інноваційних підходів, які враховують специфіку досвіду війни, допоможуть розширити знання про використання арттерапії для розвитку викладачів та підтримки їхнього благополуччя.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Простір арт-терапії : [Зб. наук. праць] / УМО, 2022, ВГО «Арт-терапевтична асоціація», 2022; [Редкол.: Лушин П.В. та ін.]. – К. : ФОП «Назаренко Т.В.», 2022. – Вип. 1 (31). – 104 с.
2. Психологічна допомога особистості в складних обставинах життєдіяльності : зб. тез доп. всеукр. наук.-практ. семінару "Психологічна допомога особистості в складних умовах життєдіяльності", 18 травня 2018 р., м. Чернівці / ред. кол. : Т. М. Титаренко (гол. ред.) та ін. – Чернівці : ЧНУ ім. ю. Федьковича, 2018. – 154 с.
3. Cohen, Barry M., Barnes, Mary-Michola & Rankin, Anita B. (1995). Managing Traumatic Stress through Art. Lutherville, MD: The Sidran Press, XVIII, pp. 137.
4. Kaimal G, Ray K, Muniz J. Reduction of cortisol levels and participants' responses following art making. Art Therapy. 2016;33(2):74-80. doi:10.1080/07421656.2016.1166832
5. Lusebrink, V. B. (2010). Art therapy and the brain: An attempt to understand the underlying processes of art expression in therapy. Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association, 27(3), 125-135.

УДК [378.4:78]:005.336.4-043.86

Марта Швецова

*асистент кафедри музичного мистецтва
Львівського національного університету
імені Івана Франка*

Євгенія Скрипченко-Карпінська

*асистент кафедри музичного мистецтв
Львівського національного університету
імені Івана Франка*

ЗНАЧЕННЯ ІНСТРУМЕНТАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКОЇ МАЙСТЕРНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Ключові слова: учитель музичного мистецтва, фахова підготовка, інструментально-виконавська майстерність.

Формування інструментально-виконавської майстерності студентів вищих навчальних закладів здійснюється у процесі фахової підготовки в інструментальних класах і має ґрунтуватися на новітніх досягненнях музичного мистецтва й педагогічної науки. Сьогодні підвищення рівня виконавського потенціалу майбутнього вчителя тісно пов'язане з вирішенням важливих проблем освіти і виховання в нашому суспільстві, розвитком творчої діяльності людства у всіх сферах соціального і культурного життя. За цих умов особливого значення набуває підготовка педагога-музиканта як людини гармонійно розвиненої, суспільно активної, яка поєднує в собі не лише професійні знання і загальну культуру, а й виражену орієнтацією на естетично ціннісну творчо-виконавську майстерність.

В сучасних умовах повномасштабної війни росії проти України багато людей змушені покинути дім, роботу і виїхати за кордон. Та варто зауважити, що музиканти більш успішно адаптуються у цих реаліях, адже завдяки своїм виконавським здібностям мають можливість продовжувати свою музичну діяльність у різних сферах та організаціях. Зважаючи на зміст та структуру професійного становлення та соціальні факти сьогодення проблема формування інструментально-виконавської майстерності майбутніх учителів музичного мистецтва є вельми актуальною.

Висвітленню широкого кола питань, пов'язаних з дослідженням музично-виконавської діяльності, відводили значне місце у своїх працях відомі науковці в галузі мистецького навчання (А. Козир, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, В. Шацька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Інструментально-виконавська підготовка студентів музично-педагогічної спеціальності здійснюється з урахуванням змісту інструментально-виконавської діяльності вчителя на уроках музичного мистецтва та в позанавчальний час. «Виконую – значить переживаю, втілюю, спілкуюся, передаю, переконую» [1, с. 118]. Музичний інструмент відіграє важливу роль у роботі вчителя. Адже ніщо не може замінити того впливу на музичне сприйняття школярів, як живе звучання інструменту, особливо скрипки, яка має тембр дуже схожий до людського голосу. Тому, в структурі професійних умінь учителя музичного мистецтва виконавська підготовка займає пріоритетне місце.

Однак, як показує практика, студенти і педагоги часто відмовляються від виконавства, віддаючи перевагу технічним засобам навчання. Причинами цього явища є відсутність виконавського досвіду, страх сцени, та обмеженість репертуару.

У навчальній програмі визначено такі завдання підготовки майбутніх учителів в інструментальному класі: а) формування музично-педагогічної майстерності студентів; б) набуття виконавської свободи, без якої не можливе проведення уроків музичного мистецтва; в) виховання творчих здібностей

студентів; г) художньо-виконавський розвиток студентів у процесі засвоєння музики різних стилів, епох та форм, розкриття художнього змісту твору на основі точного прочитання тексту і власного виконавського досвіду; д) володіння різноманітним художнім репертуаром, створення репертуарного фонду для майбутньої самостійної роботи; е) формування готовності до музично-педагогічної діяльності; є) прищеплення навичок самостійної роботи над музичним твором, опрацювання репертуару шкільної програми зі слухання музики.

Формування готовності студентів до творчої самореалізації через виконавство у процесі концертно-освітньої діяльності виступає перш за все як духовна потреба самої особистості. У процесі виконавської діяльності народжуються і проявляються емоції, що відображають відношення студента до музичного твору. Адже розкрити змістовне наповнення, донести до слухача емоційне забарвлення твору – головне завдання виконавця. Позитивно-емоційне налаштування завжди приводить до позитивних результатів, а характер емоцій впливає на формування виконавського стилю, різнобічність інтересів і потреб майбутнього вчителя музичного мистецтва. Так, у стані емоційного підйому, творчого хвилювання, продуктивність студента максимально зростає, і, навпаки, у байдужості, апатії, пригніченості, результат діяльності мінімальний.

Для досягнення позитивного результату в процесі виконавської підготовки, на наш погляд, важливо створити для студентів середовище емоційно-психологічного благополуччя та комфорту, який сприяє відчуттю психофізіологічної свободи в процесі виконання музичного твору з подальшою самооцінкою виконаного.

Набута в процесі навчання у закладі вищої освіти виконавська майстерність, підсилена теоретико-методичними знаннями, здатна проявитися якнайкраще у особистості педагога музиканта в процесі концертно-просвітницької роботи [2].

Найповніше виконавська майстерність та активність майбутніх учителів музичного мистецтва формується за умов:

- збереження своєрідності музично-естетичних уподобань кожного студента;
- індивідуальний підхід з урахуванням рівня їх виконавської підготовки;
- врахування психофізіологічних особливостей особистості.

Отже, інструментально-виконавська майстерність є важливою складовою діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, що розглядається як психофізіологічна властивість особистості, що інтегрує у собі емоційно-вольові дії, виражається в бажанні виконувати та інтерпретувати музику перед аудиторією, у результаті чого відбуваються якісно нові зміни всіх сфер людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрущенко В. П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх учителів до музично-естетичної діяльності : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Одеса, 2000. 276с.

2. Пляченко Т.М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями : монографія. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. 428 с.

УДК 780.914.13(477)

Ольга Гриб

*асистент кафедри музичного мистецтва
Львівського національного університету
імені Івана Франка*

УКРАЇНСЬКЕ БАНДУРНЕ ВИКОНАВСТВО В КОНТЕКСТІ ВИКЛИКІВ СЬОГОДЕННЯ

*Ключові слова: поширення української музики, бандурне мистецтво
Львова, музична ідентифікація України.*

Українська пісня по праву вважається однією з найбільш яскравих та співучих завдяки мові та мелосу. Але поряд з піснею все більше уваги отримує інструментальний супровід, який є найбільш типовим для української культури, а саме супровід бандури. Як наголошує В. Дутчак вокально-інструментальна специфіка бандурного мистецтва координується таким чином, що тембр бандури у поєднанні з голосом виступає унікальною домінантною ознакою української національної музики в світі – «етнічним звукоідеалом» [1]. Саме бандура та мистецтво виконання на бандурі, може стати тим необхідним атрибутом, що стверджує музично-національні засади мислення й поведінки-діяльності українців.

Розв'язання проблеми розвитку інтересу до музичного виконавства залежить від розкриття індивідуальних якостей і творчих потенціалів студента, а також від потреб саморозвитку і самовдосконалення в процесі музичного виконавства. У вивченні проблеми інтересу до музичного виконавства увагу заслуговують дослідження Г. Анікіної, А. Паламарчук, Т. Плєсніної.

В українському музикознавстві історія формування професійного бандурного мистецтва Львова привернула увагу лише у другій половині ХХ ст.,

та на початку ХХІ століття. Відтак, у 2005 році освітньо-педагогічні аспекти його розвитку вперше стали об'єктом висвітлення у статті музикознавиці, професорки Л. Кияновської «Львівська бандурна школа другої половини ХХ ст.» [3]. Також, згадки про львівську бандурну школу можемо знайти в монографіях О. Ваврик, В. Дутчак, І. Зіньків, Л. Мандзюк, О. Ніколенко, Т. Слюсаренко та ін., які висвітлюють особливості культури бандурного виконавства в Україні.

