

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ЗАКЛАД
«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ К. Д. УШИНСЬКОГО»**

На правах рукопису

УДК 378.124+377.112.4+371.13178.07

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ
ПІДГОТОВЛЕНOSTІ СТУДЕНТІВ У ВИЩИХ МУЗИЧНО-
ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАКЛАДАХ УКРАЇНИ**

Демір Уткан Байкал

**Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук,
доцент Кьон Н.Г.**

Одеса – 2016

ЗМІСТ

ВСТУП	4
РОЗДІЛ 1. НАУКОВО-ІСТОРИЧНІ ОСНОВИ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	
1.1. Становлення системи європейської та української музично-теоретичної освіти: історичний аспект	13
1.2. Сутність поняття «музично-теоретична підготовленість» та її компонентна структура в системі освіти майбутніх вчителів музичного мистецтва	34
Висновки до першого розділу	49
РОЗДІЛ II. НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	
2.1. Наукові підходи та педагогічні принципи оптимізації музично-теоретичної підготовленості студентів вищих музично-педагогічних закладів	51
2.2. Обґрунтування педагогічних умов і методів оптимізації музично-теоретичної підготовленості майбутніх вчителів музики	82
Висновки до другого розділу	103
РОЗДІЛ III. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	
3.1. Діагностика рівня музично-теоретичної підготовленості студентів до навчальної та майбутньої фахової діяльності	106
3.2. Досвід експериментальної роботи з оптимізації музично-теоретичної підготовленості майбутніх вчителів музики	129
3.3. Аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження	159
Висновки з третього розділу	173
ВИСНОВКИ	176

ДОДАТКИ

Додаток А. Тести на виявлення ступеня музичної ерудованості	181
Додаток Б. Тести на виявлення ступеня усвідомленості студентами сутності музично-теоретичних понять	182
Додаток В. Музичні приклади для діагностики якості сольфеджування «з листа».	185
Додаток Г. Тести на виявлення ступеня усвідомлення сутності та способів формування музичної грамотності школярів	186
Додаток Д. Схема ладової структури (для інтонаційних вправ)	188
Додаток Е. Інтонаційні вправи.	189
Додаток Ж. Приклади багатоголосся на основі модальної гармонії	190
Додаток З. Система інтонування за турецькою народною системою та музичні приклади	192
Додаток К. Витяг з робочої програми навчальної дисципліни Аранжування та імпровізація	197
Додаток Л. Застосування технічних засобів	201
Додаток М. Завдання з посиланнями на сайти (з викладанням елементів музично-теоретичної грамоти й сольфеджію)	205
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	206

ВСТУП

Характерною ознакою музичного буття сучасного суспільства є стрімке зростання інноваційно-комунікативних технологій, інформаційно-джерельного поля, посилення впливу мас-медіа на художню свідомість, смаки й уподобання молоді, насичення музично-віртуального простору явищами різної художньої якості та досконалості.

У зв'язку з цим все більшої гостроти набуває виховання у дітей і молоді системи духовних, художніх цінностей, формування їх інтересів та уподобань, розвитку творчої активності, здатності самостійно й критично мислити (Е. Абдуллов, Н. Гуральник, А. Козир, Г. Ніколаї, О. Михайличенко, В. Орлов, О. Олексюк, Г. Падалка, В. Федоришин, О. Щолокова, Д. Юник та ін.) Отже, перед майбутнім вчителем музики постає завдання – оволодіти мистецтвом ефективного педагогічного впливу на школярів, бути спроможним стимулювати в них здатність до переживання, творчого й усвідомленого сприйняття музичних вражень, залучати до активної музичної діяльності.

У свою чергу, це потребує оптимізації музично-теоретичної підготовки студентів, як такої, що відіграє суттєву роль у їх всебічній музичній освіченості, закладає базу досягнення успішного засвоєння змісту навчання всього комплексу фахових дисциплін, у підготовці майбутніх фахівців до компетентного виконання властивих вчителю музики функцій і видів діяльності.

Система музично-теоретичної підготовки музикантів, що складалася впродовж багатьох століть у світовому просторі, стосувалася, в першу чергу, мистецько-академічної освіти, спрямовуючись на всебічну освіту виконавців, мистецтвознавців, композиторів. На наш час зміст цієї підготовки забезпечується комплексом дисциплін навчального плану, які у сукупності охоплюють комплекс фундаментальних знань у галузі музичної теорії, знань і практичних теоретично-прикладного, технологічного характеру, практичних навичок і вмінь, які закладають базу музично-теоретичних понять і уявлень та забезпечують дієвість їх застосування у процесі навчальної та майбутньої фахової діяльності.

Із становленням загальноосвітньої системи музичного виховання та потребою у підготовці фахівців цього специфічно-педагогічного профілю, зміст навчання набував відповідної специфіки, зумовленої метою, функціями та змістом майбутньої діяльності суб'єктів навчання.

Особливої гостроти питання музично-теоретичної підготовки майбутніх фахівців набуває у тих країнах, в яких у силу обставин на цей час ще не склалась розвинена національна система освіти професійних музикантів, зокрема — вчителів музики. До таких країн відноситься і Туреччина, культурна політика якої полягає у створенні національної системи музичної освіти з врахуванням надбань світової музичної культури та музичної педагогіки. З цього погляду аналіз і узагальнення досвіду музично-теоретичної освіти в українських ВНЗ в галузі методики музично-теоретичної підготовки уможливорює успішне становлення сучасної системи освіти вчителів музики Туреччини.

У вирішенні цього питання важливу роль відіграє якість музично-теоретичної підготовки студентів, як чинника, що закладає базу їх успішної навчально-музичної діяльності у комплексі фахових дисциплін та в підготовці до компетентної праці вчителя музики. Значущість музично-теоретичної підготовки у професійному становленні вчителів музики підкреслюється багатьма вченими й методистами, у числі яких: Е. Абдуллов, Л. Арчажнікова, Г. Побережна І. Котляревський, О. Ростовський, О. Хижна, В. Шульгіна, С. Шип та ін.

Натомість, як показують дослідження науковців і узагальнення спостережень, музично-виховний вплив вчителів музики не забезпечує оптимальних результатів виховання школярів як освічених музичних аматорів, що, не в останню чергу, зумовлено недоліками музично-теоретичної підготовленості вчителів музики, певною звуженістю змісту навчання стильовими рамками, відносним розривом між музично-теоретичними знаннями студентів і здатністю до їх застосування в музично-практичній діяльності (Ю. Бичков, А. Болгарський, І. Малашевська, О. Хоружа, Т. Щериця та ін.).

Отже, на цей час існують суперечності:

- між потребою суспільства в підвищенні рівня музичної культури учнівської молоді і недостатньою ефективністю загальноосвітньої системи музичного виховання;
- між багатством і розмаїттям історично-стильових, національно-етнічних музичних культур та змістом і методикою підготовки майбутніх вчителів музики на музично-теоретичних заняттях, значною мірою зорієнтованих на засвоєння принципів організації музичної мови обмеженого історико-стильового періоду;
- між існуючою методикою формування комплексу знань, умінь та навичок на музично-теоретичних заняттях, що закладають фундамент підготовки вчителів музики на інших дисциплінах фахового циклу, та недостатньою готовністю студентів до їх самостійного, гнучкого й творчого застосування у різних навчальних контекстах;
- між метою навчання студентів як майбутніх компетентних фахівців та недостатньо ефективним використанням потенційних можливостей дисциплін музично-теоретичного циклу у їх підготовці до компетентного виконання властивих шкільному вчителю функцій.

Зважаючи на існуючі суперечності та недостатню науково-теоретичну розробленість їх вирішення, було визначено тему дисертаційного дослідження: «Методика формування музично-теоретичної підготовленості студентів у вищих музично-педагогічних закладах України».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційна робота виконана відповідно до комплексної наукової теми: «Методологічні та методичні основи модернізації фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін», що входить до плану Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (державна реєстрація № 0109U000205).

Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (протокол № 10 від 29.05.2014 р.).

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити методику формування музично-теоретичної підготовленості майбутніх вчителів музики.

Об’єкт дослідження – процес музично-теоретичної підготовки студентів вищих музично-педагогічних закладів України.

Предмет дослідження – методика музично-теоретичної підготовки студентів до майбутньої діяльності вчителя музики.

У дослідженні поставлені такі **завдання**:

- здійснити аналіз становлення музично-теоретичної освіти, виявити її специфіку, пов’язану з майбутньою фаховою діяльністю студентів;
- визначити сутність та зміст поняття «музично-теоретична підготовленість майбутнього вчителя музики», виявити компонентну структуру музично-теоретичної підготовки студентів музично-педагогічного навчального закладу;
- схарактеризувати наукові підходи, педагогічні принципи та педагогічні умови оптимізації музично-теоретичної підготовленості студентів;
- виявити критерії, показники та рівні музично-теоретичної підготовленості студентів;
- розробити поетапну методику, на засадах якої уможлиблюється вдосконалення музично-теоретичної підготовленості майбутнього вчителя музичного мистецтва;
- перевірити ефективність розробленої й упровадженої експериментальної методики формування музично-теоретичної підготовленості студентів вищих музично-педагогічних закладів України.

Теоретико-методологічну основу дослідження складали:

- основні концепти методології і філософії освіти та культури, положення про зв’язок теорії і практики в процесі діяльності, сутність мистецтва як специфічної форми суспільної свідомості (В. Андрущенко, І.Зязюн, М. Каган, Н. Киященко, О. Лосєв, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Сохор, О. Рудницька та ін.);

- психологічні дослідження, в яких розкриваються внутрішні механізми реалізації особистістю її природних завдатків (М. Блинова, Л. Бочкарьов, Л. Венгер, П. Гальперін, Г. Костюк, Б. Теплов та ін.);
- базові положення теорії художнього виховання і гносеологічних проблем музично-теоретичної освіти (Б. Асаф'єв, М. Арановський, Г. Вірановський, І. Котляревський, Г. Побережна, Ю. Холопов, С. Шип та ін.);
- науково-педагогічні дослідження, в яких безпосередньо чи опосередковано розкриваються проблеми формування музично-інтелектуальних і музично-практичних навичок (Н. Гуральник, А. Козир, Г. Ніколаї, О. Ростовський, О. Реброва, В. Федоришин, Д. Юник та ін.), роботи, в яких відбивається специфіка музично-теоретичної підготовки фахівців у різних соціогенних та національно-культурних умовах (Ю. Бичков, Інъ Хань, В. Тюфекчі, О. Михайличенко, Сян Чжао, О. Устименко-Косорич, О. Хоружа, В. Шульгіна та ін.); ідеї інтегративного та історико-стильового підходу у викладанні музично-теоретичних дисциплін (В. Лабунець, О. Нижник, І. Малашевська, В. Радкіна, Г. Побережна, Т. Щериця та ін.), праці з методики викладання окремих дисциплін музично-теоретичного циклу (В. Бобровський, Н. Горюхіна, Г. Виноградов, О. Давидова, Н. Кьон, Л. Мазель, І. Мудролюбова, С. Павлюченко, Г. Смаглій, А. Писаревський, В. Фліс та ін.);
- дослідження сучасних світових систем музичної освіти (С. Белецький, П. Беннет, Ю. Бичков, Н. Галямова, В. Коен, Л. Линдстрьом, Т. Мюрао, Г. Макферсон, П. Данбар-Холл, В. Черкасов, Е. Шеде), виявлення тенденцій полікультурного виховання (Австралія, Індія, КНДР, Туреччина), визнання самоцінності дитинства (Італія, Японія), примату творчого початку в музичному вихованні (Австралія), спонтанної творчості (Бразилія, країни Південної Африки), а також праці, присвячені актуальним проблемам сучасної турецької музичної педагогіки – засвоєнню надбань європейської музичної педагогіки за умов збереження національно-культурної своєрідності й музичних традицій (М. R. Gazimihal, Mizikaci F., Millî Eğitim Bakanlığı, Yüksek Danışma Kurulu).

Для досягнення мети та реалізації поставлених завдань використовувався комплекс методів дослідження:

- теоретичних – критичний та порівняльний аналіз даних з філософської, психологічної, педагогічної, музикознавчої, музично-методичної літератури з досліджуваної проблеми, систематизація, класифікація, узагальнення даних спостереження;

- емпіричних – педагогічне тестування, анкетування, узагальнення експертних оцінок, бесіда, спостереження, моделювання педагогічних ситуацій;

- математичних – статистичні методи обробки отриманих діагностичних даних, спрямовані на виявлення динаміки отриманих результатів формувального експерименту, зокрема – встановлення коефіцієнту кореляції за Пірсоном та перевірка значущості отриманих коефіцієнтів кореляції за критерієм Стьюдента.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що вперше:

- *виявлено* сутність і структуру музично-теоретичної підготовленості сучасного вчителя музики на засадах визначення її функціонально-компетентнісної зорієнтованості;

- *обґрунтовано* методику формування музично-теоретичної підготовленості студентів, побудовану на засадах ієрархічно-організованого розвитку музичних здібностей; синхронно-асоціативного методу, алгоритмізованого й поетапного формування навичок самостійного навчання й творчої активності студентів, формування узагальнених способів навчальної діяльності та їх застосування на музично-теоретичних та інших фахових дисциплінах на засадах координації педагогічних дій; впровадження комплексу дидактичних ігор, сучасних інформаційно-комунікативних та аналогово-цифрових технологій;

- *систематизовано й доповнено* методи навчальної діяльності, засновані на втіленні у навчальний процес внутрішньо-предметних і міждисциплінарних зв'язків засобами сучасних інноваційних технологій;

- *обґрунтовано* та введено в науковий обіг поняття «міжциклова координація», схарактеризовано засоби її втілення у навчальний процес;

- уточнено сутність понять «ідентифікація елементів музичного мовлення»,

«ізоморфність структури музичних здібностей принципам організації музичного мовлення» та способи їх актуалізації у процесі навчальної діяльності;

– *подальшого розвитку* набули компетентнісний підхід до здійснення музично-теоретичної підготовки вчителя музики, методика розвитку музичних здібностей та формування навичок самостійної навчальної й творчої діяльності студентів на дисциплінах теоретичного циклу,

Практичне значення результатів дослідження полягає:

– у розробці діагностично-критеріального апарату визначення рівня музично-теоретичної підготовленості майбутніх вчителів музики;

– у втіленні інноваційних засобів організації навчання на засадах внутрішньо-предметних, міжпредметних зв'язків та міжциклової координації у комплексі фахових дисциплін навчального плану;

– у використанні вироблених форм і методів поетапної активізації музично-теоретичного та художнього мислення студентів, спрямованих на удосконалення базових форм музично-навчальної діяльності – читання з листа, розучування творів та їх підготовки до виконавства у різноманітних педагогічних контекстах;

– у застосуванні комплексу завдань рольового, творчого характеру, які забезпечують функціонально-компетентнісну спрямованість змісту навчання на заняттях з музично-теоретичних дисциплін;

– у втіленні форм і методів музично-теоретичної освіти, побудованих на використанні сучасних інформаційно-комунікативних та аудіо-технічних засобів;

– у застосуванні авторської методики музично-теоретичної підготовки майбутніх вчителів музики та навчальних посібників з сольфеджіо і гармонії у вищих музично-педагогічних закладах в різних соціокультурних умовах (Україна – Туреччина).