У ХХІ ст. бандурне мистецтво отримало нові вектори розвитку та набуває широких просторових меж, що викликано зацікавленістю до української народної традиції інших країн та, відповідно, й поширенням цього виду мистецтва поза Україною. В умовах повномасштабної війни росії проти нашої держави знаковим є виступ Круть М. 26 серпня 2022 р. в Шотландському парламенті під час відкриття Единбурзького міжнародного культурного саміту (Edinburgh International Culture Summit), де наголосила на тому, що в цей важкий час унікальні українська культура та мистецтво потребують захисту. Пишаємося нашою випускницею, яка проводить активну концертну діяльність в Німеччині Христиною Петринкою. Це тільки деякі з її виступів: Дні відкритих дверей у Берлінському Музеї Музичних інструментів, PhilOpenDay „Die bandura das ist die Stimme der Ukraine”, Фестивалі Sommerfest в музеї Брөхайм (Bröhan-Museum): Die ukrainische Künstlerin Khrystyna Petrynka spielt auf der Bandura, Виступ на Українському вечорі Heimat Berlin, Інтерв'ю та виступ на Австрійському радіо: So klingt die Ukraine – Eine Suche nach der musikalischen Identität“. Ще одна представниця сучасного бандурного мистецтва Анастасія Войтюк. В її репертуарі пісні з різних регіонів України. Оригінальне звучання, витончені етномотиви та позитивний заряд композицій, заміксовані із драйвовими стилями R&B, D&B, Latino, Pop, Jazz, створюють особливий стиль етно ф'южн.

Сьогодні все більш важливим постає саме необхідність формування національної єдності, яка в умовах трансформаційних змін дає змогу представникам нашої країни, як насамперед культурної спільноти,

ідентифікувати себе в межах всесвітнього глобалізованого процесу. Саме цьому сприяє бандурне мистецтво.

Можна стверджувати, що на перетині культурного зрізу ХХІ століття виокремлюється новий образ бандуриста, який поєднує класичне уявлення про українське мистецтво з ідеєю повного оновлення даної мистецької сфери відповідно до світових тенденцій.

Великий інтерес у сучасній молоді викликає виконання народної музики в сучасній обробці. Бандура, власне, є тим самим інструментом який з легкістю може передавати як автентичне забарвлення фольклорного твору так і його сучасні обробки. Варто зауважити, що новим для академічного бандурного мистецтва стали створений Г. Хоткевичем жанр мелодекламацій та запропонований новий тип бандурного супроводу (у якому поєднувався фольклорний матеріал із засобами техніки професійної композиторської музики).

Бандура та мистецтво виконання на бандурі постає як універсальний інструмент та засіб, який підходить як для автентичних народних пісень та втілення усталених образів, які несуть суспільно-історичне значення для українського народу, так й для створення cover-версії світових хітів та українських народних пісень у сучасному форматі, що робить це цікавим на загальносвітовому рівні. Це не тільки вводить бандуру в світовий інструментальний обіг а й формує новий «прототип української людини, яка є традиційно усталеним образом європейського громадянина, який знає та поважає свою історичну пам'ять, шанує своє минуле та сьогодення» [3, с. 71]. Сьогодні важливим є той факт, що бандура з традиційно усталеної думки, що це інструмент для народного музикування переходить в елітні концертні зали.

Популяризація бандурного мистецтва Львова продовжується: відбулися фестивалі сучасної бандури Lviv Bandur Fest, концерти відомих бандуристів з США, майстер-класи, у 2019 р. відбулася презентація мобільного додатку «Bandura app».

«Бандура постала не як музейний експонат, цікавий хіба що етнографам, а як повноцінний учасник сучасного культурного життя, який має дуже великі перспективи розвитку» [2, с. 378]. Бандурне мистецтво стверджується як невід’ємна складова сучасного культуропростору, яка з одного боку сприяє прагненню до культурної інтеграції, а з іншого прагне до захисту національних пріоритетів та цінностей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дутчак В. Бандурне мистецтво українського зарубіжжя як національно-культурний феномен ХХ – початку ХХІ століть. *Вісник Львівського університету ім. Івана Франка. Серія мистецтвознавство*. 2015. Вип. 16, ч. 2. С. 34–47. URL: <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/artstudies/article/view/3275/3339#>
2. Зінків І. Бандура як історичний феномен : монографія. Київ : ІМФЕ ім. М.Рильського, 2013. 448 с.
3. Кияновська Л. Львівська бандурна школа другої половини ХХ ст. (Василь Герасименко і його учні) // *Karpaski Collage artystyczny. Przemysl : Stowarzyszenie przemyskie centrum inicjatyw kulturalnych «Mytusa»*, 2005. С. 63 -72

УДК 78.07-047.44

Соломія Приймак
Заслужена артистка України
асистент кафедри музичного мистецтва
Львівського національного університету
імені Івана Франка

ЗНАЧЕННЯ АНАЛІЗУ ХУДОЖНЬОГО ТЕКСТУ В РОБОТІ НАД МУЗИЧНИМ ТВОРОМ

Ключові слова: вокал, дикція, музичне фразування, аналіз художнього тексту.

Вокал, як прояв музичного мистецтва не тільки через звук та тембр, а й слово. Мистецтво співу посідає особливе місце, оскільки залучає до процесу звукоутворення ментальний аспект. Тут мається на увазі аналіз та осмислення, що веде до конкретизування змісту того чи іншого, музична фраза перестає звучати абстрактно, а набуває змістової конкретики.

Людський організм у співі розглядається як цілісний музичний інструмент, задіюючи не лише голосові зв'язки, а й легені, діафрагму, резонатори, правильну поставу та відчуття опори. Ну і звичайно – мовно-артикуляційний апарат.

Проблеми дикції та її правильного музичного фразування. Часто у початківців та молодших виконавців спостерігаються певні недоліки дикції та неправильного чи недоречно розставленого дихання. Практика часто показує, що дикційних проблем у того чи іншого учня виявляється у звичайній, не музичній, декламації тексту чи поезії. Аналізуючи цей недолік з'ясуємо, що текст музичних творів важко відтворити без мелодії. Дуже корисно опрацьовувати поетичний текст, читаючи його. Часто в таких випадках зустрічаємось із недостатнім розумінням змісту, закладеного автором, що вимагає додаткової аналітики та пошуку справжнього значення тої чи іншої фрази чи метафори. У

переважній більшості випадків така робота сприяє більш органічному музичному фразуванню з логічними акцентами та правильно розставленому диханню та динаміці.

Слід підкреслити, що інколи навіть досить високий рівень володіння вокальною технікою та дикцією, але без належного смислового аналізу, призводить до недовершеного розуміння та винесення виконавцем авторського задуму.

Особливої уваги потребують твори, де застосовуються прийоми протиставлення – мажорна мелодія чи завзятий, танцювальний ритм, покладені на тексти журливого характеру чи навіть трагізму. При правильному осмисленні отримуємо підсилюючий ефект, у неправильному – нівелюючий.

Основою у здобутті навиків аналізу ліричного тексту є робота над народними піснями. Їх зміст, як правило, доступний для розкриття понять та цінностей, що близькі усім поколінням. Часто індивідуальне трактування наближає виконавця до ліричного героя через схожість переживань, дозволяє емоційно включатись у момент співу. Це дуже позитивно відображається на здобутті високого рівня виконання через органічність.

Також великої уваги потребує аспект роботи над невідомими словами, архаїзмами тощо. Особливого підходу в аналізі тексту потребує робота над оперними аріями, які посідають надважливе, обов'язкове місце у здобуванні вокального вишколу.

Дуже важливим є ознайомлення з лібретто опери, персонажами та їх характерами. Оскільки арія не є самостійною з точки зору сюжету, а лише частиною наскрізної дії, текст її може бути малоінформативним. Тому треба добре орієнтуватись в сюжетній канві, щоб правильно відтворити арію. Нерідко буває, що відсутність заглиблення в сюжетне джерело призводить до досить схематичного виконання, орієнтованого на технічну складову, що в свою чергу не викликає зацікавлення ні у слухача, ні у виконавця.

У підсумку стверджуємо, що аналіз художнього тексту – це досить кропітка праця, що вимагає певних інтелектуальних зусиль. Але без цього не можливо до кінця розкрити ідею музичного твору, поєднати естетику звуку та слова, розкрити його істинну мистецьку цінність.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бень Г. Л. Методика вокального виховання майбутнього актора драматичного театру/ Галина Бень // Науково-методичний збірник. Львів: Видавничий центр Львівського національного університету Імені Івана Франка, 2016. – 200с.

УДК 378.4.091.3:784

*Іванна Штурмак-Яремишин
асистент кафедри музичного мистецтва
Львівського національного університету
імені Івана Франка*

МЕТОДОЛОГІЯ НАВЧАННЯ СОЛЬНОГО СПІВУ У ЗВО МИСТЕЦЬКОГО СПРЯМУВАННЯ

Ключові слова: вокальна підготовка, постановка голосу, студент-початківець, методологія.

Вокальна методологія становить узагальненням досвіду провідних педагогічних шкіл сольного співу, що розкривають кращі традиції вокального мистецтва й спрямовані зорієнтувати співаків і їхніх учителів серед найтипівіших складнощів трудомісткого навчального процесу та застерегти від

найпоширеніших помилок. Від педагога залежить дати вірний напрям роботі, все інше покладено на учня, який повинен чітко усвідомити, що без його особистих, постійних і наполегливих зусиль ніколи не можна буде здійснити своє найзаповітніше бажання – стати співаком. Розумову роботу над своїм голосом співак повинен перетворити на звичку, необхідність, як і сувору внутрішню дисципліну, підпорядковану здоровому глузду та твердій волі. Всіляко сприяючи розвитку голосу й творчій індивідуальності студентів, викладачі сольного співу передовсім прагнуть до налагодження психологічно довірливих міжособистісних стосунків у своєму класі, аби кожен студент сприйняв запропоновані йому способи виховання голосу. До методичних основ сольного співу належить вірне визначення типу голосу, постановка вокального дихання, вироблення однорегістрового звучання, прийомів голосоведення, розвиток внутрішнього слуху й інтонаційної культури [1, с. 24].

Спеціальні вокальні методи складні та різноманітні, вони об'єднують у собі пізнавальні процеси з практичними вміннями. У класі голосу надзвичайно важливе не тільки висококваліфіковане застосування цих методів, але й ознайомлення з ними майбутніх вокальних педагогів із урахуванням особливостей їх застосування в подальшій самостійній роботі. Відомі на сьогодні методи і прийоми вокального навчання є уніфікованим підсумком багаторічного теоретичного вивчення та практичного досвіду і відрізняються своєю численністю. Малоефективним було б навчання, яке б ґрунтувалося на єдиному методі. Незаперечно й те, що вокальний педагог повинен досконало володіти різноманітними прийомами вокального навчання, майстерно застосовувати у відповідних ситуаціях наступні методи: концентричний; фонетичний; методи показу і наслідування та пояснення; уявного проспівування та порівняльного аналізу [1, с. 25].

Щодо концентричного методу, то з впевненістю можна сказати, що його можна вважати універсальним, оскільки він становить основу методичних

систем різних авторів і використовується як для вокального навчання дорослих, так і для виховання дитячих голосів.

Вокальна музика є мистецтвом синтетичним, у якому поєднується музика і слово. Тому немає необхідності переконувати, наскільки великим є значення слова в галузі вокального виконавства. Адже для того, щоб співак міг донести до слухача зміст виконуваного твору, він повинен однаково майстерно володіти як належною звуковою палітрою свого голосу, так і художньою виразністю слова. У міру свого таланту і ступеня володіння технікою співу і мови йому необхідно створити яскраві та незабутні художні образи. Саме завдяки фонетичному методу навчання можливо досягти бажаного результату.

Методи пояснення, показу і наслідування базуються на високопрофесійній підготовці викладача вокалу, оскільки він повинен вміло продемонструвати той чи інший вокальний твір (використовуючи різні регістри свого голосу). Однак до цього методу слід відноситися з певною обережністю, оскільки є небезпека копіювання тембру педагога учнем. Такі методи краще використовувати на початкових етапах навчання співу.

Метод уявного або внутрішнього співу – один із основних в практичній вокальній роботі. Використання уявного проспівування навіть на першому етапі вокального навчання має великий сенс. Цей метод виконує роль активізації слухової уваги, направленої на сприйняття і запам'ятовування звукового еталону. Він готує ґрунт для успішнішого вокального навчання, хоча й не підміняє цілковито вокальне тренування, оскільки навчитися правильно інтонувати і відтворювати звук уповні можна тільки в процесі самого співу. Уявний спів допомагає внутрішньо зосередитися й при необхідності оберігає голос від перевтоми. Такий спосіб повторювання вокального тексту з метою його заучування розвиває творчу уяву [1, с. 27].

Метод порівняльного аналізу використовується доволі широко. Він спрямований на розвиток уяви самого співака-початківця та його здатність

аналізувати свій співацький звук. Завдяки методу порівняльного аналізу формуються навички самоконтролю у процесі навчання співу.

Усі ці методи щільно поєднанні між собою, але, до кожного студента застосовуються з певним видозміненням, оскільки вокальні дані студентів-початківців значно різняться між собою. Єдине що відноситься безпосередньо до кожного студента, це те що всі ці методи в кінцевому результаті допоможуть сформувати свідомого та високопрофесійного співака-виконавця.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вокальна педагогіка (сольний спів) [підручник / з грифом МОН України "Для студентів музичних ВНЗ"] / В. Г. Антонюк. – К. : ЗАТ "Віпол". – 176 с.
2. Постановка голосу [навчальний посібник / з грифом Мінкультури і мистецтв України "Для студентів музичних ВНЗ"] / В. Г. Антонюк. - К. : Українська ідея, 2000. - 68 с.
3. Козаренко О. Феномен української національної музичної мови. відп. ред. І. Пясковський, О. Купчинський ; Наукове товариство ім. Шевченка у Львові. - Л. : [б.в.], 2000. - 286 с.

УДК 792.028.7-057.87

Галина Бень
старший викладач кафедри музичного мистецтва
Львівського національного університету
імені Івана Франка

ЕТАПИ СТВОРЕННЯ ВОКАЛЬНО-СЦЕНІЧНОГО ОБРАЗУ В ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ЗІ СТУДЕНТОМ-АКТОРОМ

Ключові слова: вокально-сценічний образ, актор, художній інтелект, вокально-технічні прийоми.

Робота над вокальним навчальним матеріалом охоплює декілька творчих етапів, які тісно взаємопов'язані між собою. Поділ є умовним, оскільки вже при засвоєнні нотного і словесного текстів відбувається поетапне вокально-технічне оволодіння голосовими особливостями твору, який вивчають. Весь процес пронизується безпосереднім зануренням в інтерпретацію музично-вокального змісту, і головна особливість виконавства у тім, що вокальний твір має можливість варіантної множини, де перед виконавцем-актором відкривається широкий простір для виявлення індивідуальних творчих здібностей на шляху втілення художнього завдання – створення вокально-сценічного образу.

Структура процесу створення вокально-сценічного образу може бути різною. Вона залежить від багатьох причин, і перш за все, від жанру вокального твору, від емоційності актора, від глядача. Ця структура є низкою послідовних кроків пізнання актором вокального твору, який становить певну умовну систему, що має властивість самоудосконалюватися.

На початковому етапі відбувається ознайомлення з твором, сприйняття нового для актора вокального матеріалу. Тут він отримує лише інформацію про вокальний твір, авторів музики і тексту, деяку загальну характеристику їхньої

творчості. На цьому етапі визначається жанр вокального твору, його форма, тип вокальної мелодії. За жанром це може бути романс, обробка народної пісні, естрадний твір тощо, за формою – одночастинна, двочастинна, куплетна і т.д. Історично склалися певні типи вокальної мелодики: оповідальний – це романси, пісні, балади, з властивою йому функцією повідомлення; драматичний – до нього належать різні діалоги, роздуми і відповідає функція спілкування; спонукальний – сюди можна віднести молитви, заклинання, любовну лірику, пісні-заклики, цьому типу відповідає функція впливу. З цих позицій вокальна література може бути певною мірою класифікована, але часто у виконуваних творах існує змішаний тип мелодики.

Наступним є етап планомірного співування, на якому формуються вокально-технічні та художньо-виконавські навички. Саме на цьому етапі найважливішою є роль педагога вокалу. У процесі кропіткої та поглибленої роботи над твором проходить опрацювання та засвоєння інформації, яку подає педагог. При цьому задіюють всі основні психофізичні процеси: мислення, фантазію, наявний акторський досвід, вміння та навички, інтелект актора. Результатом цього і буде створення вокально-сценічного образу.

Не володіючи, переважно, азами музичної освіти, саме на цьому етапі акторам доводиться вирішувати низку складних проблем, зокрема музично-теоретичний та вокально-технічний аналіз творів, і тут без педагога вокалу не обійтись. З його допомогою визначають тональність та розмір твору, співвідношення мелодії та акомпанементу, характеристику мелодії та ладові особливості (модуляція і т.д.), тобто все, що стосується музично-теоретичного аналізу. Разом з педагогом проводять і вокально-технічний аналіз твору, де визначають діапазон, теситуру, особливості дикції, дихання, характер звуковедення (легато, стакато, скоромовка, речитатив і інше). Коли студенти починають займатися вокалом (у нашому виші це відбувається на другому курсі), вони вже мають деякі навички роботи над літературним текстом, що стають основою для подальшого розвитку мовних і вокальних даних. Напрацювання в

дикції, сценічній орфоєпії, умінні елементарно логічно осмислити авторський текст, розуміння емоційного змісту слова, паузи, динамічних відтінків дають можливість свідомо і цілеспрямовано працювати зі студентом над вокальним твором.

У міру заглиблення актора в авторський задум настає етап «вспівування», на якому формуються необхідні для створення образу вокально-сценічні навички, проходить об'єднання вокального і виконавського життя актора. Драматичний актор вживається в образ вокального твору, який стає йому близьким і своїм деколи настільки, що він відчуває себе співавтором.

У процесі вживання в образ і вирішуються основні вокально-сценічні завдання:

- створення емоційно-змістовного малюнку твору;
- налагодження зв'язку музики і поетичного тексту з драматургією;
- підбір необхідних музично-виразових засобів (темпу, динаміки, фразування, кульмінацій і т.д.);
- відтворення і розкодування музичних термінів.

У виставі, зазвичай, актор виконує одну роль, при виконанні ж пісні чи романсу він втілює декілька ролей, причому, він одночасно є і виконавцем, і тлумачем змісту. Для актора кожен вокальний твір повинен постати як маленька п'єса, де є тема, сюжет, дійові персонажі, є розвиток, кульмінація, фінал і т.д. Отже, виразно заспівати – це прожити відрізок вокально-сценічного життя, по суті, зіграти певну роль. Правда є принципові відмінності: драматичний актор, який звук на сцені створювати свій темпоритм, свій емоційний накал, при зверненні до вокального твору повинен засвоїти нову для нього композиторську мову, підпорядкуватися його музичній драматургії і заново народити авторський задум в собі.