Розроблені методичні прийоми і засоби навчання на окремих музично-теоретичних дисциплінах можуть також використовуватись у підготовці студентів до музично-виховної роботи у позакласний час, у позашкільних культурно-освітніх закладах різного типу.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» (акт про впровадження від 11.04.2016 р. №4384), Національного педагогічного університету імені Драгоманова (акт впровадження від 29.03.2016 р., №07-10/586), Криворізького педагогічного університету (акт впровадження від 18.03.2016 р., №02/02-182/3), Університету Ербакан Неджметтіна, м. Конья (Туреччина) (свідоцтво про впровадження від 08.03.2016, №46826381-605-E.7789).

Достовірність результатів дослідження забезпечується методологічною обґрунтованістю його вихідних положень, добором комплексу дослідницьких методів і процедур, адекватних меті та завданням роботи; репрезентативністю вибірки досліджуваних, використанням методів дослідження, адекватних його предмету, меті й завданням; експериментально-дослідною перевіркою ефективності теоретичних положень; поєднанням кількісного і якісного аналізу отриманих даних із застосуванням методів математичної статистики, а також позитивними наслідками впровадження результатів дослідження.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та методичні положення дисертації обговорювалися на Міжнародному симпозіумі зі змін та нових тенденцій в освіті, м. Конья, Туреччина, 2013 р., на міжнародних науково-практичних конференціях «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики ХХІ століття» (16-17 жовтня 2014 р.), – Київ, 2014, 1-й Міжнародній науково-практичній конференції молодих учених та студентів «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (16-17 лютого 2015 р.), м. Одеса, 2015; «Проблеми інструментального виконавства в умовах сучасної мистецької освіти» (27 квітня 2016 р.), – Умань, 2016; II-й Міжнародній конференції «Музична та хореографічна освіта в контексті культурного розвитку суспільства» (6-7 жовтня), – Одеса, 2016; на Всеукраїнській науково-практичній конференції «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі ХХІ століття» (17-18 березня 2016 р.), – Мукачево, 2016; на щорічних звітних наукових конференціях аспірантів і науковців

інституту мистецтв Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського».

Публікації. Результати дослідження висвітлено у 9 одноосібних публікаціях автора, 5 з яких у наукових фахових виданнях України, 2 – у іноземних виданнях, з них 1 – у науковому періодичному виданні.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел, додатків, викладених на 21 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 226 сторінок. Обсяг основного тексту – 180 сторінок. У роботі подано 15 таблиць, 6 рисунків, що займають 17 сторінок основного тексту. Список використаних джерел охоплює 242 найменування, із них – 21 іноземною мовою.

РОЗДІЛ 1

НАУКОВО-ІСТОРИЧНІ ОСНОВИ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1.1. Становлення системи європейської та української музично-теоретичної освіти: історичний аспект

Музично-теоретична підготовка майбутнього музиканта складає важливу частку його навчальної діяльності: засвоєння сукупності знань і навичок музично-теоретичного спрямування уможливорює свідоме сприйняття особистістю музичних явищ, оволодіння різними формами музикування, здатністю довільно й творчо оперувати внутрішніми слуховими уявленнями, сприяє підвищенню ефективності музично-педагогічної діяльності та залучення нових поколінь до музичного мистецтва.

Становлення системи музично-теоретичної підготовки пройшло довгий історичний шлях, спрямовуючись на формування в майбутніх музикантів здатності усвідомлювати сутність музичного мистецтва та закономірності його організації «від звуку до стилю» (С. Шип, 212)), а з цим – сприяти успішному оволодінню різними формами музичної діяльності. Збагачення й вдосконалення змісту музично-теоретичної підготовки відбувалось у тісному зв'язку з накопиченими людством знаннями і уявленнями, акумулюючись у вигляді певних правил, законів і методичних прийомів, реалізуючись на вироблених практикою навчальних дисциплінах, спрямованих на підготовку майбутнього музиканта до успішної діяльності.

Розглянемо, яким чином відбувалось їх становлення та відзначимо цінність провідних ідей минулого, які, за нашим уявленням, не завжди враховуються на сучасному етапі музично-теоретичної підготовки майбутніх фахівців.

Звернення до часів зародження європейської цивілізації – Стародавньої Греції, дозволяє встановити, що сутність музичного мистецтва усвідомлювалась на високому рівні філософсько-естетичного осмислення, як частина космосу, що

підкоряється єдиним законам гармонії. Звідси – розуміння звукового матеріалу як об'єктивного феномену, що підлягає певним числовим закономірностям, виявлення акустико-математичних принципів організації музичного мовлення, на засадах яких розробляється вчення про гармонійний стрій, інтервальні співзвуччя, систему тетрахордів, ладів, тональностей, закладається база для усвідомлення закономірностей музичної архітекτονіки тощо (Платон, Аристотель, Аристоксен, а пізніше – Никомах, Птолемей, Квінтіліан, Порфірій, Алліпій та ін. [12, 18, 45, 91, 147]).

Для нас особливо важливо те, що осмислення сутності музичного мистецтва здійснювалось у нерозривному зв'язку з виявленням їх особистісно-психологічного впливу, естетико-етичної значущості, що втілювались в уявленнях про морально-виховне значення музики, зокрема – її ладового устрою. Тому не випадково музичне мистецтво розумілось як важливий компонент виховання «вільного громадянина», а музичні заняття входили до так званого квадрівіуму – кола основних навчальних дисциплін. Отже, у цей період закладаються основи наукової теорії про сутність музичного мистецтва, монодійну фактуру, інтервальний склад та гармонічну організацію музичної мови, формується усвідомлене ставлення до особливостей сприйняття й переживання музики індивідом, ролі музичної освіти у вихованні особистості.

Важливим етапом становлення музично-теоретичної думки та системи музичної освіти науковці вважають музичне Середньовіччя. Його характерною ознакою стало панування релігійного мислення, а звідси – й визначальна роль музичного оформлення літургії, потреба в його уніфікованості та можливості репродукування. Ці завдання створили потребу у створенні та вдосконаленні мнемонічної (невменої) техніки як засобу орієнтації у розвитку звуковисотної лінії буквені й цифрові орієнтири інтонаційної координації, різновиди мануальних способів хейронімічного, «предметно-аналогового» типу (наприклад – так звана «гвідонова рука», що являла собою спосіб орієнтації у звуковисотності за допомогою закріплення на пальцях рук та їх суглобами певних ладових ступенів). Визначним стало і революційне вдосконалення Гвідо

Аретинським системи нотації за допомогою чотирьох ліній, відстань між якими дорівнювала терцовому співвідношенню, з чим уможливилась точна фіксація музичних текстів та розпочалася історія сольфеджування.

У дослідженнях, присвячених середньовічній епосі розвитку музичної науки в Західній Європі, визначається, що незамінну роль у музично-теоретичному осмисленні мистецької практики цього періоду відіграли церковні осередки – монастирі, собори, церковні школи, видатні музиканти-«винахідники» й теоретики, зокрема – Леонін і Перотін із школи собору Нотр-Дам, Ноткер Бальбулус та Туотілло із Сен-Галлена, Герман Контрактус з Райхенау та ін.). Завдяки їх творчим винаходам та теоретичним узагальненням відбувались класифікація поліфонічних прийомів, формувались знання щодо особливостей стилів і жанрів, закономірностей будови й навіть композиції музичних творів, що сприяло розвитку теорії поліфонічного багатоголосся та музичної форми [12, 223].

Суттєвий імпульс у розвитку музично-теоретичної думки й досвіду навчання надало становлення європейської системи університетської освіти, яка прийшла на зміну монастирським та церковним школам. У числі найбільш відомих – університети, створені впродовж XI – XIV століть у багатьох країнах – в Італії, Іспанії, Англії, Португалії, Франції, зокрема – у Оксфорді, Кембриджі, Парижі, Лісабоні, Римі, Флоренції, в яких продовжується осмислення традицій церковного поліфонічного багатоголосся; музичної писемності й формування навичок співу і гри по нотах; закладається основа теорії гармонічних співзвучь, композиції й аналізу творів.

У Пізньому Середньовіччі з розвитком практики багатоголосного хорового співу з виникненням нових форм та жанрів хорової, органної й вокально-інструментальної музики, становленням своєрідних композиторських шкіл – нідерландської, римської, венеціанської та ін., виникає потреба в їх осмисленні та узагальненні, у теоретичному обґрунтуванні мистецтва поліфонії так званого «строого стилю». Відповідним чином, у цей період систематизуються складні поліфонічні прийоми, розробляється нормативна база створення поліфонічних

композицій, описуються різні види складного контрапункту, імітації; типи голосоведіння (прохідні, допоміжні звуки, затримання тощо здійснюється типологія фактурного викладу й співвідношення голосів, описуються способи перетворення тематичного матеріалу, засоби поліфонічної формотворчості, отже складаються основи теорії поліфонічного письма й методики її засвоєння [165, 213].

Надзвичайно важливо, що в умовах панування релігійного світосприйняття, попри відомий аскетизм церкви та схоластичність теології, мислителі середньовіччя акцентують увагу на естетико-емоційному аспекті музичного мистецтва, його впливі на світосприйняття, духовність, свідомість особистості (Т. Ліванова [112]).

Не випадково, на нашу думку, в останні десятиріччя у багатьох куточках світу невпинно зростає інтерес до творчості середньовічних композиторів, поширюється практика їх аутентичного виконання. Натомість, виконання та сприйняття творів цієї епохи потребує спеціальної підготовки, занурення в стиль поліфонії так званого «строого письма», з особливостями її мелодійного й ритмово-мензурального складу, багатством поліфонічної фактури, специфічними принципами звукоутворення й динамічного розвитку.

З часом у надрах розвиненого поліфонічного стилю посилюється увага до гармонічності утворюваних співзвучь, що сприяє усвідомленню особливостей «консонантно-тризвучкових» структур, диференціації типів дисонуючих інтервалів, обґрунтуванню акустичних закономірностей мажорного тризвуку як основи «досконалої гармонії», значущості положення терції та виявлення основних емоційних полюсів мажорного й мінорного звукорядів і тризвуків. За думкою Т. Ліванової, роль цих винаходів надзвичайно суттєва, тому, що «... саме визнання мажорного тризвуку і зіставлення його за контрастом з мінорним вже знаменувало перемогу нового гармонійного мислення» [212, 241].

Зазначимо також, що важливу роль у цьому процесі відіграла творчість вокально-інструментальної лірики трубадурів, труверів, мінезінгерів. Важливим наслідком їхнього творчого здобутку став тісний зв'язок музичного та поетичного

образів, а з цим – і упорядкування метро-ритму та музично-синтаксичних структур, ясність цезур, кадансів, симетричність будови мелодії, які стали цінним внеском у розробку мензуральної системи музичного мислення.

Крім того, наукові розвідки показують, що розповсюдженню гомофонно-гармонічного складу сприяє і виникнення в їх творчості нових музичних жанрів, зокрема – мадригалів, балад, рондо, в яких поліфонія поступається гармонічній основі у вигляді так званої модальної гармонії, з її логікою використання акордів на засадах церковних ладів і мелодійного тяжіння [199, 236].

Цікаво, що в руслі вільної творчості з часом виникли усталені традиції навчання, «цехові правила» виконавства й творчості майстрів співу «Meisetsinger». Їх поява відіграла значну роль у кристалізації мелосу нового типу, який, за Б. Асаф'євим, набуває значення мелодії. Нагадаємо, що науковець визначає мелодійні феномени поняттям «мелос», стверджуючи, що власне поняття мелодії – це особливе досягнення епохи Відродження, пов'язане із виникненням гомофонно-гармонічного стилю [20, с.365].

Отже, на цьому етапі становлення музично-теоретичних уявлень процес активно протікає у двох напрямках – у осмисленні традицій церковного поліфонічного багатоголосся та в обґрунтуванні основ гомофонно-гармонічного стилю. Не менш важливо, що всі ці зміни підкріплюються музично-естетичним та теоретичним обґрунтуванням, поступовим відходом від середньовічної схоластики до утвердження принципу природо-відповідності, усвідомленням ролі безпосередньо-слухового музичного аналізу, про що свідчать праці музикантів-теоретиків Маркетто Падуанського, Філіппа де Вітрі, які наголошують на пріоритеті «живого» сприйняття, безпосереднього вираження людських почуттів, а не обчислювальних методів [64, 226, 235].

У результаті закладається традиція аналізу та узагальнення музичних явищ, зокрема – усвідомлення змістових, інтонаційних особливостей нових жанрів світського характеру, диференціація й характеристика жанрових різновидів та особливостей духовних пісень, героїчного епосу (*chansons de geste*), урочистих кондуктів, інструментальних п'єс, «вчених» мотетів, що побудована на здатності

сприймати слухом та усвідомлювати й узагальнювати сутність своїх вражень [64, 241].

Таким чином, завдяки всім винаходам, у Середньовічній Європі почала складатися система музично-теоретичної підготовки музикантів, яка закладала основу теоретичних засад аналітичного сприйняття й узагальнення музичних явищ, базуючись на теоріях церковних ладів, ритміки, поліфонічного мислення; на первинних уявленнях про гармонію; у процесі формуванні уявлень про жанрову типологію, вдосконалення знань щодо закономірностей сприйняття музичного твору й норм будувannya музичного твору,

Поширення ладового-гармонійних структур в європейській музиці, засноване на розумінні тональності як системи музичного мислення особливого типу, виробленні нового, гомофонно-гармонійного типу фактури, відкрило еру панування в європейській музиці мажорно-мінорної функціональної системи та рівномірної темперації, а з цим – і втіленню норм класичної гармонії у широку практику. Можна вважати, що саме ці досягнення, у поєднанні з ґрунтовними ідеями епохи Просвітництва, з характерною для них тенденцією до функціональної централізованості, суворой, раціонально вивіреної ієрархії, привели до вироблення у XVII столітті нового типу тонально-гармонічного музичного мислення. На цьому підґрунті вже наприкінці XVIII століття широко розповсюдились ідеї, які склалися у функціональну теорію класичної гармонії, принципів і ознак родинності в організації різних структур – від послідовності акордів до тонального співвідношення тематичного матеріалу та монументальних тональних планів у масштабних творах [170, 228].

Цінними навичками, які формувались у цей період, з нашого погляду, були вміння виконувати акомпанемент за генерал-басом (цифрованим басом), навичками гри за яким оволодівали професійні музиканти. Це потребувало як впевнених навичок орієнтації у гармонічних співзвуччях, так і здатності до імпровізації фактури, навчання яким на довгий час було втрачене у період панування традиційної дисципліни «гармонія». (Помітимо, що у сучасній аматорській практиці ці традиції відновлюються у спрощеному вигляді в навчанні

студентів навичкам самостійного створення акомпанементу за функціональними позначеннями та його фактурного варіювання).

Визначають науковці і роль виникнення нових жанрів – ораторії, кантати, опери, симфонії, балету як чинника, що стимулював розвиток музично-теоретичної думки, зокрема – усвідомлення питань розвитку тематичного матеріалу, архітекtonіки музичних форм, співвідношення частин у циклічних творах. У свою чергу, опанування цими вміннями стає дієвим стимулом розвитку професійної музично-теоретичної освіти, активізації розвитку теорії й практики навчання музики [112, 172, 237].

Завоюванням цього періоду стало виникнення у Італії консерваторій, центрів, в яких складалася система музичної освіти, що починалась у дитинстві та продовжувалась до набуття музикантом зрілості. Музична освіта в них будувалась на основах всебічного й глибокого засвоєння школярами учнями основ теорії та практики співу й інструментального музикування. Достатньо схарактеризувати регламент знаменитої школи співу й композиції В. Мадзоккі, у якій, за даними П. Луцкера та І. Сусідко, учні залучались до щоденних вокальних тренувань: впродовж однієї години – опрацьовувались складні пасажі, ще одна година складала вправи на трелі; третя година присвячувалась роботі над вірною і чистою інтонацією перед дзеркалом «...щоб уникнути гримас, а також задля придбання благородних жестів і стрункої постави» [233, с. 146]. Крім того, півгодини приділялося вивченню музичної теорії, ще півгодини – вправам в контрапункті, година – композиції, решта часу дня – грі на чембало, написанню канцонет, мотетів і псалмів, а також – іншим завданням, відповідно схильностям і талантам учня [233, с. 232].