Задум композитора неможливо зрозуміти, не вникнувши в інтонаційну мову, ритмічний малюнок, динамічно-темпові особливості, мелодику, гармонію, фактуру акомпанементу тощо. Отримавши від композитора «готові почуття»,

виконавцеві потрібно знайти першопричину, яка народила ці почуття і від них провадити свою психотехніку по шляху, який вказав композитор. У результаті актор-співак прийде до тих же результатів, що і композитор, але тепер вони будуть не поза ним, а в ньому самому. Звук, мелодія і слово зливаються і, привласнюючи собі композиторську мову, актор створить власну вокально-мовну інтонацію цього твору.

Останнім, але таки дуже важливим етапом створення вокально-сценічного образу є процес виконання твору зі сцени. Тут з'являється новий учасник вокально-сценічного процесу – глядач. Він отримує і сприймає думки та почуття авторів вокального твору, інтерпретованих і збагачених актором-співаком. Сприйняття актора глядачами впливає на подальший хід його вокально-сценічної діяльності. Також не варто забувати, що постійним, іноді найуважнішим і найсуворішим глядачем і суддею є сам виконавець (вміння слухати і чути себе під час виконання твору – одна із складних і дуже важливих якостей виконавця). Реакція глядачів, критика і невдоволення собою дають поштовх до нової роботи над образом – вокально-сценічний образ один раз народившись, вимагає свого вдосконалення.

Усі вищевказані етапи вокально-сценічного процесу мають однаково важливе значення, чим і визначають структуру процесу створення вокально-сценічного образу, реалізація якої вимагає своєї послідовності.

На етапі вивчення вокального твору, визначення його жанрових особливостей, форми та характеру музики, літературного тексту, стильових рис тощо перед актором відкриваються широкі можливості проникнення в суть твору, зосередження уваги на його важливих деталях та властивостях. Таке попереднє перед виконавським процесом глибоке осмислення твору тісно переплетене з поширеним у теорії і практиці сценічного мистецтва поняттям «художній інтелект». Воно поєднує в собі всі види, всю природу необхідних акторові здібностей, але, передусім, це пізнавальна діяльність людини, як процесу мислення, який виникає на основі практичної дії людини та її чуттєвого

сприйняття. Зауважимо, що поняття «художній інтелект» містить у собі певні вокально-сценічні здібності, які прикрашають інтелект і додають йому ту чи іншу функціональну спрямованість, у тому числі і музикальність, зі всіма її рисами і особливостями.

Тільки після того, як твір глибоко осмислений і вивчений на пам'ять його текст, можна дати волю емоціям, дозволити своїм почуттям, уяві та фантазії заглибитися в сутність вокального твору, у його внутрішній світ. Після інтелектуального, з використанням «художнього інтелекту» процесу осмислення твору настає чуттєво-естетичний етап. Часто густо саме почуття, художній смак виконавця визначають його безпосереднє, первинне ставлення до вокального твору – слух, творча уява оцінюють твір загалом і в окремих деталях. Такі деталі, як особливості літературного тексту, ритмічний малюнок, гармонія і т.д., часом бувають особливо близькими, співзвучними смакам, настроям творчій особистості актора, формуючи в нього внутрішнє сприйняття твору в момент знайомства з ним.

За чуттєво-естетичним настає етап вокально-сценічного вживання в образ, який потребуватиме вже від актора конкретних вокальних та сценічних навичок, творчих умінь.

Передусім, актор повинен сприйняти (внутрішньо почути) вокальний твір. Практика показує, що таке вміння в акторів, які починають навчатися вокалу, зустрічається рідко (не частіше ніж у 10%), тим паче, що більшість із них не мають музичної освіти. Часто в студентів можна спостерігати розрив у сприйнятті метроритмічної єдності, тобто аналізаторська властивість слуху фіксує звуковисотність мелодичної лінії, а сприйняття її ритму не відбувається, наявна також відсутність правильного сприйняття тембру власного голосу.

Варто відзначити, що сприйняття вокальної музики відбувається лише через вміння чути – це єдиний процес, і він ставить високі вимоги до аналізаторських синтетичних властивостей слуху як музичного, так і вокального.

Значне місце у вокальній і театральній культурі при формуванні вокально-сценічних навичок займає емоційна сфера. Придуманий вокальний образ завжди відрізняється від образу в реальному звучанні, бо він наповнюється, «обростає» низкою утворених раніше асоціацій, з їх зв'язками з емоційною сферою, що веде до творчого оновлення. Відзначимо, що актори краще фіксують і запам'ятовують емоційно «фарбовані» вокально-виконавські навички.

На останньому етапі створення вокально-сценічного образу, а саме виконанні зі сцени вокального твору, проходить процес синтезу старих, нових і вдосконалених вокально-сценічних навичок актора драматичного театру. З методичних установок і практичних навиків акторської творчості відомо, щоб досягнути основної мети, тобто створити вокально-сценічний образ, актор повинен подолати своєрідний бар'єр – момент перевтілення. Момент, коли стирається грань між актором і образом, і є станом натхнення. До цього стану актор іде свідомо, накопичуючи необхідні для образу якості, але цей стан приходить підсвідомо.

Отже, процес виконання вокального твору виявляє основні компоненти вокально-сценічної поведінки в процесі творчості. Це передусім адекватне вокально-сценічне самопочуття актора в момент виконання зі сцени, яке має дві сторони – свідому і підсвідому. Свідомі поведінка актора пов'язана з необхідністю фіксувати вокально-сценічні навички, з розумінням надзавдання виконуваного твору, логікою наскрізної вокально-сценічної дії. Підсвідомі сторона пов'язана з роботою уяви, з ототожнюванням себе з героєм вокального твору, зі станом натхнення.

І останнє, перевтілення – це тимчасова зміна особистості самого актора, наслідком якої і є народження нової вокально-сценічної особистості, тобто вокально-сценічного образу.

Зокрема, К. Станіславський вважав, що для актора драми необхідним є не тільки вміння діяти в різних сценічних умовах, але й вміння професійно володіти вокальною та музичною культурою, вміння легко переходити від мови до співу

і від співу до мови. Отже, навички, оперті на сценічну взаємодію вокальної та акторської майстерності, органічне використання вокально-технічних та вокально-художніх виконавських прийомів для створення художнього образу дають змогу драматичному акторові розкрити нові професійно-якісні риси, а це вимагає від нього досконалої професійної вокальної підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бень Г.Л. Особливості методики викладання вокалу у майбутніх акторів драматичного театру і кіно. Методичні рекомендації. - Львів, 2009.-36с.
2. Дорошенко В.О. Сольний спів як засіб виховання актора: навчально-методичний посібник. - Харків: Колегіум, 2010.-152 с.
3. Хомутова Л.Г. Створення художнього вокально-сценічного образу: методичний посібник. - Дніпропетровськ: Пороги, 1995.-141с.
4. Storr A. Music and the mind/ A.Storr – London: Harper Collins, 1993-212р.

УДК 37.016:783

Віктор Талайло

*аспірант кафедри вокально-хорового,
хореографічного та образотворчого мистецтва
Факультету початкової освіти
та мистецтва ДДПУ ім. І. Франка
науковий керівник Матійчин І.М.*

ДУХОВНА ПІСНЯ ЯК ЗАСІБ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Ключові слова: духовна пісня, музична педагогіка, шкільна практика.

Українська духовна музика має давні традиції, адже релігійність була і є невід'ємною складовою ментальності українця. Зародження професійної музики в Україні тісно пов'язане із духовним її спрямуванням, а XVIII ст. взагалі вважається «золотою добою» української духовної музики. Вже на той час утвердився її кількарівневий характер: від здебільшого аматорської творчості авторів духовнопісенної антології «Богогласник» (1790-1791) до розгорнутих хорових полотен духовних концертів М. Березовського, Д. Борзнянського, А. Веделя.

Свій внесок у духовно-музичну культуру зробили і композитори XIX – початку XX ст., які творили в епоху Романтизму та його наступних відгалужень, період, назагал, більш орієнтований на світські жанри творчості. Тут, власне, проявилася специфіка мистецької свідомості українців, зокрема мешканців Східної Галичини, які не тільки не відмовляються від створення духовних композицій, а й, за влучним висловом Л. Кияновської, «романтизують» їх [1, с. 9]. Таким чином, у пісні, у духовному співі українці відобразили і свою історію, і звичаї, і етичні поняття, що формувалися віками.

Вилучення у радянський період з культурного життя українців такої важливої складової, як духовна музика, було жахливим втручанням у колективну свідомість народу, наслідки якого відчутні і сьогодні. Тому таким важливим є відновлення духовно-музичної спадщини українського народу, практичне використання її у різних сферах життя, у тому числі в педагогічній роботі, та подальший розвиток духовних жанрів вітчизняної музики. У цьому процесі особливе місце займають духовні пісні, адже вони доступні за формою та змістом для сприйняття дитячою аудиторією, тісно пов'язані як з національною традицією, так і з сучасною виконавською практикою (використання у церковному житті, обрядових святкуваннях, підготовці тематичних концертів тощо). Духовні пісні володіють значним виховним потенціалом, пропагуючи релігійні, національні та загальнолюдські цінності. Більше того, вони є сходиною до розуміння більш складних жанрів духовної музики (частини літургії, духовні концерти, авторські твори духовного змісту).

Сучасна музична педагогіка недостатньо використовує можливості українських духовних пісень для музичного виховання школярів. Духовні пісні вкрай рідко пропонуються для вивчення на уроках музичного мистецтва (чи інтегрованих уроках мистецтва). Дещо краща ситуація спостерігається на західних та центральних теренах України, де відроджується традиція колядування/ щедрування, влаштовуються дитячі фестивалі пісень зимового циклу. Ширші терени починають святкувати День святого Миколая, що дає можливість відроджувати давні пісні про цього українського святого, а також вивчати нові, сучасні, які із задоволенням сприймаються дітьми.

Майже невідомими широкому загалу залишаються страстні пісні, які доцільно вивчати в передвеликодній період. Радість Великодня доречно підсилити вивченням воскресних пісень, а в першій половині травня вивчення пісень про маму варто чергувати (або поєднувати) із вивченням марійських пісень.

Якщо виконавські можливості дитячого хорового колективу (яким в ідеалі є кожен клас) є обмеженими, то ширші можливості дає сприймання тематично підбраного духовнопісенного матеріалу на слух. Внаслідок такої цілеспрямованої роботи учні щороку засвоюють кілька нових духовних пісень давнього чи сучасного походження, осмислюючи їх тематику та виховні ідеї.

Включення українських духовних пісень до шкільної програми різних класів практикувалося в українській педагогіці ще в часи національного відродження другої половини ХІХ – першої половини ХХ ст. М. Моравецький, рецензуючи «Співаник для шкіл народних» Я. Ярославенка, критикував його за відсутність церковних чи церковно-народних пісень, незначну кількість народних і патріотичних пісень [2, с. 10]. Популярність так званих «набожних пісень» була такою, що (враховуючи брак відповідної навчально-методичної літератури українською мовою) церковні співаники часто використовувалися в згаданий період як шкільні підручники навчання співу.

Доволі широкі можливості для використання духовних пісень відкривають тематичні заходи, що часто проводяться у школах. Це і святкування Дня Миколая, і постановка вертепно-різдвяних вистав, і святкування Дня Матері тощо, а також включення окремих духовнопісенних зразків молитовної структури до відзначення пам'ятних дат сумних роковин Голодомору, Чорнобильської трагедії, розстрілу героїв Небесної сотні, новочасних трагедій, ланцюг яких продовжила теперішня російсько-українська війна.

Варто зазначити, що учні з розумінням ставляться до запропонованого їх духовного музичного матеріалу, адже більшість з них отримує релігійне виховання у сім'ї та в церкві. Діти з радістю вивчають пісні, що є передвісниками різних святкувань, а виконуючи чи сприймаючи страсні пісні, пісні-молитви – серйознішають, притихають, обмірковують, вчаться співпереживати. Поза тим, у тому чи іншому класі можуть навчатися діти невіруючі, або іншого віросповідання. Вчителеві важливо без упереджень сприймати відмову окремих

дітей вивчати духовні пісні, дозволивши їм в той час пасивно сприймати, а ще краще – виконувати певне індивідуальне завдання.

Висновки. Використання духовнопісенної спадщини у педагогічній роботі має на меті розвивати духовність підростаючого покоління, нагадувати про вічні цінності, якими може володіти людська душа. Це ціль далекосяжна, не розрахована на швидкі результати. Поза тим, саме ставлячи собі далекосяжні цілі, вчитель має змогу впливати на формування особистості, гармонізацію її внутрішнього світу, а це і є основне його завдання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кияновська Л. О. Стильова еволюція галицької музичної культури XIX – XX ст.: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня доктора мистецтвознавства. 17.00.01. Національна музична академія України ім. П.І. Чайковського. Київ, 2000. 26 с.
2. Моравецький М. Рецензія на «Співаник для шкіл народних» Я. Ярославенка. *Учитель*. 1906. Ч. 1. С. 10.

УДК [378.4.091.3.016:78](477)

Ольга Івашко
аспірантка кафедри музикознавства
та хорового мистецтва
факультету культури і мистецтв
Львівського національного
університету імені Івана Франка

Марія Щербяк
викладач-методист по класу бандури
Львівської музичної школи №2

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇ ТА МЕТОДИКА В УКРАЇНСЬКІЙ МУЗИЧНІЙ ОСВІТІ В КОНТЕКСТІ ЄВРОПЕЙСЬКИХ ТЕНДЕНЦІЙ

Ключові слова: педагогіка, методика, інклюзія, музична освіта.

Сутність проблеми та стан її дослідження. Дослідження феномену національної музичної школи показало, що проблема української музичної освіти в історичному аспекті є найважливішою для розуміння основних тенденцій та закономірностей національного освітнього процесу в Україні. Попри значну увагу вчених до різних аспектів мистецько-освітньої проблематики, у вітчизняному мистецтвознавстві помітно бракує досліджень, присвячених проблемам розвитку музичної освіти в Україні на сучасному етапі, зокрема інклюзії.

В українській музичній освіті інклюзія виступає, як актуальна складова. У рамках європейських тенденцій це питання опрацьовується та вдосконалюється впродовж століть і набуває все більшої актуальності в Україні. Чимало фахівців працюють над вдосконаленням інклюзивної освіти, зокрема для людей з вадами зору. Яскравими представниками серед них є: Підгорнова Олена,

Потімко Оксана, Найджел Осборн, які створюють безбар'єрне середовище для навчання людей з вадами зору.

Методологія, методи та дослідницькі інструменти, використані авторами. Методологією та теоретичними засадами дослідження виступили психолого-педагогічні положення щодо інклюзивної освіти, специфіки творчої діяльності; особливості професійної діяльності вчителя музики в умовах інклюзивної освіти; дослідження з проблем дитячого виконавства як засобу музичного навчання і виховання.

Методи дослідження. Теоретичний аналіз психолого-педагогічної; музикознавчої літератури, підручників та методичних посібників з даної проблеми, емпіричні спостереження за процесом навчання дітей з обмеженими можливостями.

Узагальнивши сутність інклюзивного навчання, як психолого-педагогічного феномену, можна дійти висновку, що воно розкриває сутність реальних явищ, теоретичні та практичні питання, які дають змогу зрозуміти закономірності навчально-виховного процесу в умовах інклюзивної освіти не лише в загальноосвітній школі, а й у музичних та мистецьких школах.

Проаналізувавши психолого-педагогічні характеристики дітей з порушенням зору, і, з огляду на принцип взаємодії двох основоположних факторів розвитку особистості – біологічного і соціального, слід виділити зоровий дефект, як біологічну неблагополучність та фізичну ваду дитини. Якщо ж оточуюче середовище не організовується до її можливостей, то в такій дитини виникають труднощі соціалізації.

Серед основних завдань професійної діяльності сучасного вчителя є розвиток музичних здібностей та емоційної сфери учнів, здійснення естетичного виховання засобами мистецтва у відповідності до програми, що реалізується у навчальному закладі. Але професійна діяльність вчителя музики в умовах інклюзивної освіти є специфічною і вимагає освоєння нових професійних знань, докладання певних зусиль для досягнення результату – створення оптимальних

умов на уроці для розвитку творчих можливостей кожної особливої дитини, а психо-корекційна робота з використанням музичної терапії в інклюзивному середовищі у різних її проявах виступає засобом, який забезпечує нормалізацію життєдіяльності дітей з особливими потребами.

Гра на сопілці та бандурі є одним із улюблених видів музичної діяльності серед дітей з порушенням зору. Виходячи з власного педагогічного досвіду, можна зробити висновок, що найефективнішими методами, які сприяють успішній роботі з такими дітьми, є: пояснювально-ілюстративний метод, репродуктивний, пошуковий та творчий.

Висновки та результати дослідження. Поширення в Україні процесу інклюзивного навчання дітей з обмеженими можливостями є не лише відображенням часу, але й ще одним кроком до забезпечення повної реалізації дітей з особливими потребами на якісну освіту.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Сідлецька Т.І. Музична освіта в Україні: стан, проблеми, перспективи [Текст] / Т. І. Сідлецька // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури : зб. наук. праць. К. : Міленіум, 2012. Вип. XXIX. С. 462–467.
2. Потимко О.З. Українська модель інклюзивної освіти незрячої дитини: система цінностей і компетентностей. Восьмий міжнародний форум «Іноватика в сучасній освіті 2016». Л.-К., 2016. 35 с.
3. Підгорнова О.В. Нотна система Луї Брайля, як основа ефективного навчання дітей з порушеннями зору в мистецькій школі. Практично-методичні рекомендації. Київ, 2021. 38с.
4. Goncu A, Klein El. Children in Play, Story and School. Guilford Press: New York; 2001.

УДК [378.4.016:780.614.131]”19/20”

Віктор Паламарчук
асистент кафедри музичного мистецтва
Львівського національного університету
імені Івана Франка

НІГТЬОВЕ ЗВУКОВИДОБУВАННЯ У ВИКОНАВСЬКІЙ І ПЕДАГОГІЧНІЙ ПРАКТИЦІ ГІТАРИСТІВ КІНЦЯ ХІХ – ПОЧАТКУ ХХ СТ.