Додамо, що крім музичних занять діти навчались літературі та «красномовству» при чому стосувалось воно не в останню чергу вміння говорити про музику (Ромен Ролан [172, с.136]), яким, за нашим уявленням, сьогодні належна увага у процесі підготовки музикантів не надається).

Отже, можемо вважати, що, починаючи з XVII віку, із збагаченням музичного життя, на тлі розвитку практики інструментального й вокального музикування,

активного розвитку закладених в епоху Відродження освітянських ідей, відбувається вироблення предметно-галузевого розмежування і деталізації музично-теоретичної освіти, з досить широким колом навчальних предметів практичного та музично-теоретичного змісту, систематизацією накопичених знань щодо монодії, поліфонічних форм, гармонічної основи музичного мовлення, типових жанрів і закономірностей формотворчості, виробленням основ їх викладання.

З поширенням в європейських країнах у XVIII-XIX століттях спеціальних музично-освітніх навчальних закладів світського спрямування, кристалізується та предметна система, яка й до сьогодні складає базис музично-теоретичної підготовки професійних музикантів. Вона охоплює такі дисципліни, як елементарна та загальна теорія музики, гармонія, поліфонія, сольфеджіо, аналіз музичних творів, поліфонії «строго» та «вільного письма», забезпечуючи розвиток ладового, мелодичного, гармонічного, ритмового слуху, оволодіння навичками самотійного озвучення музичних текстів з орієнтацією на твори різних епох і стилів [224, 229].

Зрозуміло, що при цьому кожна національна школа набувала певної своєрідності, зумовленої існуючими традиціями та особливостями музичної дійсності, що відбивається і на сучасній системі музично-теоретичної освіти. Так, у Німеччині і сьогодні значна увага приділяється засвоєнню основ модельної гармонії, що пояснюється, з нашого погляду, сталими традиціями і інтересом широкого кола слухачів і виконавців до мистецтва Середньовіччя та раннього Бароко; для французької методики типовим є надання більшої уваги, у порівнянні з багатьма країнами, ритмовому вихованню, що зумовлено, вірогідно, значною роллю музично-пластичного, хореографічного мистецтва, властивого культурі цієї країни, та відповідним ставленням до ритму. (Згадаємо, що Ф. Куперен у своїй праці «Мистецтво гри на клавесині» писав: «Ритм же — це дух музики і одноразово душа, яку потрібно в неї вкласти» та додавав: «...італійські сонати зовсім не мають такого роду ритму [107, с.29].

У інших країнах, наприклад – у Прибалтиці, суттєву роль у музичній освіті відіграє застосування релятивної системи сольфеджування, що дозволяє підтримувати й розвивати сталі традиції хорового аматорського багатоголосного співу, гармонічну основу якого складає переважно мажорний лад з простою функціональною основою тощо [47].

Зрозуміло, що змістова сутність сучасної європейської музично-теоретичної освіти постійно збагачується новим змістом, ідеями, теоріями, узагальненнями актуального світового музичного досвіду, наукових досліджень, досягнень і винаходів талановитих методистів і практиків.

Звертаючись до характеристики слов'янських музично-освітніх традицій, зазначимо, що рух до професіоналізму впродовж багатьох віків також відбувався в рамках церковного музичного мистецтва, у процесі вироблення канонів створення та виконання музичного супроводу літургії. Однак становлення музичної освіти та базис теорії музики й методики навчання розвивались декілька іншими шляхами, а саме – в лоні знаменного співу, системи осьмоголосся, відбиваючи потреби практики її засвоєння в єдності з навчанням літургійному співу з його особливостями а'капельного колективного виконавства [202].

Дослідники визначають, що складність утворення церковної системи хорової монодії, з її розгалуженою системою гласів, погласиць та усною формою їх засвоєння сприяло виробленню усталених методів навчання співаків, школи вокально-хорового інтонування, стимулювало потребу в їх систематизації. Документи, які дійшли до нашого часу, свідчать про суттєву увагу, яка надавалась музичній освіті та практиці підготовки церковних співаків. Підтвердженням цьому є, зокрема, рішення Церковного собору 1274 року щодо розширення кількості співочих шкіл, цілеспрямованого відбору й навчання здібних дітей співу [90].

Про це ж свідчить і виникнення вже за часів Василя III-го професійного церковного хору, підвищення вимог до підготовки співаків – півчих дяків. Продовження його починань у XVI столітті вбачаємо в наказах Івана Грозного, за

якими при церквах відкриваються спеціальні училища, в яких готують хороших співаків, починаючи з дитячого віку.

Цінним вдається й те, що саме на українських землях у цей період починають відкриватись навчальні заклади нового зразка, в яких велика роль надається музичній, співацькій освіті. Так, у XVI ст. була створена Острозька слов'яно-греко-латинська колегія (академія). Важливу роль відіграли у цьому процесі й так звані «братські школи», які багато зусиль доклали для введення церковного багатоголосся та вдосконалення підготовки церковних хористів. Не менш важливо, що в їх лоні суттєва увага приділялась знайомству з західноєвропейськими досягненнями в галузі музичної освіти, що сприяло збагаченню традицій і методів навчання музичній грамоті й співу [202].

Знаменною стала поява перших посібників українських авторів, зокрема – праця невідомого автора «Что есть мусикия», в якій викладались основи релятивної нотації, вправи для практичного освоєння техніки сольмізації, пропонувались практичні завдання, побудовані на мелодіях українських дум та історичних пісень [90].

Осмислення складної системи осьмоголосся і оволодіння нею потребувало вироблення особливих прийомів орієнтації у мелосі – знамен (крюків), мнемонічних та хейрономічних знаків, – допоміжних способів орієнтації у його складній інтонаційній структурі. У цілому в її надрах складалася ефективна система розвитку музичних здібностей та навчання співу від дитячого до зрілого віку.

Еволюція української системи музично-теоретичної освіти набула інтенсивного розвитку з переходом до церковного багатоголосся, з діяльністю «братських шкіл», пізніше – Острозької слов'яно-греко-латинської колегії, Києво-Могилянської академії, Глухівської співочої школи. Визначною була роль фундатора української музичної теорії та педагогіки Миколи Дилецького та його праць «Грамматика мусикійська» та «Спосіб навчання майстром дітей співу». Цінним посібником з теорії музики й методики «моделюючого навчання співу» стала «Партесна азбука» Г. Головні [69, 130, 189].

З розвитком церковної музики та її переходом до багатоголосся, із збагаченням світських форм музичного життя, зростала і потреба у теоретичному обґрунтуванні методики підготовки й навчання музики. Тому у XVIII столітті, поряд з традиційним навчанням півчих в церковних хорах, відкриваються нові навчальні заклади – музичні школи, в яких діти навчаються основам церковної та світської музики, зокрема – грі на духових інструментах і співу, що знайшло своє відображення у так званому «Духовному регламенті». Важливу роль відіграла організація спеціальних шкіл для дітей і для дорослих, заняття в яких відкривало їм шлях до професійної освіти. Так, відомі композитори Д. С. Бортнянський і М. С. Березовський були випускниками знаменитої Глухівської школи співацько-інструментальної підготовки дітей та юнацтва, що діяла в Чернігівській губернії тощо [103].

Відзначають науковці і роль церковно-парафіяльних та земських шкіл, які стали чи не єдиною можливістю освіти для простолюдинів з селищ та міст. У цих школах, крім засвоєння основ релігії та загальної грамоти, діти навчалися і співу, про що свідчили «Статут народних училищ у Російській імперії» 1786 р. та Положення про повітові й губернські земські установи та Положення про початкові народні училища 1864 та 1874 рр. Правда, протягом майже всього XIX-го століття музичні заняття не входили до переліку основних предметів, але з середини XIX століття співи були внесені до обов'язкових дисциплін навчального плану [103].

Становленню системи музично-академічної (консерваторської) освіти в галузі теорії музики у XIX столітті сприяло засвоєння західноєвропейського досвіду. Натомість поступово склалася і слов'янська національна школа. Достатньо згадати створення комплексу підручників: з гармонії та інструментовки – М. Римського-Корсакова, з поліфонії – С. Танєєва, декілька пізніше – появу праць Б. Асаф'єва, Б. Яворського, Ю. Тюліна, С. Протопопова, які вже на початку XX століття здійснили науковий опис ладової та гармонічної системи, дослідили поліфонічну фактуру різних стилів, започаткували методику цілісного аналізу музичних творів.

На Україні значний внесок у розвиток музично-теоретичної думки та системи музично-професійної освіти, а також, зокрема, і методики підготовки вчителів музики, здійснили засновник українського класичного мистецтва М. Лисенко і його видатні послідовники – Ф. Blumenfeld, М. Леонтович, С. Людкевич, В. Флис, В. Пухальський, К. Стеценко та ін. [90]. У наступні роки у галузі музично-теоретичної науки плідно працювали Ф. Аєрова, К. Квітка, П. Козицький, С. Протопопов, В. Цуккерман, Б. Яворський та ін., які збагатили методичний багаж щодо викладання сольфеджіо, поліфонії, аналізу музичних творів тощо [207].

Становленню системи освіти й методики викладання музично-теоретичних дисциплін сприяли дослідження музичних психологів, зокрема — праці, присвячені виявленню системної природи, структури та специфіки спеціальних музичних здібностей, психофізіологічних закономірностей вдосконалення музичного сприйняття і виконавства, музичної пам'яті, внутрішніх слухових уявлень, розвитку художнього, музично-теоретичного мислення, формування навичок художнього й творчого музикування (М. Арановський [15], Л. Бочкарьов [39], Е. Біляєва-Екземплярська [26], М. Блинова [32], Л. Дис [76], Г. Костюк [101], А. Леонтьев [111], В. Медушевський [126], Б. Теплов [192] та ін.

Широко й всебічно розробляються питання методики розвитку музичних здібностей на музично-теоретичних заняттях – ладового чуття, інтервального, гармонічного, метроритмового слуху, внутрішніх слухових уявлень (А. Агажанов [3], М. Антошина [13], А. Биркенгоф [30], П. Вейс [47], М. Карасьова [95], О. Рибалка [169], К. Тарасова [191] та ін.).

Визначну роль у вирішенні методичних питань, відіграли праці вітчизняних та зарубіжних науковців у галузі музичної естетики, музикознавства, зокрема – дослідження музичних та музично-теоретичних систем (Г. Вірановський [50], І. Котляревський [5, 128], Ю. Холопов [199]), особливостей організації музичного мовлення та методики аналізу й інтерпретації музичних творів (І. Алдошина [7], Ю. Гіппенрейтер [57], Л. Мазель [117], Т. Панасенко [141], О. Сокол [184], П. Хіндеміт [229], С. Шип [211], Б. Яворський [220]), формування системних

знань щодо закономірностей будови гармонічного та поліфонічного мовлення (Г. Алфєєвська [9], С. Павлюченко [138], Т. Панасенко [141], С. Протопопов [159], О. Соколов [185], С. Шип [212] на засадах яких розроблялись методики аналізу музичних артефактів, їх виконавської та педагогічної інтерпретації, залучення до самостійних форм музикування (С. Новосадова [135], Н. Кьон, Т. Мажара [108], О. Сокол [184] та ін.).

Сьогодні методичні основи музично-теоретичної педагогіки продовжують вдосконалюватись у руслі діяльності спеціалізованих навчальних закладів: музично-педагогічних факультетів, консерваторій, музичних академій м. м. Київ, Одеса, Львів, Харків та ін. Широко досліджуються науковцями методичні питання, що стосуються засвоєння майбутніми фахівцями сукупності музично-теоретичних знань і вмінь, форм і методів викладання окремих дисциплін музично-теоретичного циклу – елементарної теорії музики, сольфеджіо, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів (М. Антошина [13], Д. Ардентов [16], А. Белявський [25], А. Біркенгоф [30], Т. Бондаренко [37], М. Демчишин [70], Н. Кьон [96], А. Островський [137], С. Павлюченко [138], С. Шип [212] та багато ін.).

У своєму сталому вигляді класична музично-теоретична освіта, прийнята на Україні, вміщує у собі на різних ступенях навчання такі дисципліни:

- на початково-базовому ступені – сольфеджіо, поєднане з засвоєнням знань у галузі теорії музики; теорію музики, яка викладається у останньому класі з метою систематизації всього комплексу набутих впродовж навчання знань і навичок;
- у середній спеціальній музичній освіті головними дисциплінами є теорія музики, сольфеджіо, гармонія, аналіз музичних творів, поліфонія,
- у вищих навчальних закладах спеціальної музичної освіти – музичних академіях, консерваторіях, ті ж самі предмети набувають змін у змісті навчання: акцент переноситься на засвоєння сучасних мовленнєво-музичних засобів, на їхнє застосування в творчих формах музикування.

Крім того, в залежності від спеціальності майбутнього фахівця, додаються спеціалізовані дисципліни. Так, наприклад для майбутніх музикознавців і композиторів викладають такі предмети, як «музична акустика», «історія світових музичних систем», «інструментовка», «композиція» тощо.

Важливим шляхом наближення до практики стає також спеціалізація теоретичних дисциплін, яка відбивається на змісті програмних вимог, що дозволяє конкретизувати завдання й зміст їхньої музично-теоретичної освіти. Так, з метою врахування фахових завдань у музичних академіях розроблюються програми з сольфеджіо для академічних груп за фахом: хормейстер, вокаліст, композитор тощо [49, 52, 207, 210]. Вирішується і актуальна для сьогодення проблема розробки спеціальних програм для навчання іноземних студентів.

Узагальнюючи викладене вище, приєднаємося до думки І. Котляревського, який зазначив, що на початковому етапі музичної освіти має закладатися музично-практична й теоретична база аматорських форм музикування, на середньому ланцюгу головним завданням є вироблення професійно-технологічних, «музично-ремісничих» базових навичок, а на вищому етапі провідна мета навчання – це формування в майбутнього музиканта здатності до творчого застосування всієї сукупності практичних вмінь і музично-теоретичних знань у різноманітних формах самостійної, творчої та науково-методичної діяльності [5].

Повернемося до питання підготовки майбутніх вчителів музики в музично-педагогічних навчальних закладах. До навчального плану цих установ входять аналогічні дисципліни – сольфеджіо, гармонія, поліфонія, аналіз музичних творів. Однак їх програмний зміст суттєво модифікується, відповідно завданням, які постають на шляху підготовки студентів до практики роботи у шкільних умовах. В Україні на цей час провідними тенденціями є застосування кредитно-модульної системи організації змісту навчання, посилення уваги до формування самостійності студентства, спрямованість змісту й форм занять на формування фахової компетентності майбутнього вчителя, використання в навчальному процесі сучасних ІКТ та технічних засобів навчання.

Натомість кожен навчальний заклад, педагогічний колектив кафедри, фахівець в галузі музично-теоретичної освіти, вкладають своє розуміння, досвід, знання загально-музичного та методичного характеру в розробку з науково-методичного забезпечення та уточнення місту занять. Головними здобутками музично-педагогічного спрямування музично-теоретичної підготовки студентів є специфікація змісту навчання з врахуванням особливостей майбутньої фахової діяльності, розробка диференційованих програм, в яких враховуються різнорівнева підготовка абітурієнтів (нагадаємо, що до ВНЗ мають право вступати абітурієнти, які отримали як початкову, так і середню спеціальну музичну освіту), а також громадяни інших країн (Казахстан, Китай, Молдова, Туреччина, Еквадор та ін.), музично-теоретична підготовка яких певною мірою відрізняється від української. Важливо, що передбачена можливість збагачення навчального плану кожного навчального закладу за рахунок внесення дисциплін за вибором факультету або студентів.

Зусилля викладачів теоретичних дисциплін зосереджуються на методико-педагогічній, практичній спрямованості змісту занять, завдяки чому з часом змінюється статус предметів, – від визначення їх як допоміжних, розвивально-формувальних, підпорядкованих завданню підготовки студентів до навчання на виконавсько-фахових дисциплінах, до все більш явного наповнення завданнями розвитку музично-художнього мислення, формування навичок аналітичного, музично-творчого характеру, набуття безпосередньо-формуального, методичного спрямування

З посиленням уваги до підготовки вчителів музики загальноосвітніх шкіл набуває актуальності і специфіка їх музично-теоретичної підготовки. Цим питанням значну увагу приділили Е. Абдуллін [1], О. Апраксіна [14], Л. Арчажнікова [19], А. Козир [99], Г. Падалка [139], Г. Побережна, Т. Щериця [150], С. Шип [211], Д. Юник [218], О. Хоружа [220] та ін. У їх працях розкриваються шляхи оновлення змісту й форм музично-теоретичної підготовки студентів, зокрема – посилення художньо-виховних функцій предметів цього циклу на засадах стильового підходу до організації музично-теоретичної освіти

(Н. Голубєва [59], І. Малашевська [120], О. Рябініна [176]); методика підготовки майбутніх вчителів музики на засадах інтегративного підходу до будови навчального процесу (В. Лабунець [109], О. Нижник [133], В. Радкіна [166], Г. Побережна, Т. Щериця [149]), методи формування творчих навичок в процесі музично-теоретичної освіти (Т. Бондаренко [24], Б. Брилін [40], А. Бурьоніна [41], С. Мальцев [121], С. Новосадова [135]), застосування сучасних інформаційно-комунікативних технологій задля оволодіння знаннями та навичками музично-теоретичного характеру (В. Белунцов [25], Ю. Зільберман [86], Б. Зуєв [88], Н. Кьон [96], С. Пучков [162], В. Юрчак [218]).

На цих засадах розробляються та вводяться у практику підготовки вчителів музики інноваційні курси, програми, навчальні посібники. Це, зокрема, курс інтегративного характеру «Загальна теорія музики», розроблений авторським колективом НПУ ім. М. Драгоманова (м. Київ), навчальні програми, підготовлені кафедрою теорії музики і вокалу ПНПУ ім. К.Д. Ушинського з вибіркової дисципліни «Аранжування та імпровізація» та із спец. курсу «Основи роботи у студії звукозапису» (м. Одеса) тощо.

Суттєва увага надається й вдосконаленню змісту підготовки майбутніх вчителів музики на засадах компетентнісного підходу (Валіт [44], Н. Дресвяннікова [71], Т. Кремешна [104], М. Михаськова [129], І. Полубоярина [152], Є. Проворова [157], Л. Проців [160] Л. Пушкар [163] та ін.).

Зважаючи на незадовільний стан музичної освіченості переважної більшості школярів, особливо цікавими для нашого дослідження були розробки, присвячені їх навчанню музичної грамоти на уроках музики, зокрема – праці В. Вахромєєва [65], М. Матковської [125], О. Лобової [115], Е. Печерської [144], Ю. Поплавської [155], Т. Пляченко [148], навчальні підручники для школи (А. Верещагіна, З. Жофчак, О. Давидова [67], М. Румер [175], І. Способіна [187]), досвід впровадження у практику системи розвитку ладового слуху та навичок сольфеджування за «стовбицею», започаткований у Болгарії тощо.

Важливим для вдосконалення української системи підготовки вчителя музики є і вивчення світових тенденцій кінця XX – початку XXI століть, які

полягають у активізації інтересу до мистецтва віддалених історичних періодів – старовинних епох, епохи ренесансу, бароко, а також до своєрідності національних культур, забезпечення полікультурного, поліетнічного підходу в сфері музичної освіти. Особливої значущості набуває і досягнення плюралістичного, багатого унікальними творчими інноваціями й розмаїттям художніх напрямів і течій, сучасного музичного мистецтву.

Ці тенденції знайшли відбиття у змісті й методах музично-теоретичного навчання, зокрема – у викладанні основ модальної гармонії (Німеччина), у створенні методики розвитку поза-ладового, абстрактно-інтервального слуху (Польща), розробці психотехнік оперування вокально-слуховими уявленнями (Чехія, Росія), активізації уваги до рухово-пластичних засобів ритмового виховання (Франція, Нідерланди), залучення дітей до колективних форм інструментального музикування (Німеччина, Швеція), розвитку навичок творчого музикування як пріоритету музичного виховання (Австралія, Індія, КНДР), тенденцій полікультурного виховання (Австралія, Індія, КНДР, Туреччина), визнання самоцінності дитинства (Італія, Японія), примату творчого початку в музичному вихованні (Австралія), ролі спонтанної творчості (Бразилія, країни Південної Африки, Туреччина [4, 42, 62, 94, 131, 140, 225, 239].

Отже, на цей час у галузі музично-теоретичної підготовки майбутніх вчителів музики накопичено цінний теоретичний та методичний матеріал, у якому всебічно й науково обґрунтовано психолого-педагогічні засади, зміст і методи викладання дисциплін цього циклу, охоплюючи проблеми функціонування музичного мистецтва й музичного мовлення у його найважливіших елементів – звуку, монодії, гармонії, поліфонії, ритму тощо. Все це дозволяє використовувати їх як платформу до подальшого вдосконалення методики підготовки студентів до успішної навчальної та фахово-практичної діяльності та вирішення актуальних питань сьогодення.

Однією з таких проблем є, за висловом Т. Щериці, посилення тенденції до розмежування сфер академічної та масової музики, що викликає « ...розрив між елітарністю академічної музики і масовим музичним попитом, падіння рівня

загальної музичної культури населення», і це складає важливу соціальну, культурну та педагогічну проблему. Все це свідчить, за думкою дослідниці, про гостроту духовно-культурних процесів нашої епохи, яка відбивається в напруженій еволюції музичного мистецтва та доводить, що «...задача пробудження духовності через музику не знімається з самої теорії музики, яка сьогодні вже не сприймається як вузько-ізолювана галузь музичної освіти» [216].

Не меншого значення набуває і динаміка збагачення сучасного музично-мовного поля та завдання залучення широкого кола школярів до сприйняття музичного мистецтва сучасності, його розширення за рахунок «далеких» від європейських традицій за історико- та національно-стильовими ознаками, культур.

Одним з таких віддалених від загальноєвропейських тенденцій є музичне мистецтво Туреччини. Натомість, відзначимо, що цей регіон вважається місцем, в якому Схід зустрічається із Заходом та є перехрестям ідей, віри і культур. Протягом багатьох століть як народна, так і професійна турецька музика ввібрали в себе елементи культури інших тюркських народів. Пісенні та музичні жанри, аналогічні турецьким, близькі за своєю інтонаційною та імпровізаційною основою до арабської та іранської музичної культури, мелодичного строю народів Анталії (Малої Азії), Середньої Азії, Азербайджану [77, 224, 233].

З історичних джерел відомо, що професійне світське мистецтво будувалось на основі і у тісному зв'язку з народною творчістю, витoki якої пов'язані з арабською та іранською культурою. Носіями музичної творчості були ашики, народні оповідачі, композитори, виконавці, в діях яких поєднувалися спів, поезія, гра на стародавніх музичних інструментах. У творчості народних музикантів сформувались інтонаційні особливості мелодики, що характеризувались гнучкістю, орнаментальністю, ладовою різнобарвністю, імпровізаційністю, одноголосно-унісонною фактурою, метроритмовим багатством та різноманітністю у сполученні з чіткою, сталою метричною основою. Особливістю турецької музики на протязі багатьох століть була властива тюркській традиції ладово-мелодійна модель за макам-мугамними традиціями, в якій конститутивні

музичні інтервали частково відрізняються від тонів, напівтонів, терцій і інших інтервалів, властивих західноєвропейської діатоніці і хроматиці, тобто діатонічні 7-ступеніві лади, на відміну від європейської темперованої системи, включають інтервали великого і малого півтонів і великого і малого цілих тонів, що різняться на так звану «піфагорову комму», що дорівнює приблизно чверті тону [106, 240].

За даними науковців, існувала розвинена традиція теоретичних описів макаму, зокрема – праці Сафіаддіна Урмаві і Абдулгадір Марагі [4]), натомість нотовані записи старовинних макамів відсутні: перші спроби їх запису у європейській системі нотації виникли тільки у XIX столітті.

Отже, турецький музичний фольклор розвивався в його усній формі, у вокальних, пісенно-танцювальних та народно-інструментальних жанрах. Лише з XVIII століття, як зазначають історики, у Туреччині проявляється тенденція до зближення із європейською культурою, зокрема – і з музичними традиціями. Вирішальну роль у цьому процесі науковці віддають організації «Палацового» оркестру в західному стилі (Mızıka-i Hümayun). Цікаво й те, що його створення Султан Махмут II доручив Джузеппе Доніцетті [4, 79, 106].

Поширенню контактів з європейською наукою, становленню світської школи й освіти в цілому, прояву інтересу до іноземних мов та зарубіжної літератури сприяли і реформи Селіма III. Натомість найбільш визначними стали позитивні зрушення в культурі та освіті на початку XX століття, після здійснення буржуазної кемалістської революції, в результаті якої країна стала республікою. Науковці підкреслюють, що суттєвим змінам, які відбулися і в сфері культури та освіти, чимало сприяла діяльність її першого президента, Мустафи Кемаль Ататюрка, а також низка законів, прийнятих турецьким меджлісом, зокрема, «Закон про єдине навчання» 1924 року. З цим у Туреччині будуються нова світська система освіти та єдина шкільна система, в якій викладається і музика [227, 230].

Активному засвоєнню музичною спільнотою загальносвітових культурних надбань, зокрема — класичного музичного мистецтва, сприяло відкриття першої Школи вчителів музики (Musiki Muallim Mektebi), на базі якої у 1934-му році

було відкрито консерваторію з трьома відділеннями: «вільної музики» (з виконавським профілем), театральним відділом та відділом музичної педагогіки. Показово, що керувати нею було запрошено відомого німецького композитора Пауля Хіндемита. У восьмидесяті роки 19-го століття було також відкрито ще декілька консерваторій – у Анкарі, Ізмірі, а також центральну Консерваторію Турецької Музики (Türk Musikisi Konservatuvanı) у Стамбулі [73].

Отже, на цей час у Турецькій Республіці сформувалась мережа навчальних закладів різноманітного мистецького спрямування, загального й професійного напрямків, різних за рівнем підготовки консерваторій, факультетів музичної педагогіки, ліцеїв мистецтв, музичних шкіл, приватних курсів.

Сьогодні турецькі вищі навчальні заклади використовують триступеневу систему навчання: за кваліфікаційним рівнем «бакалавр», що триває 4 роки; на її базі можна продовжити освіту в магістратурі та аспірантурі. Професійна початкова музична освіта в Туреччині надається в державних консерваторіях, які діють при університетах, що розташовані, як правило, у великих містах.

У цілому сьогодні турецька вища музична, зокрема – й музично-теоретична, освіта ґрунтується на методичних засадах європейської системи і включає в себе традиційні дисципліни: сольфеджію, гармонію, аналіз музичних творів, поліфонію. Однак різні навчальні заклади орієнтуються на різні національні науково-методичні системи. Найбільш часто – це австрійська або російська школа, але зустрічаються і заклади, які базуються на традиціях німецької, американської, французької, бельгійської музичної освіти [232, 234].

Науковці та методисти Туреччини визнають, що така різнобарвність культурних впливів іноді призводить до зниження загального рівня фахової музичної підготовки; недоліки виявляються у стилістичній невідповідності інтерпретованих творів, недосконалості методів викладання різних дисциплін, негативно впливають на загальний процес вироблення узагальнених принципів та підходів до вдосконалення музично-освітньої системи.

Характерною рисою сучасної музичної освіти в Туреччині є досягнення синтезу народних джерел з академічною музикою, причому – з дотриманням

чітких принципів їх застосуванні на практиці. Це зумовлює поєднання трьох стилєвих напрямків: турецького народного стилю, в основі якого лежать середньовічні мугами, а мелодична мова базується на основі розподілу октави на дев'ять чверть-тонів (Turk Halk Muzigi); класичного турецького стилю, в якому кожен тон має чотири півтони (Turk Sanat Muzigi), традиційно-класичної європейської системи ладового мислення.

Особлива увага в турецькій музичній освіті приділяється ритмовому вихованню, що зумовлено своєрідністю ритмової основи національного музичного мистецтва, з її асиметричністю метричних структур, орнаментальністю ритмового малюнку, поліфонічністю фактури.

Підсумовуючи все вище викладене, відмітимо, що, завдяки зміцненню культурних зв'язків між Туреччиною та багатьма європейськими державами й зростанням творчих контактів, молодь нерідко прагне отримати освіту за межами рідної країни, домагаючись органічно поєднувати досягнення у власній музично-фаховій підготовці з потребами суспільства та соціальним замовленням сучасної Туреччини.

Отже, у світовому просторі створено ефективні теоретичні засади музично-теоретичної підготовки майбутніх професійних музикантів, вчителів музики у вищих навчальних закладах. Система підготовки будується на усталеному комплексі дисциплін – сольфеджіо, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів, доповнюючись спецкурсами, в яких враховується попит сьогодення та мистецькі інтереси молоді, забезпечується підготовка студентів до їх фахової діяльності в умовах реальної дійсності.

Важливими напрацюваннями сучасних фахівців стали поєднання етнокультурної спрямованості та полікультурної орієнтації у змісті загального музичного виховання, посилення уваги до музично-творчого розвитку майбутніх вчителів і школярів на уроках музики, залучення учнів до різноманітних форм колективного музикування, застосування сучасних інформаційних технологій як засобу індивідуалізації та поглиблення процесу музичної освіти і виховання особистості.

Одною з визнаних світовою спільнотою систем підготовки музикантів є українська система, що зумовлює зацікавленість майбутніх фахівців різних країн у засвоєнні накопичених в її надрах науково-методичних досягнень та практичного досвіду.

Особливою специфічністю характеризується музично-теоретична підготовка студентів у педагогічних закладах, які готують майбутніх вчителів музики, що зумовлено завданнями, які вони мають вирішувати. Головними з них є оволодінням майстерністю заохочення школярів до музичного мистецтва, забезпечення всебічного розвитку їх музичних здібностей, вміння їх навчати повноцінному художньо-образному сприйняттю музичних артефактів, формування в учнів здатності до співочо-виконавського й творчого музикування, закладання основ музичної грамотності, а в цілому – всебічного сприяння тому, щоб школярі стати просвіченими і активними любителями музичного мистецтва.

Удосконалення системи музично-теоретичної підготовки вчителів музики зв'язуємо з розширенням стильових границь, у межах яких вона відбувається, з посиленням спрямованості на оволодіння узагальненими способами навчально-самостійної та майбутньої практичної діяльності, значущими у досягненні професійної компетентності сучасним фахівцем.