Ключові слова: гітара, національна гітарна традиція, гітарна педагогіка, виконавська техніка.

Концепт музичного звуку був і залишається в центрі уваги музикантів-виконавців, мислителів та дослідників. Такі характеристики музичного інструмента як гучність звучання, динамічна і тембральна палітра є ключовими. Матеріал предмету, за допомогою якого зашпинується струна та спосіб зашпинування, вирішальним чином впливають на ці характеристики, тому використання нігтів для видобування звуку на гітарі було предметом палких дискусій і свого часу поділило гітаристів на прихильників і супротивників нігтьового звуковидобування. Надзвичайно важливим цей аспект виконавської техніки є і в контексті методики навчання гітаристів. Одним з принципових супротивників використання нігтів був Е. Пухоль, який виклав свої погляди у ґрунтовній статті, розглянувши проблему гітарного звуку в багатьох аспектах [1]. Практично усі сучасні концертуючі виконавці на класичній гітарі використовують нігті, а відмовляються від застосування нігтів переважно адепти історично інформованого виконавства, які до того ж частенько використовують відповідний інструмент, струни тощо.

В контексті дослідження історії українського гітарного мистецтва, й зокрема української гітарної педагогіки, питання застосування нігтів для видобування звуку викликає неабиякий дослідницький інтерес, втім публікацій на цю тему нам не вдалося знайти. Одним з важливих джерел для вивчення гітарної традиції на українських теренах є матеріали з архіву В. Машкевича, 13 років життя якого (з 1915 року) пов'язані з Україною. У своїй автобіографії В. Машкевич писав, що нігтьовий та комбінований (кінчик пальця заціпує струну одночасно з нігтем) способи звуковидобування на гітарі стали відомими у Західній Європі лише у 20-х роках ХХ століття, а до того струни заціпували кінчиками пальців, тримаючи праву руку на підставці. Втім твердження В. Машкевича про невідомість у Західній Європі нігтьового способу гри до 20-х років ХХ ст. не зовсім вірне.

У розгорнутій статті доктора О. Зейферта «*Про гру на гітарі з кільцем і нігтьовим ударом*» детально висвітлюється застосування нігтів для видобування звуку на гітарі [2]. Зі статті стає зрозуміло що переважна частина німецьких гітаристів тоді заціпувала струни кінчиками пальців. Нігтьовий спосіб звуковидобування розглядається Зейфертом як новітній, запозичений від іноземних гастролерів: К. Д. Шеттлера (1874 – 1931) з Північної Америки, який виступав у 1903 році на конгресі гітаристів, та італійського гітариста Л. Моццані (1869 – 1943), який концертував у Німеччині в 1906 році. Зауважимо, що прихильник нігтьового звуковидобування М. Льобет концертував у Німеччині пізніше. Вчитель М. Льобета Ф. Таррега, відмовився від використання нігтів лише у пізньому періоді свого життя, однак схоже, що він та іспанські гітаристи старшого покоління, зокрема Х. Аркас, а ще раніше Д. Агуадо та Т. Уерта, а також С. Щепановський, які застосовували нігті, не мали значного впливу на німецьку гітарну школу. Зейферт писав, що К. Д. Шеттлер та Л. Моццані на пальцях *і т а* застосовували нігті, а на палець *р* вдягали спеціальне кільце з плектром. Редактор журналу, у якому була опублікована перекладена версія статті О. Зейферта, ніяк не коментував її, втім схилиємося до думки, що

ця стаття висвітлювала погляд на звуковидобування, що був новітнім не тільки для німецьких гітаристів, а й для гітаристів, що мешкали в той час на українських теренах.

Підсумовуючи, доходимо висновку, що В. Машкевич правий частково: панівною тенденцією серед гітаристів кінця XIX – поч. XX ст. ст. було застосування техніки защипування струн кінчиками пальців без нігтів. Схоже, із застосуванням нігтів для звуковидобування українські гітаристи познайомилися дещо пізніше завдяки гастролям принципового послідовника цієї техніки – А. Сеговії, а вже згодом нігтьове звуковидобування поширилося й у педагогічній практиці українських гітаристів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Pujol E. The Dilemma of timbre on the guitar. [English translation by Mrs D. Gow and Mr. E. L. Giordan, corrected by Victoria Kingsley]. Buenos Aires, Ricordi americana, 1960. Pp. 37-58.

2. Seyffert O. Ueber das Gitarrespiel mit Ring und Nagelanschlag. *Der Gitarrefreund. Mitteilungen des Internationalen Guitarristen-Verbandes (e.V.)*. München, 1907 Oktober. Pp. 33-35.

УДК 78.011.26.085.4:37.01-053.4/.5

Галина Дика
асистент кафедри музичного мистецтва
Львівського національного університету
імені Івана Франка

МУЗИЧНО-ПЛАСТИЧНІ ФОРМИ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА МУЗИЧНОГО І ХУДОЖНЬО-ТВОРЧОГО ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ

Ключові слова: системи музичного виховання, ритмопластика, фольклорні ігрові методи.

Суттєвими напрямками у системі музичного виховання учня є такі, котрі формують яскраву особистість, сприяють активному розвитку дитини. У системі музичного виховання сучасності вивчають, переосмислюють та застосовують напрацювання провідних теоретиків цієї галузі різних країн Європи, а також надбання попередніх поколінь дослідників. Нерідко в нових соціокультурних умовах набувають новітнього звучання методи, до яких зверталися діячі різних напрямків педагогіки, різних країн та генерацій. Саме до таких належить аспект переосмислення ритмопластики та рухливих ігор як складової педагогічного комплексу різних дисциплін та освітньо-виховних систем.

Поняття ритмопластики є надзвичайно широким. Витоки ритмічної гімнастики беруть початок з традицій античної Греції та Стародавньої Індії, де високо цінувалося поєднання двох ключових її компонентів: гімнастики та ритмічного танцю. Саме вони були покладені в основу спеціальних (насамперед оздоровчих) програм руху під музику, які на початку ХХ століття розробили Ежен Демор, Айседора Дункан [10], Еміль Жак-Далькрос та інші. Кожен із них започаткував окремий напрям освітньо-розвиваючого та корелюючого взаємозв'язку музичного начала, хореографії та пластики.

Зокрема, Е. Демор розробив специфічні фізичні вправи для дітей з вадами рухового апарату, які виконували під музику. Функціями музики було ритмічне начало (сильні долі як дотримання тону у зміні гімнастичних рухів) та формування позитивного емоційного настрою.

Американська танцівниця-новатор, основоположниця вільного танцю А. Дункан висувала принципи загальнодоступності танцювального мистецтва, відстоювала ідею загального художнього виховання дітей. У своїх творчих пошуках спиралася на зразки давньогрецького пластичного мистецтва, прагнула органічно зв'язати танець та музику. А. Дункан відмовилась від умовних жестів і поз, користувалася природними виразовими рухами. Виражаючи особисті почуття і враження, імпровізуючи та висловлюючи рухами власні уявлення та переживання, її мистецтво не мало загальних особливостей будь-якої хореографічної системи.

Основоположником системи ритмічного виховання вважають швейцарського вченого, педагога, композитора Е. Жак-Далькроза. Його внесок у методику музичного виховання важко переоцінити, а одне із центральних місць у його педагогіці відведено положенню про важливість музично-ритмічного виховання дітей. Учений відстоював необхідність застосування рухів на уроках у початковій школі у зв'язку з психофізіологічними особливостями учнів 6-9 років.

Ритмопластичний танець, що розвивався на основі евритмії, був протилежний дунканізму. Е. Жак-Далькроз послуговувався аналітичним, неемоційним втіленням виконавцями музики: танець не був вільним трактуванням його тематичної програми, різні частини тіла створювали ніби пластичний контрапункт, у якому рухи танцівників відповідали окремим голосам музики [2, с. 82-83].

Окрім розробки унікальної ритмічної системи, він приділив чимало уваги аспектам взаємозв'язку руху і музики, які набули величезної популярності у країнах Європи у першій половині ХХ століття. Специфіка його методу полягає

у сприйнятті музики як ініціюючого чинника у пластичній імпровізації (на відміну від низки авторів, у системах яких музика слугує акомпанементом чи фоном). Система Е. Жак-Далькроза знайшла продовження і в українській педагогічній практиці. Одним із перших до цієї системи звернувся видатний український композитор і педагог, директор Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка – Василь Барвінський. Він особисто навчався у Е. Жак-Далькроза і згодом вирішив впровадити його систему в навчальний процес інституту та спеціальної музичної школи при Львівській консерваторії (від 1939 року).

Інший аспект цієї проблеми полягає у розробці ігрового методу (зокрема його фольклорних різновидів). Гра – це вільна та самостійна діяльність дитини, у яку залучають усю її особистість: пізнавальні процеси, волю, почуття, емоції, потреби, інтереси. У грі важливим є не результат, а процес, інтерес до якого є тією рушійною силою, яка дозволяє грі тривати. Вона може слугувати навчальним, дидактичним, психотерапевтичним, релаксаційним цілям, мати компенсаторні функції чи засоби самовираження, відігравати роль діагностики. Педагогічна гра відрізняється поставленою пізнавальною метою навчання і відповідним їй педагогічним результатом.