Отже, стан розвитку музичної та педагогічної науки створює всі передумови для подальшого вдосконалення системи музично-педагогічної освіти, а з цим – і досягнення вчителями музики більш якісних результатів у духовному, музичному вихованні прийдешніх поколінь.

1.2. Сутність поняття «музично-теоретична підготовленість» та її компонентна структура в системі освіти майбутніх вчителів музичного мистецтва

Специфіка підготовки сучасного вчителя музики визначається метою його діяльності, а саме – здатністю виховувати школярів як освічених і активних музичних аматорів, а також багатовекторністю виконуваних ним завдань,

функцій і різновидів діяльності, які у сукупності мають забезпечити досягнення зазначеної мети.

Основні завдання учителя музики полягають у музично-виховній, музично-освітній та розвивальній діяльності, яка реалізується у процесі залучення школярів до музичного мистецтва, формування в них навичок колективного вокального виконавства, гри на елементарних музичних (переважно – ритмових, дитячих, рідше – народних духових) інструментах, засвоєння основ музичної грамотності та найпростіших музично-творчих навичок. Крім того, вчитель музики нерідко виконує обов'язки організатора позакласної музично-розважальної діяльності, керівника самодіяльних учнівських гуртків, виконання яких потребує оволодіння додатковим комплексом знань і умінь

Науковці й методисти – Е. Абдуллін [1], О. Апраксина [14], В. Дряпіка [74], А. Козир [99], О. Олексюк [136], Г. Падалка [139], О. Ростовський [171], О. Рудницька [174], О. Щолокова [217] та інші акцентують увагу на тому, що багатоаспектна й багатофункціональна діяльність вчителя потребує всебічної та цілеспрямованої підготовки студентів як компетентних фахівців, здатних діяти самостійно і творчо, гнучко застосувати набуті знання й навички в умовах мінливої шкільної дійсності та готових до подальшого вдосконалення своїх можливостей.

У працях Л. Арчажникової [19], Г. Виноградова [49], А. Горемичкіна [61], О. Давидової [67], М. Карасьової [95], О. Лобової [115], М. Матковської [125], Т. Панасенка [141], О. Рибалки [169], В. Юрчака [219] та ін., показано, що на цикл дисциплін з музично-теоретичної підготовки покладається комплекс завдань, які охоплюють: оволодіння елементів музичної мови та усвідомлення їх смислового функціонування у певних контекстах; розвиток спеціальних музичних здібностей і музичного мислення студентів; їх здатності до аналітичного сприйняття музично-мовленнєвої, синтаксичної, композиційної будови творів, їх стилістичних, жанрових особливостей та їх прояву в художньо-образному змісті; формування конкретних та узагальнених практичних навичок, які уможливають грамотне виконання й художню інтерпретацію музичних творів, довільне

оперування внутрішніми слуховими уявленнями у процесі самостійного й творчого музикування.

Специфічна особливість музично-теоретичної підготовки майбутніх вчителів тісно пов'язана з художніми властивостями музичного мистецтва як художнього типу діяльності, що зумовлює нерозривну єдність емпіричного та теоретичного: завдяки цьому відбувається усвідомлення та самостійне виведення студентами певних закономірностей організації музичного мовлення. Тому на музично-теоретичну освіту покладаються специфічні завдання як логіко-теоретичного, так і музично-емоційного, конкретного і абстрагованого, інтуїтивного та усвідомлено-рефлексивного способів пізнання, які лежать у основі художнього мислення й діяльності (Л. Виготський [51], М. Каган [93], О. Лілов [113], О. Рудницька [174]). Звідси – й важливість діалектичного поєднання шляхів музично-теоретичної освіти різними способами, зокрема – дедуктивним, через пізнання теоретичних закономірностей та їх практичну апробацію, та індуктивним, – через аналіз конкретних музично-практичних дій та інтонаційних «ситуацій».

У попередньому розділі дослідження було показано, яким чином формувалась предметна система музично-теоретичної освіти в історичному ракурсі. Сьогодні зміст музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя музики охоплює і формування музичних здібностей та музичного мислення, і засвоєння ґрунтовних музично-теоретичних понять, і оволодіння практичними навичками їх довільного й творчого застосування в музично-навчальній і майбутній фаховій діяльності.

Музично-теоретична підготовка майбутніх учителів музики становить важливу частку їх фахової освіти, закладаючи базу для оволодіння змістом навчання на всьому циклі фахових дисциплін, методико-практичної оснащеності студентів, їх оволодіння узагальненими способами дій, навичками самостійного й творчого музикування.

Визначимо головні завдання, які мають вирішуватись у процесі музично-теоретичної підготовленості майбутніх фахівців:

- формування активного, свідомого ставлення до набуття музично-теоретичної підготовки як важливої умови самореалізації та успішного навчання;
- реалізацію завдатків, потенційних можливостей студентів у процесі розвитку їх музичних здібностей;
- оволодіння сукупністю музично-теоретичних знань і пов'язаних з ними практичних умінь, які становлять основу самостійного й усвідомленого сприйняття музичних творів, здатності до узагальнення та критичного оцінювання музичних явищ;
- засвоєння навичок довільного, самостійного й творчого застосування змісту набутої музично-теоретичної освіти в комплексі фахових – інструментальних, вокальних, диригентсько-хорових, методико-практичних дисциплін;
- формування здатності до екстраполяції набутих знань, вмінь і навичок у педагогічну практику, яка виступає моделлю майбутньої фахово-компетентної діяльності студентів.

Стає ясно, що музично-теоретична підготовка студентів має являти процес оволодіння системою ґрунтовних музично-теоретичних знань, понять, узагальнених способів навчальної діяльності з метою забезпечення успіху як в актуальній навчальній діяльності, так і у підготовці до виконання в майбутньому функцій, властивих вчителю музики.

До узагальнених способів навчальної діяльності, важливих для навчання у всьому комплексі фахових дисциплін, відносимо навички, які забезпечують спроможність адекватного сприйняття й вербальної інтерпретації музичних феноменів, самостійність у ознайомленні та розучуванні музичних творів, у їх підготовці до художньо-натхненного виконання, а також володіння навичками творчого музикування, зокрема – засобі орієнтації у ладово-гармонічній будові, метроритмовій структурі твору, здатність оперувати внутрішніми слуховими образами, володіння музично-мнемонічними прийомами тощо.

У широкому комплексі функцій, властивих сучасному вчителю музики, виділяємо такі, на формування яких у найбільшій мірі може впливати зміст занять з дисциплін музично-теоретичного циклу. З нашого погляду, до них відносяться:

- педагогічно-просвітницька функція, метою якої є методично-забезпечене залучення школярів до музичного мистецтва, виховання їх музичного сприйняття, музичного смаку та уподобань;

- музично-розвивальна, яка втілюється у цілеспрямованому розвитку музично-емоційної сфери школярів, їх базово-сенсорних, спеціальних музичних здібностей, зокрема – ладового чуття, ритмового, гармонічного, тембрового слуху, музично-творчих можливостей;

- виконавсько-презентаційна, яка реалізується у співочій, інструментальній, диригентській діяльності вчителя музики та зумовлює його здатність до художньо-виразного виконання на заняттях як творів із слухання музики, так і пісень, які розучуються ним із школярами;

- виконавсько-виховна, яка полягає у навчанні школярів якісному вокальному інтонуванню, емоційному, художньо-виразному виконанню пісенного репертуару, інструментальному й творчому музикуванню;

- освітньо-теоретична, яка має забезпечити елементарну музичну грамотність учнів в доцільних для аматорської освіти формах.

Виконання зазначених функцій потребує від фахівця відповідної компетентності, суттєвий внесок у формування яких має здійснюватися, за нашим уявленням, завдяки спеціальній організації навчальної діяльності студентів на дисциплінах музично-теоретичного циклу. З цього погляду їх підготовка до компетентного здійснення фахових функцій в майбутній діяльності полягає у оволодінні системою ґрунтовних музично-теоретичних знань, понять та узагальнених способів самостійного й гнучкого застосування у тих формах, які наближають до майбутньої практичної діяльності; в результаті цього студент має досягти компетентності в педагогічно-просвітницькій, музично-розвивальній діяльності, у педагогічно спрямованому музикуванні, бути здатним до компетентного формування у школярів виконавсько-технічних та виконавсько-

художніх навичок, проявляти компетентність у підвищенні елементарної музичної грамотності школярів.

У виявленні структурних компонентів музично-теоретичної підготовленості студентів виходимо з таких міркувань. На шляху її досягнення велику роль відіграє сформованість у них усвідомлення сенсу музично-теоретичної підготовки, значущості її впливу на досягнення успіху в навчанні у всьому комплексі навчальних дисциплін, забезпеченні власного музичного розвитку та успішній самореалізації в навчальній і майбутній фаховій діяльності.

Підкреслимо, що таке ставлення передбачає відмову студентів від властивой звички більшості з них діяти «бездумно», шляхом «спроб та помилок», від активного «включення» свідомості й вольових зусиль.

Не менш важливим є формування у студентів рефлексивно-ціннісного ставлення до здатності переносити набуті на музично-теоретичних заняттях ЗУН, оволодівати навичками рефлексії, а з цим – і досягати вдосконалення до самоорганізації, самоаналізу, адекватної самооцінки та корекції навчальних дій, формування в них узагальнених способів діяльності, спроможності самостійно, варіативно і гнучко застосовувати свої знання і досвід у різних формах навчальної діяльності – вокальній, інструментальній, індивідуальній та колективній.

Так, наприклад, студенти мають розуміти, що оволодіння навичками орієнтації у метроритмовій структурі твору дозволяє їм самостійно аналізувати та виконувати суб'єктивно нові ритмові малюнки; міцні уявлення щодо звукорядів тональності, ладової, інтервальної будови, які дозволяють грати, уявляючи розташування «чорних та білих» клавіш, орієнтуючись на топографію тональності (і тим самим добирати зручну аплікатуру), а звідси – і вміння грати «з листа», не роблячи грубих помилок у тексті; орієнтація у акордових елементах дозволяє розуміти логіку гармонічного розвитку творів, більш швидко оволодівати його фактурними особливостями тощо. З цим відбувається і створення позитивно-ціннісного ставлення до опанування змістом навчання на музично-теоретичних дисциплінах.

Отже, виходячи із зазначеного, визначимо *начуїсть мотиваційно-рефлексивного компоненту* в музично-теоретичній підготовленості студентів.

Специфічним завданням, покладеним на музично-теоретичні дисципліни, є розвиток спеціальних музичних здібностей як чинника, що уможливлює фахово-музичну діяльність. Про важливість цього завдання свідчать думки й досвід науковців та методистів – Ф. Арзаманова [17], О. Давидової [67], О. Лобової [115], Майкапара, [118] Е. Мальцевої [122], О. Островського [137], О. Рибалки [169], О. Сокола [185], К. Тарасової [191] та ін. За даними музичних психологів, ці здатності найбільш успішно формуються засобами вокалізації та рухової активності, у процесі яких виникає й формується умовно-рефлекторний зв'язок між м'язовими діями і слуховими образами.

Звернемося також до думки О. Давидової, яка зазначає, що в розвитку прецептивного, музично-слухового компоненту надзвичайно важливу роль відіграє музично-теоретична освіта, що пояснюється природністю їх зв'язку, тим, що музичне сприйняття опирається на здатність до вільної орієнтації в ладових, метроритмових принципах організації музичного мистецтва і становить основу оперування музичним матеріалом, вміння знаходити схожість та різницю в інтонаційних і структурних елементах, «...аналізувати та синтезувати, встановлювати взаємозв'язки», оволодівати комплексом музично-мисленнєвих операцій [67, с.60, 230–259].

Зрозуміло, що сама природа музичного мистецтва потребує здатності до диференціації інтонаційно-звукового руху, засвоєння ладових та метроритмових еталонів (за Л. Венгером), сформованих внутрішніх інтонаційно-слухових уявлень, оперування якими складає сутність свідомої музичної діяльності [56]. Натомість, за думкою С. Рубінштейна, музичний слух у широкому сенсі слова виходить власне не тільки за межі відчуття, але і за межі сприйняття. Музичний слух розуміється як здатність сприймати і уявляти музичні образи, у його нерозривному зв'язку з образами пам'яті та уяви, тобто являє собою складний комплекс сенсорно-перцептивних здібностей [173].

При цьому, як зазначає А. Островський, значну роль у розвитку музично-перцептивних здібностей студентів відіграє їх оволодіння практичними формами музичної діяльності [137]. Так, здатність до диференційованого сприйняття сприяє розвитку слухового самоконтролю за якістю звучання, точністю вокального інтонування, засвоєння еталонів метроритмового руху забезпечує здатність дотримуватись темпу у виконанні творів; володіння узагальненими способами орієнтації у ладо-тональній та метро-ритмовій структурах, здатність до ідентифікації елементів музичного мовлення у музичному тексті складають підґрунтя якісного володіння навичками читання з листа, розучування й довільного запам'ятовування тексту музичного твору; навички оперування внутрішніми слуховими уявленнями стають основою гри незнайомих творів з листа на засадах слухових уявлень, тобто – за відомою тріадою «бачу нотний текст, уявляю його звучання, граю», а не навпаки – «бачу, граю, чую» (що є досить типовим для широкої практики).

Додамо, що за нашим уявленням, більш точною є така послідовність дій: бачу нотний текст, ідентифікую його елементи, уявляю собі (у більш-менш деталізованій формі) звучання, граю. При цьому, саме на музично-теоретичних заняттях складаються передумови для навчання активному й самостійному оперуванню набутими слуховими образами, на відміну наприклад, від виконавсько-навчальних дисциплін, де студент досить тривалий час працює над одним і тим же твором, спираючись при цьому, як правило, на суттєву допомогу викладача.

Таким чином, музично-теоретична підготовка майбутніх вчителів музики має забезпечувати цілеспрямований розвиток спеціальних музичних, сенсорно-перцептивних здібностей, які, з одного боку, формуються у процесі діяльності, а з іншого – реалізуються у процесі оволодіння різними видами музичної діяльності, уможливорюючи їх успішність, що дозволяє визначити важливою структурною складовою музично-теоретичної підготовки студентів перцептивно-діяльнісний компонент.

Важливим аспектом музично-теоретичної підготовки студентів є також набуття ними музично-теоретичної ерудованості, знання в галузі музичних жанрів і стилів, усвідомлення сутності принципів організації музичної мови. Оволодіння музично-мовленнєвими елементами і виражальними способами уможливорює здатність студента до орієнтації у інтонаційній, синтаксичній структурі твору, його фактурних особливостях: на основі цих знань у майбутніх фахівців формується вміння здійснювати цілісний та диференційований аналіз, виявляти структурно-сміслові акценти, логіку будови творів, усвідомлювати їх унікальність, художню цінність, інтерпретувати їх у виконавській або вербальній формі, сприяє формуванню в них музично-теоретичного мислення та системних знань щодо організації музичного мовлення.

Суттєвою ознакою дієвості музично-теоретичних знань студентів має стати їх здатність вирізняти та ідентифікувати засвоєні елементи музичної мови в музичному тексті, у слуховому сприйманні не тільки у вигляді виокремлених елементів, а і у загальному музичному русі.

Під ідентифікацією розуміємо здатність розпізнавати, визначати й уявляти внутрішнім слухом типові інтонаційні, ритмові, акордові елементи як структурні одиниці; володіння навичками ідентифікації становить основу апперцепції, упередженого уявлення, а звідси – і впевненого сольфеджування, «читання з листа» на інструменті, розвитку музичного мислення, опанування музичним текстом, нарешті – здатності до емоційно-адекватного реагування й переживання динаміки розвитку твору.

Не менш значущим є й усвідомлення спорідненості конкретних інтонаційних елементів та музично-виражальних засобів, поєднаних особливим чином у певному музичному тексті, на засадах чого виникає художньо-образний зміст твору. З цього погляду постійна увага має надаватись осмисленню виражальних можливостей структурних елементів як основи художнього мислення й діяльності, що відбивається на вимогах до музично-практичних завдань на теоретичних дисциплінах: сольфеджіо, гармонії, поліфонії. Це, зокрема, прояв уваги не тільки до функціональної, а й до темброво-виразної

якості акордових елементів, вимоги щодо співу з дотриманням культури звукоутворення й звуковедення, динамічної різнобарвності у сольфеджуванні, відповідність фактури створюваного акомпанементу жанровим, стильовим особливостям мелодії тощо.

Актуальним є питання досягнення єдності музично-художнього та теоретичного мислення на заняттях з аналізу музичних творів, яке має реалізовуватись у процесі їх осмислення та вербальної інтерпретації: важливо, щоб майбутні вчителі виробляли своє особисте ставлення до музичного феномену, навчались його аргументувати, щиро й змістово-лаконічно виражати. У цьому процесі важливо стимулювати, поряд із знаннями, прояв студентами власних емоцій, оцінок, відношення до музичного вища, а це потребує включення, поряд із знаннями, і художньої інтуїції, розвиненої рефлексії. Ось чому так важливо навчати студентів вслухуватись у свої музичні переживання, аналізувати, усвідомлювати їх та й узагальнювати.

На значущості єдності узагальнено-абстрагованого та конкретного, емоційно-інтуїтивного і логічного способів пізнання, зв'язку музично-теоретичних знань і розвитку художнього мислення музиканта акцентували увагу Е. Абдуллін [1], О. Апраксіна [14], Л. Бочкарьов [39], Г. Побережна [149], О. Рудницька [174], І. Малашевська [120], О. Устимено-Косорич [196] та ін.

Важливу роль у актуалізації музично-пізнавальної діяльності студентів, збагаченні їх ерудованості, відіграє добір музичних прикладів, на матеріалі яких формуються заняття і вміння. Мається на увазі, передусім, включення до їх кола зразків високої музичної культури, розширення історико-стильових, музично-інтонаційних, національно-культурних рамок, в яких обирається репертуар для аналізу або виконання. Це і твори віддалених епох, наприклад – раннього та пізнього бароко, і пісні різних народів світу, які дають уявлення про відмінності у їх музичному мовленні (угорські, болгарські, ірландські пісні, спірічуелс тощо), включення ладових, ритмових елементів некласичного типу (джазового ритму, блюзового ладу тощо). Слухове сприйняття та виконання широкого кола прикладів має сприяти розширенню музичної ерудиції студентів, стимулювати їх

власну пошуково-пізнавальну ініціативу щодо збагачення своїх музичних вражень.

Крім того, враховуючи специфіку майбутнього фаху, важливо використовувати як музичний матеріал у навчальних завданнях всіх рішновидів (аналітичного характеру – музичний диктант, аналіз гармонії; практичного типу – формування навичок транспонування; завдань творчого характеру – додавання другого голосу, створення акомпанементу), ті пісні й твори, які входять до програми шкільних уроків або можуть вивчатися з учнями в покакласній роботі.

Отже, важливою складовою музично-теоретичної підготовки визначимо *пізнавально-когнітивний компонент*, який зумовлює формування у студентів системних уявлень про структуру музичного мовлення, їх залучення до усвідомлення широкого спектру музичних явищ, закладає базу адекватно-стильового сприйняття, оцінювання та художньо-осмисленого виконавства, збагачує репертуарний тезаурус майбутнього фахівця.

Значущість музично-теоретичної підготовленості майбутнього фахівця зв'язується також з роллю музичних знань як наукового підґрунтя виконавської практики (А. Островський [137]). Вона втілюється у тому, що завдання, які покладено на музично-теоретичні дисципліни, охоплюють процес практичного застосування засвоєного інтонаційного матеріалу в різних формах діяльності і мають знаходити своє продовження на заняттях із інших дисциплін. Так, здатність до диференційованого сприйняття складає основу слухового самоконтролю за точністю інтонування, засвоєння еталонів метроритмового руху забезпечує вміння дотримуватись темпу у виконанні твору; володіння узагальненим способами орієнтації у ладо-тональній та метро-ритмові структурах, навичками ідентифікації елементів музичного мовлення у музичному тексті складають підґрунтя якісного володіння навичками читання з листа, розучування та довільного запам'ятовування тексту музичного твору; розвинена здатність до оперування внутрішніми слуховим уявленнями спричиняє можливість грати незнайомих твір на засадах упередженого уявлення, про що йшлося вище.

Звернемо також увагу на те, що саме на сольфеджіо відбувається формування першочергових для інструменталіста і співака навичок орієнтації у ритмових структурах, вміння чисто інтонувати, утримувати слухові уявлення тощо.

Залучення знань з галузі аналізу музичних творів, набуття навичок самотійного усвідомлення особливостей структурно-динамічного розгортання інтонаційного матеріалу, його фактурного викладу, яких студенти набувають на заняттях з аналізу музичних творів та у різних формах музикування на сольфеджіо, гармонії, поліфонії, сприяють формуванню в них здатності до самотійного осмислення й інтерпретації музичних творів, уточненню уявлень та вдосконаленню виконавсько-виразного виконавства.

Відтак, важливість готовності студентів свідомо, гнучко й варіативно застосувати комплекс набутих на музично-теоретичних заняттях ЗУН у різних формах навчально-виконавської діяльності, дозволяє виділити у структурі музично-теоретичної підготовленості *виконавсько-формувальний компонент*.

Не менш важливим вдається і посилення значущості музично-теоретичної освіти як шляху до безпосереднього формування вмінь методично-компетентнісного спрямування, тобто таких, що відіграють важливу у забезпеченні успішності дій вчителя у викладанні музики. Їх важливість зумовлюється тим, що цілий комплекс навчальних завдань з сольфеджіо, гармонії, поліфонії може формуватися із свідомою спрямованістю на забезпечення потрібних майбутньому вчителю вмінь, як-от: здатність виявляти інтонаційні недоліки у співі, вміння проводити з академічною групою ладові й ритмові вправи, транспонувати поспівки, які слугують матеріалом для розспіву школярів, організовувати ритмові та мелодійно-діалогові форми музикування, імпровізувати або створювати акомпанемент за цифровими позначеннями тощо.

Якщо ми звернемося до одного з найбільш важливих завдань у праці вчителя музики, а саме – до навчання школярів вокально-хоровому співу, то стає ясно, що його вирішення тісно пов'язане із завданням розвитку музичного слуху учнів, налагодженням в них координації між слухом і голосом, формування

основоположних навичок чистої інтонації: співацької постави, дихання, артикуляції, отже і на заняттях сольфеджіо студенти мають не тільки самі дотримуватись цих вимог, а й навчатись здійснювати перехресний аналіз дій своїх однокласників тощо. З цього погляду заняття співом на сольфеджіо стають «лабораторією», в якій закладаються основи вміння визначати вокальні помилки інших, опановувати способами подолання власних недоліків у процесі вдосконалення інтонування, вміння співати з опорою, «на диханні», у сидячій позі (подібно учням на шкільних заняттях).

Значну роль відіграє і ступінь усвідомлення студентами психологічних та музично-теоретичних основ удосконалення навичок, які формуються в завданнях дисципліни. Так, працюючи над удосконаленням власного метроритмового слуху, студенти мають усвідомлювати комплексно-психологічну природу почуття темпо-метро-ритму (за Б. Тепловим) та опановувати не тільки складними ритмовими формулами (тріолі, міжтактові синкопи тощо), а й вмінням дотримуватись темпу, навчатись свідомо змінювати ступінь м'язової напруги та стану «робочого розслаблення» задля виконання метричних або синкопованих акцентів тощо.

Всі ці знання, навички і вміння мають слугувати у подальшому основою методичної та практичної компетентності вчителя музики, що дозволяє визначити значущість *методико-практичного компоненту* в структурі музично-теоретичної підготовки майбутніх фахівців.

Незамінну роль у праці вчителя музики відіграє і його здатність до різних форм творчості, зокрема – володіння навичками самостійного музикування, здатність до інтерпретації репертуару, аранжування, вільне варіювання мелодії, навички імпровізації тощо. Не викликає сумніву, що володіння ними розширяє можливості майбутнього фахівця, уможливорює включення ним до навчального репертуару (навіть за відсутності нотного запису) популярних у школярів пісень, надає можливість переробляти й полегшувати фактуру суб'єктивно складної п'єси без спотворення її характеру, здійснювати педагогічну інтерпретацію

фрагменту твору (наприклад – з метою виявлення ролі метру, регістру, штрихів у створенні певного образу тощо).

Особливого значення з цього погляду набуває розробка комплексу різноманітних завдань, які виконуються на музично-теоретичних заняттях із застосуванням сучасних інформаційно-комунікативних технологій. Їх ефективність підтверджується досвідом науковців і практиків, зокрема – таких, як Б.Зуєв [88], С. Пучков [162], А. Славич [181], О. Чайковська [206] та ін.

Важливим аспектом цього процесу вважаємо налаштування студентів на творчий підхід до роботи з музичними програмами різного типу та на відкритість до нових можливостей, які стрімко оновлюються, відповідно стрімкому розвитку сучасних технологій.

Додамо, що оволодіння навичками використання новітніх технологій у майбутній фаховій діяльності вчителя сьогодні є фактором сприяння його іміджу в середовищі школярів, ефективним способом їх зацікавлення музичним мистецтвом та музично-пізнавальними завданнями, відкриттю суб'єктивно нових можливостей у використанні сучасних технічних засобів.

Оволодіння комплексом творчих навичок базується на сукупності всіх набутих знань і умінь та потребує від студента здатності до їх самостійного варіювання, взаємопроникнення й взаємного доповнення. Саме у творчій діяльності всі знання й вміння студентів інтегруються, реалізуючись у нових контекстах, «збираються» у цілісному, натхненному пошуково-творчому процесі.

Отже, зазначимо важливість *інтегративно-творчого* компоненту у структурі музично-теоретичної підготовленості студентів.

Таким чином, результатом засвоєння змісту навчання на дисциплінах цього циклу має стати музично-теоретична підготовленість студентів, під якою розуміється свідомо-позитивне ставлення до ролі музично-теоретичної освіти в досягненні успіху в навчанні та у викладанні музики, володіння системою ґрунтовних музично-теоретичних знань і понять в єдності з навичками їх самостійного й гнучкого застосування в музично-пізнавальній, виконавській, методико-практичній, творчій діяльності.

Варто акцентувати увагу на тому, що на досягнення успіху в музично-теоретичній підготовленості студентів впливає ступінь усвідомленості студентами її фундаментальної значущості на якість повсякденної навчальної та майбутньої фахової діяльності, розуміння того, що без належного теоретичного фундаменту успішна самореалізація, досягнення ними в майбутньому фахового іміджу й конкурентоспроможності недосяжні.

Таким чином, музично-теоретичну підготовленість студентів розуміємо як цілісно-інтегративну властивість майбутнього вчителя музики, яка уможливорює компетентне виконання властивих йому функцій і утворюється на засадах єдності умотивованого й відповідального ставлення до музично-теоретичної освіти, оволодіння системою ґрунтовних музично-теоретичних знань, понять та узагальнених способів їх самостійного й гнучкого застосування в музично-навчальній і фахово-орієнтованій діяльності, у процесі самовдосконалення.

Її структурними складовими визначено: мотиваційно-рефлексивний; перцептивно-діяльнісний, пізнавально-когнітивний, виконавсько-формульвальний, методико-практичний та інтегративно-творчий компоненти, які в сукупності забезпечують підготовленість студентів до успішності в навчанні та майбутній праці впродовж життєвого шляху.

Специфіка змісту музично-теоретичної підготовки студентів зумовлена властивими вчителю музики функціями і компетенціями, якими він має володіти задля вирішення завдань, що постають перед сучасним фахівцем.

Оптимізація музично-теоретичної підготовки майбутніх вчителів має сприяти вдосконаленню музичних здібностей, ерудованості та музично-теоретичного мислення студентів, їх самостійності в музично-навчальній діяльності та здатності до майбутньої компетентної праці й постійного фахового самовдосконалення.

Висновки до першого розділу

Система музично-теоретичної освіти складалась впродовж багатьох століть, відбиваючи стан мистецького розвитку суспільства, його духовні та практичні потреби. Осмислення закономірностей організації музичних явищ акумулювались у філософських та науково-музичних теоріях, які склали відповідні галузі музичної естетики і мистецтвознавства, основи музично-теоретичних системних знань.

Упродовж всього часу музично-теоретичні знання й теорії отримували педагогічну інтерпретацію, слугуючи способом підготовки нових поколінь до музично-художньої практики: в цьому процесі відбувалась акумуляція методичних знахідок, форм і прийомів навчання музики, які дозволяли зберігати та передавати накопичені знання, втілювати їх у нових досвідних реаліях. У цьому процесі кристалізувалась «прикладна» (шкільна) теорія музики, в якій відбирались й викладались у систематизованому виді практично-цінні положення, що відповідали актуальним науковим уявленням та ставали керівними, настановними у підготовці музикантів. Певні методичні досягнення й знахідки становлять інтерес і для сучасної музичної педагогіки, особливо – якщо йдеться про залучення музикантів до музичного мистецтва віддалених епох та національних стилів.

Педагогічно інтерпретована «теорія музики» включає підрозділи, що охоплюють засвоєння музично-мовленнєвих елементів: музичного звуку як специфічного феномену, монодії, ритміки, гармонічної та поліфонічної фактури, композиції, жанру і стилю. Накопичені сучасною музично-теоретичною наукою знання викладаються розосереджено, у комплексі навчальних дисциплін з елементарної теорії музики, гармонії, поліфонії, аналізу музичних творів, а також «практично-орієнтованої» дисципліни сольфеджіо, яка будується в логіці усвідомлення емпіричного досвіду, конкретизації й контекстного втілення базових музично-теоретичних понять. Інтеграція набутих знань і вмінь з

найбільшою повнотою втілюється у самостійній навчальній та музично-творчій діяльності, в здатності студентів до їх педагогічної інтерпретації.

Змістове наповнення музично-теоретичної освіти майбутніх вчителів музики визначається з врахуванням функціонально-компетентнісних завдань, покладених на сучасного вчителя музики. До їх кола віднесено: педагогічно-просвітницьку, музично-розвивальну, виконавсько-презентаційну, виконавсько-виховну та освітньо-теоретичну функції; у підготовці до їх виконання суттєву роль мають відігравати дисципліни музично-теоретичного циклу.

Досягнення успіху в оволодінні змістом навчального матеріалу на музично-теоретичних заняттях базується на зацікавленому, свідомому й відповідальному ставленні студентів до усвідомлення їх значущості для саморозвитку, успішного навчання у всьому комплексі фахових дисциплін, для компетентної майбутньої фахової діяльності.

З врахуванням зазначеного встановлено структурні компоненти музично-теоретичної підготовленості студентів, а саме: мотиваційно-рефлексивний; перцептивно-діяльнісний, пізнавально-когнітивний, виконавсько-формульвальний, методико-практичний; інтегративно-творчий.