В основі ігрового методу – поєднання ритміки, пластики, хореографії, драматичної дії, музичного інтонування, імпровізації. Ці чинники стали особливо актуальними у міжвоєнне двадцятиліття у Галичині, де насущними були питання спортивно-патріотичного і мистецького виховання. Безпосередньо дотичними до тем розвідки є комплекси вправ, які розробив Карл Орф у Німеччині, Золтан Кодай – в Угорщині, О.Суховерська, В. Верховинець, І. Боберський – в Україні. Їхні напрацювання, більшою мірою орієнтовані на дошкільний та молодший шкільний вік, зберігають актуальність до сьогодні. Вони вивчали фольклорні ігри з позицій їх розвиваючих якостей і на їх підставі створювали навчальні комплекси.

У сучасності застосовують комплекси загальнорозвиваючих рухів, за допомогою яких досягається вплив на опорно-руховий апарат, серцево-судинну,

дихальну і нервову системи дитини, а також відбувається корекція її психічно-емоційних станів як взаємозв'язку афекту та дії. Емоційне начало виявляється через залучення музичного супроводу та хореографічних елементів, як складових танцювально-ритмічної гімнастики, театралізованими сюжетними етюдами, відповідних до вікової психології. Цим зумовлюється всебічний і гармонійний розвиток дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Найтиповішими складовими ритмічно-гімнастичних систем (системи Е. Жак-Далькроза [6], Са Фі Дансе, Фітнес Данс, Петершуле та ін.) є ігроритміка, ігрова гімнастика, ігровий танець. Нетрадиційні форми представлено ігропластикою, пальчиковою гімнастикою, ігровим самомасажем, музично-рухливими іграми та іграми-подорожами, креативною гімнастикою (музично-творчими іграми та спеціальними завданнями).

Взаємозв'язок музичного виховання та ритмопластики необхідно розглядати у двох ракурсах: залучення потенціалу ритмопластики та рухливих ігор до арсеналу засобів викладача музики та музичної освіти й виховання як невід'ємної складової комплексу гармонійного розвитку особистості (зокрема засобами ритмопластики та ігрових методів).

Прямий вплив ритмопластичних вправ на розвиток музичних здібностей та якостей був добре відомий провідним педагогам України, його використовували у національній музичній педагогіці від початку ХХ століття. Зокрема, застосування ритмопластики у професійних музичних навчальних закладах Галичини має закорінену традицію, що свідчить про суголосність передових педагогічно-виховних систем провідним тенденціям європейської науки.

Курси з ритмопластики та модерного танцю функціонували у Драматичній школі Ф.Фрончковського, Музичному закладі М. Райсс, Львівському музичному інституті А. Нементовської (від 1931 року – Львівській консерваторії ім. К. Шимановського), Консерваторії Галицького (Польського) музичного товариства, Вищому музичному інституті ім. М. Лисенка у Львові, а також у приватних школах.

Викладання ритмопластики як системи пластичних вправ, спрямованих на розвиток музикальності і почуття ритму, вели за методом Е. Жак-Далькроза. Ця методика у Львові з'явилася насамперед у польському приватному закладі – Львівському музичному інституті, яку ввів у програму закладу Станіслав Головацький.

Ініціатором долучення цієї дисципліни до навчальних програм Вищого музичного інституту ім. М. Лисенка став В. Барвінський (про що вже згадувалося). Тут цю дисципліну до 1933 року вели іноземні фахівці, а також дружина композитора Наталія Пуллой, яка вивчала її у Празі, та Зеновія Колтин-Круг, яка отримала відповідний диплом у Женеві.

Цінність цієї системи з погляду музичних дисциплін полягала у таких позиціях:

- розвитку музичної чуйності, емоційного відгуку на музику;
- створення відчуття порядку і рівноваги в організмі;
- стимулювання музикою рухової функції;
- формування концентрованої уваги до музичного твору та динамічної реакції на нього;
- вдосконалення координації на підставі оволодіння ритмічними вправами;
- навички колективного ритмічного музикування, як засіб виховання ансамблевості;
- кореляція передумов сценічності, впевненості в своїх силах;
- виховання психічної і рухової готовності швидкого та раціонального виконання поставлених педагогом завдань;
- розвиток тактильної та рухової пам'яті;
- робота над відповідністю виразових засобів і основного образу, естетики виконання.

Отож до засобів цього комплексу належать виховання метричного чуття (хода під музику); метроритмічні ускладнення (застосування природних

шумових інструментів, як виховання координації, рухливості пластичності рук); збагачення музичного словника у процесі формулювання характеристик музичних творів, узгодженість емоційних образів і характеру рухів, виконання музично-просторових етюдів, імітаційних рухів і танцювальних композицій, форми взаємодії з іншими учасниками колективу і з педагогом, імпровізаційні форми роботи. Вже 1924 року О. Суховерська та М. Гайворонський у Львові видали методичний посібник для цієї дисципліни.

Першу українську школу ритмопластики у Львові 1930 року заснувала О. Федів-Суховерська (тут вивчали вільний танець та евритміку). У польських закладах міста Львова вивчали вігманівську стилістику – у Школі модерного танцю М. Броневської, Школі артистичного танцю М. Ржечицької-Вайдової. На засадах методики своїх учителів працювали Б. Кац (навчалась у Г. Боденвізер) та українка О. Федак-Дрогомирецька (учениця Е. Жак-Далькроза) – їх школи також функціонували у Львові. Дочка відомого українського фізика світового рівня І.П.Пулюя – відкривача «рентгенівського» проміння.

«Матеріали до вивчення українського національного танку» Р. Петріни; збірка танців і ритмічних забав для дітей «Молоданчик» О. Заклинської, «Рухливі забави та ігри» Івана Боберського [1], «Весняночка» В. Верховинця.

Василь Верховинець – учень та послідовник М. Лисенка, котрий належить до старшого покоління діячів українського мистецтва, став одним із основоположників створення дитячого музично-ігрового репертуару. Працюючи над однією з кращих праць «Весняночкою», митець поставив перед собою конкретні завдання, суть яких полягає у вихованні фізично здорового, естетично стійкого та інтелектуально розвиненого майбутнього члена суспільства. Одним із могутніх засобів досягнення бажаного результату та забезпечення гармонійного розвитку особи вважав рухливі музичні ігри [2, с. 85]. Характерною рисою «Весняночки» є багатосторонність її естетичного та педагогічного впливу на вихованців. Разом з іграми та піснями до збірника увійшли танцювальні рухи, таким способом потурбувавшись, щоб вивчення

танцю починалося з самого дитинства. Прагнучи створити міцну теоретичну базу, В. Верховинець написав працю «Теорія українського народного танцю» [4]. Автор запропонував струнку, глибоко продуману систему подачі танцювального матеріалу. Йому вдалося не лише зібрати цінний матеріал, а й науково обґрунтувати його, показати характерні рухи, які є основою української народної хореографії. В.Верховинець перший серед українських дослідників дав назву майже всім танцювальним рухам, відповідно до їхнього характеру та внутрішнього змісту, розробив і запропонував оригінальний метод запису хореографічного матеріалу, що полягає в словесному описі рухів та їх комбінацій, ілюстрованих рисунками-схемами [2, с. 86].

Лінію виховання на фольклорно-руховій основі розвинув В. Бейзеров у розвідці «Педагогічні умови художньо-творчого виховання дітей молодшого дошкільного віку засобами традиційних форм українського музикування у позашкільний час» [1]. У ній подано змістовний аналіз колективної музично-виконавської діяльності з урахуванням природних особливостей кожного учасника творчого колективу, виведено необхідність діагностики музичних здібностей, процесів мислення, пам'яті, уваги, емоційно-чуттєвої сфери.

Дотичними до аналізованих є положення дисертаційного дослідження С. Садовенко «Методика формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку (на матеріалі українського фольклору)». У ньому формування музично-слухових здібностей, здібностей до різних видів музичної діяльності та музично-творчих здібностей, які становлять структуру музичних здібностей дітей дошкільного віку відбувається в результаті цілеспрямованого оволодіння різними видами музичної діяльності. У праці автор запропонував методику їх формування на основі матеріалу українського музичного фольклору за адаптаційно-мотиваційним, репродуктивно-інформаційним та творчо-діяльнісним рівнянням.

Нову технологію естетичного виховання дітей засобами музичного мистецтва сформувала Н. Фолмєєва у праці «Педагогічній технології

естетичного виховання дітей віком 5-10 років засобами музичного мистецтва». Необхідність оновлення технологій музично-естетичного виховання дітей засобами музичного мистецтва авторка аргументувала підвищенням ефективності їх інтелектуального, морального, трудового, фізичного навчання та виховання, які забезпечують розвиток творчого ставлення до життя, здатності подолати проблемні ситуації.

Розглядаючи комплекс цілей, які ставлять перед опануванням цієї дисципліни укладачі різних систем, виокремимо ті, що мають безпосередній стосунок до розвитку музичних здібностей:

- розвиток почуття ритму, музичного слуху, пам'яті, уваги;
- імпровізації, пластичної координації з музичним супроводом;
- музикальності, ансамблевості, навичок колективної співтворчості.

Іншу групу становлять цілі, пов'язані з музичним вихованням опосередковано:

- робота над розвитком психомоторних якостей (сили, гнучкості, витривалості, координації, рухливості);
- розвиток креативного потенціалу (мислення, уяви, пізнавальної активності, пластичного самовираження, гнучкості мислення та винахідливості).