У результаті засвоєння змісту навчання в циклі музично-теоретичних дисциплін має досягатись музично-теоретична підготовленість студентів як інтегративно-цілісна властивість, утворена єдністю сформованої в них позитивної мотивації до опанування змістом занять, володіння системою ґрунтовних музично-теоретичних знань, понять і навичок, здатністю їх втілювати у практичних формах музично-пізнавальної, самостійно-виконавської, пошуково-творчої діяльності. Музично-теоретична підготовленість має забезпечити компетентне виконання фахівцем властивих йому функцій, здатність до особистісної самореалізації й готовності до професійного самовдосконалення впродовж свого життєвого шляху.

РОЗДІЛ II

НАУКОВО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Наукові підходи та принципи оптимізації музично-теоретичної підготовленості студентів вищих музично-педагогічних закладів

В обґрунтуванні наукових підходів та принципів досягнення ефективної музично-теоретичної підготовленості студентів виходимо з того, що її результатом має стати позитивно-ціннісне ставлення до оволодіння музично-теоретичними ЗУН, здатність їх гнучко й варіативно застосовувати в навчальній діяльності, у саморозвитку, бути готовим до їх застосування в процесі музичних занять із школярами як майбутніми освіченими аматорами.

У визначенні методологічної бази вирішення цих питань виходимо з того, що музично-теоретична підготовленість майбутнього фахівця з необхідністю потребує індивідуалізації розвитку загальних і спеціальних властивостей студентів, формування їх характерологічних, поведінкових та художньо-персоніфікованих проявів, що зумовлює основоположну значущість особистісно-орієнтованого підходу у створенні оптимальних умов підготовки фахівця до його майбутньої діяльності.

У науковій літературі особистісна спрямованість підготовки педагогічних кадрів розуміється достатньо широко, вона охоплює питання виховання у вчителя особистісних, фахово-значущих, зокрема – педагогічно-емпатійних властивостей, професійної витримки, здатності до емоційно-вольової саморегуляції у емоціогенних ситуаціях як основи забезпечення гармонійної професійної позиції та стилю фахової діяльності (В. Алексюк [6], В. Андрущенко [11], І. Бех [30], А. Бодальов [33], Л. Божович [35], І. Якиманська [221]).

За думкою дослідників, перехід до особистісно-орієнтованої освіти пов'язаний з досягненням синтезу між її психолого-стандартизованим і особистісно-варіативним компонентами, з об'єднанням змісту навчання і

педагогічних технологій, забезпеченням рівноправності учасників педагогічного процесу – викладачів та вихованців (Е. Зеєр [85], О. Олексюк [136], С. Сакаєва [177]). Тому цілком природно, що в надрах особистісно-індивідуалізованого підходу увага науковців акцентується на врахуванні завдатків і психофізичних властивостей особистості, виявленні її потенційних можливостей, забезпеченні, поряд і когнітивною та практико-дієвою підготовкою, і самостійності мислення, здатності до творчої діяльності.

Значну роль відіграє у втіленні цього підходу і стиль спілкування, позиція викладача, який виступає ментором, помічником, радником, що стимулює самостійність мислення суб'єктів навчання, допомагає їм винайти спосіб виправлення недоліків, прийоми навчальної самоорганізації, надихає на інтелектуальний, музично-художній, творчий пошук.

Специфічність особистісно-орієнтованого підходу в музично-теоретичній підготовці вчителя музики зумовлюється сутністю музичної та музично-навчальної діяльності, яка полягає у художньому типі змісту навчання, злитті об'єктивного й суб'єктивного компонентів музичної діяльності, їх ролі у змістовому сприйнятті, інтерпретації й відтворенні художньо-образного змісту музичних феноменів.

Зазначимо основі напрямки музично-теоретичної підготовки студентів до педагогічної діяльності, в яких застосування особистісно-орієнтованого підходу відіграє найбільш суттєву роль. До них відносимо:

- активізацію ціннісно-потребової сфери особистості з врахуванням їх особистісних нахилів та інтересів, спрямування на підвищення фахової умотивованості студентів та свідомого ставлення до власної музично-теоретичної підготовки;
- прояв індивідуальних завдатків і здібностей студента – емоційно-вольових, рухово-соматичних, інтелектуальних, художніх, музичних, творчих
- збагачення загальнокультурного розвитку майбутнього фахівця, який відбивається у комунікативних, поведінкових, мовленнєвих формах, ступені їх відповідності нормам, прийнятим у сфері педагогічної діяльності;

- врахування особистісно-характерологічних властивостей, які суттєво впливають на досягнення успішності в навчальній діяльності, у числі яких – ділові якості (працездатність, цілеспрямованість, самокритичність і самовимогливість; сформованість рефлексивної сфери, здатність до самоорганізації, самоконтролю);

- виявлення особистісно-характерологічних властивостей особистості, які є значущими для діяльності художнього типу, а саме – комунікативність, ступінь щирості і відкритості, інтравертність-екстравертність, емоційність, артистизм, які лежать у основі індивідуалізованого ставлення до мистецьких творів, спроможності виражати свої власні почуття і враження, «розкриватись» перед школярами;

- тип мислення, характерний для особистості (художній, науковий, практичний, мішаний); перевага дедуктивного чи індуктивного стилю пізнавальної діяльності.

У забезпеченні останнього напрямку виходимо з того, що музичне мислення вміщує у собі художній (образно-емоційний), музично-теоретичний (структурно-логічний), практично-дієвий (маніпулятивно-практичний) компоненти. З цього сає ясно, що від того, які типи сприйняття й мислення є більш та менш розвиненими у студента, має алежить у значній мірі добір навчальних завдань, спрямований на розвиток менш сформованих здатностей, на всебічну підготовку й оволодіння студента всіма важливими способами музично-пізнавального, самостійного, творчого та фахово-викладацького спрямування.

Застосування особистісно-орієнтованого підходу надає можливість застосувати компенсаторний принцип у розвитку музичних здібностей студентів, цілеспрямовано корелювати зусилля викладачів у доборі методів навчання та репертуару, які б відповідали індивідуальним можливостям і нахилам того чи іншого студента.

Отже, особистісно-орієнтований підхід полягає у врахуванні індивідуально-особистісних та фахових властивостей студентів, актуального стану сформованості їх художньо-образного, практично-виконавського, абстрактно-

логічного мислення, що відіграють суттєву роль у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва та їх цілеспрямованого вдосконалення на основі діалогічного, рівноправного стилю педагогічного спілкування.

Вирішення цього складного й різнобарвного кола схарактеризованих вище завдань зумовлює значущість застосування у вдосконаленні музично-теоретичної підготовки студентів *системного підходу*.

Сутнісні властивості системного підходу розкриваються у працях таких науковців, як І. Блауберг, В. Садовський, Е. Юдін [31], О. Леонтьєв [111], Ю. Полянський [153], А. Уйомов [195], А. Щербакова [215] та ін.

Застосування системного підходу до аналізу складних багатовимірних явищ пов'язується з виявленням структурних компонентів та їх ієрархічної організації, визначенням тих системоутворювальних ознак, які дозволяють об'єкту досягти холістичності, тобто цілісності й не адитивності; усвідомленням чинників, які впливають на досягнення нової якості й більш високих можливостей, які перевершують результати, досягнуті простою, сумативною сукупністю елементів. Нарешті, застосування системного підходу з необхідністю припускає розвинення форм й способів зв'язку структурних компонентів, їх налагодженої взаємодії, як онії з найважливіших системоутворювальних ознак (М. Каган [92]).

Плідним явилось застосування системного підходу у вирішенні музикознавчих та музично-теоретичних проблем, зокрема – у дослідженнях в галузі музичних систем (Г. Вірановський [50], В. Самозвалов, І. Котляревський [128], Ю. Холопов [199], музичних здібностей і мислення (Г. Алфеевська [9], М. Арановський [15], Ю. Гіппенрейтер [57], Ю. Кремльов [105], О. Лілов [113], К. Тарасова [191], Б. Теплов [192] та ін.

Особлива значущість системного підходу у організації підготовки вчителя музики пояснюється також тим, що остання характеризується як феномен багатофункціонального порядку із складною, різнорівневою структурою, що включає в себе різнорідні види музичної, музично-педагогічної діяльності, складний комплекс знань, умінь і навичок. Нагадаємо, що вчитель музики має бути всебічно підготовленим фахівцем, здатним суміщати дії лектора-

просвітника, інструменталіста – виконавця й концертмейстера, співака, володіти навичками хормейстера, викладача основ елементарної музичної грамоти, бути здатним розвивати музичні та творчі здібності учнів. Крім того, в позакласній роботі вчитель музики нерідко керує музичними гуртками – шкільним хором, вокальним ансамблем, оркестром дитячих інструментів тощо.

Слід зазначити, що така багатопланова підготовка вчителів музики має здійснюватися сьогодні в умовах суттєвого зниження рівня довузівської музичної освіченості абітурієнтів. Крім того, ситуацію ускладнює загальна тенденція до скорочення кількості навчально-аудиторних годин, що зумовлює закономірне посилення питомої ваги самостійної роботи студентів, а звідси – і значущості їх оптимальної музично-теоретичної підготовки.

Отже, важливу роль у оптимізації навчання на дисциплінах музично-теоретичного циклу відіграє досягнення єдності та взаємозалежності різнорідних компонентів музично-теоретичної підготовки, яка охоплює вдосконалення музично-слухових здібностей і музичного мислення студентів, засвоєння сукупності мовленнєво-інтонаційних комплексів та музично-теоретичних понять, формування здатності доволіно оперувати слуховими уявленнями у музично-репродуктивній і творчій формах діяльності, оволодівати способами слухового й текстового аналізу творів та способами їх вербальної інтерпретації.

З врахуванням зазначеного, музично-теоретична підготовка майбутніх фахівців має будуватись на засадах уточнення співвідношення між загально-фаховою та музично-теоретичною підготовкою майбутнього фахівця; встановлення векторів взаємного зв'язку між різноякісними і різнорівневими структурними компонентами за «горизонталлю» та «вертикаллю»; дотримання їх ієрархічного паритету; посилення тенденції до взаємної «корисності» змісту навчання та спільної націленості комплексу фахових дисциплін на досягнення мети навчання.

Під «горизонтальним» виміром розуміємо прояв зв'язків на організаційно-структурному рівні, який реалізується у предметній системі, в організаційно-методичному забезпеченні навчального процесу (навчальний план, державні

стандарти, класифікаційні характеристики, робочі програми, методичні рекомендації, наочні посібники, застосування ТЗН та ІКТ тощо). «Вертикальний» вимір зв'язуємо із змістовим наповненням змісту навчання: сукупністю знань, умінь і навичок, які також вибудовуються в певній ієрархічній послідовності, зумовленій ступенем складності форм опрацювання, застосуванням у музично-практичних, простих і комплексних формах діяльності, рівнем самостійності й спроможності творчо застосовувати їх у різноманітних завданнях.

У предметній системі, визначеній типовим навчальним планом, вирізняємо чотири рівні їх спорідненості, а саме: дисципліни загальноосвітнього спрямування; предмети, що становлять фундамент психолого-педагогічної підготовки; цикл дисциплін загальної фахової та методико-практичної підготовки; цикл музично-теоретичних дисциплін.

На рис. 2.1. подано схему зв'язків між предметами музично-теоретичного циклу та дисциплінами навчального плану з погляду їх значущості в підготовці студентів до фахової діяльності.

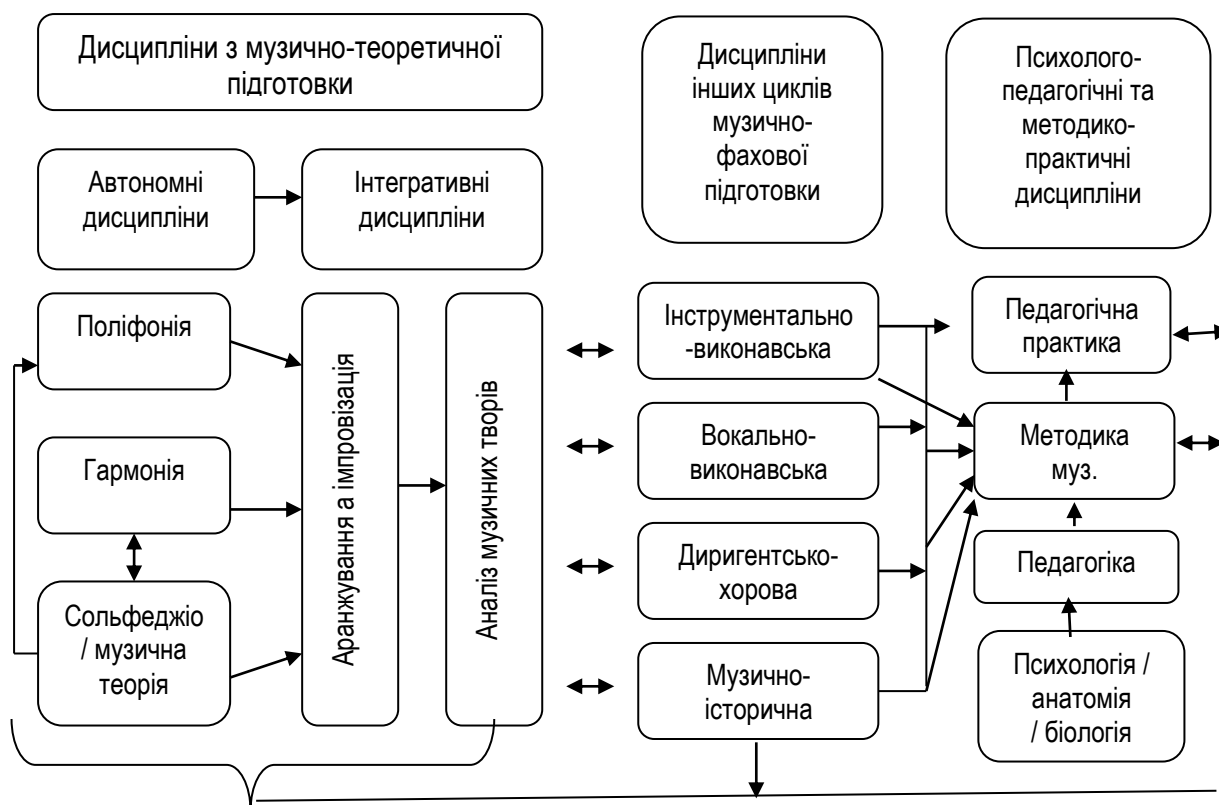


Рис. 2.1. Схема взаємозв'язків між музично-теоретичними та іншими фаховими дисциплінами

Як бачимо, музично-теоретичні дисципліни розрізняються за ступенем їх відносної автономності або інтегративного характеру змісту навчання. Крім того, виділено предмети, в яких переважає автономний зміст навчання, до яких віднесено сольфеджіо, гармонію та поліфонію, а також дисципліни інтегративного типу – курс з аналізу музичних творів, який будується на засадах узагальнення знань і досвіду аналітичного сприйняття творів та спирається на знання, отримані на історії музики, дисциплінах виконавського та теоретичного циклів. Маємо на увазі звернення до досвіду аналізу і пошуку засобів виконавського втілення художньо-образного змісту репертуару на дисциплінах навчально-виконавського характеру, застосування знань, набутих на сольфеджіо та гармонії (інтонаційний, структурно-синтаксичний аналіз музичної мови).

Отже, прояв системності охоплює зв'язок та узгодження змісту навчання на рівні предметів, інтонаційного матеріалу, форм його опрацювання та спрямованості на прикінцеву мету – підготовку майбутніх фахівців до самостійного застосування набутих знань у музично-практичній та фаховій діяльності.