Дослідниця методів ритмопластичного виховання А. Вільчківська слушно зазначила: «Музика і фізичні вправи навчально-виховного процесу в дитячому садку та в школі, це два окремі засоби навчально-виховного процесу, які можуть бути поєднані у музично-рухових формах. Однак у кожній з них використання музики і рухів мають свої специфічні завдання. На заняттях з фізичного виховання вчитель домагається в основному покращення фізичного розвитку, рухової підготовленості та зміцнення здоров'я дітей. На музичних заняттях рух є формою реалізації почуттів, викликаних звуками різної тривалості та висоти, певного виразу в руховій діяльності музичного твору» [6].

Зазначимо, що музичний компонент ритмопластики має і зворотне значення – як невід’ємного чинника досягнення свободи і виразності рухів тіла через розвиток від рухів і емоцій до слова.

Отже, висвітлені творчі підходи авторів різних національних шкіл та генерацій у галузі використання ритмопластики та рухових ігор дають підставу говорити про значущість ритмопластики та музично-дидактичних ігор, застосованих у процесі музичного та художньо-творчого виховання дітей. Методи, до яких зверталися діячі різних напрямів педагогіки, різних країн та генерацій, у сучасних соціокультурних умовах набирають новітнього звучання. Саме до таких належить аспект переосмислення ритмопластики та рухових ігор як складової педагогічного комплексу різних дисциплін та освітньо-виховних систем. Серед інших засобів методичного комплексу вчителя музики відзначимо їх результативність у напрямках розвитку музикальності, рухових і дихальних навичок та вмінь, творчих здібностей, випрацювання необхідних психологічних, соціо-комунікативних та моральних якостей дітей різних вікових категорій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бейзеров В. Педагогічні умови художньо-творчого виховання дітей молодшого дошкільного віку засобами традиційних форм українського музикування у позашкільний час /В. Бейзеров // Рідна школа. – 2006. - №2. – с. 18-20.
2. Василюшин І. Хореографічно-педагогічні системи ХХ століття та можливість їх адаптації в сучасній українській школі /Іванна Василюшин// Історія, теорія та практика музично-естетичного виховання: матеріали Другого всеукраїнського науково-практичного семінару/ ред.-упор. С. Дацюк, М. Каралюс, І. Фрайт. – Дрогобич : Посвіт, 2008. – с. 78-88.

3. Верховинець В. Весняночка: Ігри з піснями для дітей дошкільного і молодшого шкільного віку /В. Верховинець. – 5-те вид. – Київ : Муз. Україна, 1989. 343 с.
4. Верховинець В. Теорія українського народного танцю /В. Верховинець. – Київ : Муз. Україна, 1990. – 149 с.
5. Вільчковська Е. Ритмічна гімнастика Еміля Далькроза (теоретичний аспект) / Емілія Вільчковська // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я в сучасному суспільстві: збірник наук. Праць. – 2008. - №2. – Т.2. – с. 40-43.
6. Вільчковська А.Е. Розвиток теорії і практики музичного виховання учнів основних шкіл Польщі (1980-2000 рр.) : автореф. дис... канд. пед. наук : спец. 17.00.01 /А.Е.Вільчковська. – Київ, 2004. – 20 с.
7. Панасюк Р. П. Музично – ритмічне виховання в початкових класах (на прикладі «Ритмічної гімнастики Еміля Жак-Далькрозо») // Актуальні питання культурології: Альманах наукового товариства «Афіна» Збірник наукових праць — Випуск 11, 2011
8. Пастух В.В. Сценічна хореографічна культура Східної Галичини 20-30-х років ХХ століття: автореф. дис... канд. мистецтвознав.: спец. 17.00.01 / В.В.Пастух. – Київ, 1999. – 20 с.
9. Садовенко С.М. Методика формування музичних здібностей у дітей дошкільного віку (на матеріалі українського фольклору): автореф. дис... канд. пед. наук: спец. / С.М. Садовенко. – Київ, 2007. – 20 с.
10. Айседора Дункан // Енциклопедія сучасної України / ред. кол.: І. М. Дзюба [та ін.] ; НАН України, НТШ. — К. : Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2001–2022. — ISBN 966-02-2074-X.
11. Фоломеєва Н.А. Педагогічні технології естетичного виховання дітей віком 5-10 років засобами музичного мистецтва: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 17.00.01 / Н.А. Фоломеєва. – Київ, 2001. – 22 с.

УДК 37.091.3.016:78.084/.085

Сергій Гончарук
магістр I року навчання
кафедри музичного мистецтва
факультету культури і мистецтв
Львівського національного університету
імені Івана Франка
Науковий керівник – Величко О. Б.,
доцент кафедри музичного мистецтва

МЕТОДИ РОЗВИТКУ СПРИЙМАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Ключові слова: програмність музичних творів, марш, вальс, полька.

Сутність проблеми, стан її дослідження. Сприймання музики в музичній педагогіці тлумачиться як естетичне осягнення музичного явища в єдності його змісту та форми, розуміння художніх образів музичного твору й виражених у ньому емоцій і почуттів.

Слухання музики розвиває внутрішню активність, концентрує увагу, допомагає краще сприймати музичні твори. Для вдосконалення цього процесу на початковому етапі музичного розвитку використовується метод порівняння. Це відбувається шляхом порівняння кількох творів, що подобаються учням і сприяють їхній пізнавальній активності, звертаючи увагу на характерні їх особливості та своєрідність.

Наприклад, співучість «Української народної пісні» М. Любарського учні краще відчують у процесі порівняння її з гострохарактерною «Танцювальною». Дуже вдалим в цьому плані є твори Л. ван Бетховена «Сумно-весело», В. Косенка «Дощик» – С. Людкевича «Старовинна пісня».

Методом порівнянь вчитель допомагає учням відчутти тонкі відмінності у характері творів, крім цього, є можливість розвивати музичну пам'ять та мислення.

Одним із методів активізації музичного сприймання учнів є метод варіювання, а саме: учитель виконує твір, змінюючи при цьому темп, динаміку, ритм. Легку дитячу пісеньку можна заграти в ритмі маршу, вальсу, польки, або мазурки. Під час бесіди учні порівнюють оригінал зі зміненим варіантом, виявляють подібність і відмінність. Вальс має характерний тридольний розмір, музика плавна, ніби кружляє. Полька передбачає швидкий, легкий, уривчастий рух, дводольний розмір. Марш – це чіткий рух, можливість крокувати у чотирьохдольному розмірі.

Завдяки продуманій презентації музичного матеріалу учні мають змогу виявити взаємозв'язок між вокальною та інструментальною музикою. Знайомі мелодії легко підспівують, при цьому розвивають вокальні навички та любов до співу. Це сприяє накопиченню музично-слухових вражень, вмінню спостерігати, запам'ятовувати, узагальнювати.

Коли учні вже знайомі з музикою вокальною та інструментальною, здобуті навички допомагають їм розвивати тембральний слух. Учителеві необхідно проявити винахідливість і вміння, аби навчити розрізняти інструменти та типи голосів. При цьому доречним буде наочний матеріал зі зображенням інструментів, адже учні прагнуть бачити їх, а ще більше – почути їхні звучання. Це допоможе характеризувати тембри та визначити їх за слухом. Слухання музики збагачує ще й уяву дітей. Вчитель може ознайомити учнів з різними музичними образами, характером музики, при цьому доцільно запропонувати ігровий метод. Наприклад, під час слухання уривка «Море» Клода Дебюссі (фр. La Mer) можна сказати: «Уявіть, як звучить море. Якими словами можна описати цю музику?». «Тиша морська» Лесі Українки – поезія, яка може бути використана як чинник, що підсилює уяву дітей.

... Тихо в морі... Ледве-ледве колихає море хвилі;
Не колишуться від вітру на човнах вітрила білі.
З тихим плескотом на берег лине хвилечка перлиста;
Править хтось малим човнцем – в'ється стежечка злотиста.

[3, с. 99-100]

Висновки та результати дослідження. Отже, активне сприймання музики, що ґрунтується на аналізі виразових засобів музики, допомагає поглиблювати знання та вміння учнів, спонукає до зацікавлення і бажання співати, грати на музичних інструментах, відвідувати концерти. Музичний матеріал, який пропонують у програмах загально-освітньої школи готує дітей до глибшого і ціліснішого сприймання музичних творів є добрим фундаментом для подальшого збагачення музичного досвіду учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гейченко М. До питання про розвиток творчої уяви підлітків у процесі слухання інструментальної музики / М. Гейченко // Музика в школі. - Вип. 9.- Київ: Музична Україна, 1983. С. 85.
2. Печерська Е. Уроки музики в початкових класах / Е. Печерська - Київ: Либідь, 2001. С. 76.
3. Українка Л. Зібрання творів у 12 тт. / Л. Українка - Київ : Наукова думка, т. 1, 1975. С. 99-100.

**МАТЕРІАЛИ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ
КОНФЕРЕНЦІЇ: САМОРЕАЛІЗАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ
І ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ
(електронне видання)**

Відповідальна за випуск *доц. С. Салдан*

В авторській редакції
Технічний редактор А. Давиденко
Комп'ютерне верстання/обробка Д. Лисенко

Один електронний оптичний диск (DVD-ROM).

Об'єм даних у мегабайтах 2,08 Мб.