У визначенні значущості *технологічного підходу* як важливого шляху оптимізації музично-теоретичної підготовки вчителя музики виходимо з того, що навчальний процес має забезпечувати досягнення бажаного і прогнозованого результату. Саме таке розуміння ефективності навчального процесу, як свідчать роботи В. Андрущенко [11], Т. Введенської [48], М. Кларіна [97], Г. Селевко [178], В. Сластьоніна [182] та ін. дослідників, сформувалось у надрах технологічного підходу.

Поняття «педагогічна технологія» отримало різні дефініції: під педагогічною технологією розуміють сукупність психолого-педагогічних установок, що визначають спеціальний набір і komponування форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів; педагогічна технологія розуміється як організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу (Б. Лихачов [114]), як напрямок у педагогічній науці, який займається конструюванням оптимальних навчальних систем та проектуванням навчальних процесів (П. Підкасистий [145]),

як системна сукупність і норми функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, використаних для досягнення педагогічних цілей (М. Кларін [97]).

Зауважимо, що частка дослідників вбачає протиріччя між творчою, особистісною, індивідуалізованою природою музичної діяльності й підготовкою музикантів та особливостями, властивими технологічному підходу до будови навчального процесу. Так, М. Кларін акцентує увагу на тому, що застосування педагогічних технологій, вибудовуючись на зведенні складної навчально-пізнавальної діяльності до сукупності дій, є спрощеним, механічним і обмежує результати освіти навчання рамками репродуктивного типу навчання. Натомість відомо, що в музичній педагогіці досить детально й науково обґрунтовано поетапне формування цих навичок, що закладає умови для подальшої, більш деталізованої алгоритмізації навчального процесу [1, 167, 171].

Крім того, у сфері музично-теоретичної освіти головною метою навчання є засвоєння інтелектуальних та музично-практичних навичок і вмінь, які цілком піддаються алгоритмізації та гарантованому досягненню очікуваних результатів, за умов застосування методик, що відповідають логіці їх формування. Саме на засадах їх алгоритмованого засвоєння і створюються можливості для системного й цілеспрямованого включення у практичні форми діяльності – від репродуктивних до самостійних та творчих форм застосування. Завдяки алгоритмізації навчального процесу цілеспрямовано зростає самостійність студентів у всіх різновидах музично-пізнавальної та музично-продуктивної діяльності, забезпечується досягнення певного стану та якісних змін: від простіших до більш складних, які вибудовуються у такій послідовності:

- репродуктивний етап, що реалізується у сформованості перцептивних та виконавських навичок на засадах наслідування зразку й досягнення їх автоматизації;

- реконструктивний етап, виражений у здатності студента до самостійного опрацювання й узагальнення, певної перебудови відомого навчального матеріалу;

– творчий етап, який характеризується здатністю продукувати суб'єктивно нові знання, способи діяльності, особистісно-індивідуалізовані музично-художні прояви [203].

Алгоритмізація дій сприяє ефективності формування внутрішніх слухових уявлень та навичок їх довільного оперування, яке протікає (за Б.Тепловим) як перехід від первинних слухових уявлень до їх зміцнення й збереження, подальшого узагальнення в сублімативному, тобто «звернутому» музичному образі або у теоретично-узагальненій формі (наприклад – мажорний лад, хвилеподібна мелодія, у «побутовому» понятті, як-от: характер вальсу тощо), її реалізація зв'язана із технологією поетапного формування розумових дій, які відбуваються на засадах інтеріоризації зовнішніх (у даному випадку – виконавсько-інтонаційних) дій та їх подальшого довільного застосування [53].

Алгоритмізації можуть підлягати цілісний та диференційований аналіз музичного твору, формування комплексних навичок, потрібних вчителю музики, наприклад – вміння транспонувати приклади з акомпанементом тощо. Застосування певного алгоритму на різних дисциплінах, зокрема – на заняттях з сольфеджіо та гармонії, дозволяє формувати комплексні навички, наприклад – вміння виконувати шкільну пісню із самостійно створеним акомпанементом; це вміння має формуватися та вдосконалюватись на заняттях з сольфеджіо, гармонії, хорового диригування, співу за спільним алгоритмом, що має сприяти його більш швидкому та якісному формуванню в студента.

Отже, *технологічний підхід* дозволяє встановлювати принципово єдині методи й алгоритми засвоєння цілого комплексу знань і навичок фахового спрямування у різних обставинах, вдосконалювати їх на засадах координації між різнорідними галузями навчальної діяльності і тим самим підвищувати ефективність процесу підготовки студентів до викладання музики в сучасній школі.

В обґрунтуванні наступного наукового підходу до будови методики музично-теоретичної підготовки студентів виходимо з того, що її результатом має стати досягнення мети – набуття компетентності у виконанні майбутніми вчителями

властивих їм функцій у процесі виховування школярів як просвічених музичних (І. Кобозєва [98], П. Костюк [102], З. Курлянд, Р. Хмелюк [142], Л. Шерстюк [210]).

Фахові компетенції вчителя музики досліджуються під різними кутами зору. Так, професійна компетентність вчителя музики як узагальнена здатність до успішної фахової діяльності розглядається у працях Т. Кремешної, Л. Проців М. Михаськової, Н. Мурованої, І. Полубояринової; активно досліджуються науковцями виокремлені аспекти фахової компетентності, зокрема – психолого-педагогічна компетентність (М. Лук'янова), мистецька компетентність вчителя музики (Ши Цзюнь-бо), музична компетентність (Є. Валіт), науково-теоретична компетентність (Є. Тетюнина), методична компетентність (С. Татаринцева, Н. Цюлюпа), інформаційно-комунікативна (О. Смолянинова) та комунікативна компетентність (О. Гура, Є. Проворова, В. Федоришин) тощо [44, 65, 71, 87, 104, 129, 152, 157, 160, 163, 197].

У попередніх розділах дослідження було визначено коло функцій, властивих сучасному вчителю музики, отже вважаємо доцільним розглянути сутність навчальної діяльності фахівця з куту зору підготовки останнього до їх компетентного виконання.

Нагадаємо, що до головних функцій вчителя було віднесено педагогічно-просвітницьку, виконавсько-презентаційну, музично-розвивальну, виконавсько-виховну та освітньо-теоретичну функції. Отже завданням музично-теоретичної підготовки з погляду функціонально-компетентнісного підходу є забезпечення оптимального внеску дисциплін цього циклу в загальний процес підготовки студентів: опосередковано – через позитивний вплив на ступінь їх успішності в навчальній діяльності та безпосередньо-змістовий вплив через зміст та форми навчальної діяльності, в яких моделюються завдання, ситуації, форми роботи вчителя на уроці музики.

Розглянемо більш докладно, в чому полягає внесок кожної музично-теоретичної дисципліни у підготовку майбутніх фахівців до компетентного виконання зазначених вище функцій.

Сольфеджіо – чи не найстаріша навчальна музично-теоретична дисципліна, що свідчить про її практичну значущість у вихованні музикантів. Як було зазначено у попередніх розділах роботи, за довгий історичний період зміст занять на сольфеджіо суттєво збагатився: сьогодні на цю дисципліну покладаються завдання і розвитку музично-слухових здібностей, – ладового, метроримового, гармонічного чуття, музичної пам'яті та формування внутрішніх слухових уявлень, і вдосконалення аналітичного сприйняття музично-мовленнєвих елементів, і усвідомленого ставлення до структурно-синтаксичних особливостей мелодії, музичного твору. Досягнення належного рівня їх сформованості складає важливу передумову усвідомлення та втілення музичного твору як цілісного художнього феномену. Натомість у практиці викладання цієї дисципліни до сьогодні існує проблема роздробленості цілісного аналітичного або формувального процесу на окремі фрагменти без їх наступного синтезу і зв'язку з цілісним уявленням про відповідний музичний приклад.

Зазначимо, що це положення стосується і художньої якості у сольфеджуванні музичних прикладів (О. Давидова [67], А. Островський [137]), що пояснюється невідповідністю співу, сольфеджування специфіці вокального, вокально-хорового інтонування (Н. Кьон [96]), недооцінкою значущості розвитку тембрового, динамічного слуху, навичок артикуляції (О. Сокол [184]), недоліками в розвитку ритмового чуття (О. Рибалка [169], Н. Тарасова [191]). В результаті, спів-сольфеджування, який є найбільш важливою формою музичного виконавства на цій дисципліні, характеризується такими недоліками, як одноманітність, обрання «усередненого» темпу, динаміки, невиразне фразування, що суттєво знижує і роль цього виду музикування у вихованні у студентів здатності до втілення художньо-образного змісту музичного феномену.

Отже, роль сольфеджіо у підготовці студентів до виконання головних функцій в галузі музичного мистецтва безперечна, натомість вона має підлягати суттєвому вдосконаленню за рахунок збагачення інтонаційного матеріалу, розширення його стилістичних рамок та досягнення студентом художнього рівня виконавства у засвоєваних музичних прикладах і вправах на музикування.

Вирішення цих питань, тісно пов'язане із посиленням зорієнтованості занять із сольфеджіо на вдосконалення виконавсько-інтерпретаційного компоненту підготовки. Його сутність полягає, на наш погляд, в усвідомленні студентами того, що сольфеджування є різновидом вокального музикування, тому, якщо не дотримуватись у співі на теоретичних заняттях норм і правил співочого інтонування (постава, спів на опорі, вокальна позиція, артикуляція тощо), то тим самим навички, які формуються на вокальних, хорових заняттях, будуть не закріплюватись, а спотворюватись та руйнуватись. Звісно, що за таких умов процес навчання співу буде проходити значно повільніше і менш ефективно. Студентам має бути також ясно, що недбале інтонування негативно впливає і на розвиток їх музично-слухових здібностей, зокрема – диференційованого сприйняття точності інтонування, розвитку вокального слуху, отже – і на процес роботи із школярами над розучуванням пісень у цілому. Тому в оволодінні навичками сольфеджування увага студентів має фокусуватись не на тому, «влучив» він, чи «не влучив у потрібну висоту», а на загальній якості співу, його відповідності вимогам виконавської культури, виразності, важливих у його майбутній діяльності.

З цього стає ясно, що досягнення грамотного й виразного сольфеджування студентів має включати у себе вимоги художності поряд із завданням співати на диханні, артикуляційно досконало, чисто й виразно інтонувати, застосовуючи техніку фразування тощо.

Широкий потенціал існує на сольфеджіо і стосовно музично-розвивального компоненту підготовки, передусім – розвитку музичних, сенсорно-перцептивних здібностей, внутрішніх слухових уявлень, музичної пам'яті школярів. Його реалізація стосується, по-перше, насичення занять тими формами розвитку музичних здібностей студентів, які можуть стати їм у пригоді в роботі на уроках музики; по-друге, необхідності формувати у студентів комплекс музично-творчих навичок, потрібних шкільному вчителю у його повсякденній праці. До них відносимо здатність учителя транспонувати мелодію з акомпанементом, володіти навичками запису мелодії з ескізним оформленням акомпанементу, що дає

можливість розучувати з учнями актуальний репертуар, їх нові улюблені пісні, не зважаючи на наявність або відсутність нотного тексту. Важливим і вміння залучати школярів що діалогічних вокальних імпровізацій (вчитель – учень), організовувати ритмову імпровізацію до пісенного твору (що особливо важливо для включення у активні форми музичної діяльності школярів, які не інтонують в силу мутації або нерозвиненості своїх співочих здібностей) тощо.

Отже, сольфеджіо відіграє важливу роль і у формуванні компетентного здійснення музично-розвивальних – сенсорно-перцептивних, музично-творчих функцій.

В останні роки, у зв'язку із скороченням годин навчального плану, на сольфеджіо також покладаються завдання узагальнення емпіричних знань у вигляді теоретичних понять, тобто формування музично-когнітивного компоненту діяльності та зв'язаної з нею методико-практичної підготовки, яка має реалізовуватись у вмінні майбутніх фахівців лаконічно й доступно для школярів визначати ті чи інші музично-теоретичні поняття, екстраполювати свої знання на процес формування у школярів елементів музичної грамотності. Зрозуміло, що основна роль у цій підготовці належить методиці музичного виховання, натомість формування базових знань і готовність їх перенесення у педагогічну практику базується на змісті підготовки студентів на дисциплінах музично-теоретичного циклу, тобто – на його музично-когнітивній компетентності [17, 183].

У спрямованості змісту навчання з *гармонії* на загальний процес музично-теоретичної підготовки майбутніх вчителів музики, зазначимо, що методика її викладання базується в значній мірі на практиці хорового співу та спрямовується на засвоєння й дотримання виробленої в музичній практиці логіки вокально-хорового голосоведіння. Ці знання й вміння з погляду впливу на формування компетентності майбутнього фахівця відіграють важливу роль у процесі створення аранжування, обробок пісень для шкільних ансамблів, хорів. З цього погляду доцільним є гармонізація мелодій з врахуванням діапазону дитячого (а не мішаного) хору, вміння застосовувати не тільки чотириголосну, а й триголосну (та інші види) фактури, що дозволить формувати у студентів навички

гармонізації, перекладу та вільного аранжування мелодії для дитячого вокального ансамблю, хору тощо.

Крім того, традиційні письмові «задачі», тобто – вправи на гармонізацію інструктивних прикладів мають бути суттєво доповнені завданнями на гармонізацію пісенних мелодій, що потребує і створення декілька інших «правил», наприклад – дозволу повторювати акорд, якщо цього потребує мелодичний рух, переносити одну і ту ж функцію із «слабкого» такту на «сильний» тощо.

Функціонально-компетентнісний підхід зумовлює зміни і у характері гармонічно-інструментальних вправ: акцент переноситься з гри гармонічних послідовностей у хоровій фактурі на формування у студентів вміння виконувати їх у інструментальному викладі – в різних типах фактурного викладу, задля відтворення у грі на інструменті акомпанементу до пісні за цифровими, буквеними позначеннями, варіювання фактури інструментального супроводу.

Ще одним аспектом фахово-функціонального спрямування занять з гармонії є посилення у гармонічному аналізі твору уваги на застосування знань структури акордів та логіки гармонічного устрою твору, вміння розпізнавати гармонічну основу акорду, викладеного у різних типах фактури, на практичну корисність цих вмінь – у читанні з листа, розучуванні та запам'ятовуванні репертуару на виконавських дисциплінах. Не менш важливим є і забезпечення зв'язку гармонічного аналізу твору з його характером, уявлення про динаміку й логіку будови.

Всі ці завдання сприяють формуванню виконавсько-інтерпретаційної та творчо-інтегративної компетентності студентів. Таким чином стає ясно, що зміст занять з гармонії має широкі потенції у спрямованості на підготовку студентів до компетентного виконання функцій вчителя музики.

Дисципліна *поліфонія* представлена у навчальному плані в обмеженому, порівняно з музично-академічною освітою, обсязі. Отже, на відміну від мистецьких навчальних закладів, за програмою яких студенти засвоюють техніку поліфонії строгого та вільного стилю, у музично-педагогічних закладах основним

завданням дисципліни стає ознайомлення студентів із різними, у тому числі – старовинними, поліфонічними жанрами та стилями, оволодіння студентів механізмами аналізу поліфонічних творів, здатністю враховувати особливості поліфонічної фактури у своїй викладацько-виконавській і практичній діяльності. Зауважимо, що це надає можливість студентам більш глибоко засвоїти пласт старовинного музичного мистецтва, що є важливим, з погляду, задля збагачення їх пізнавально-когнітивної компетентності.

Крім того, функціонально-компетентнісний підхід зумовлює і значущість завдань, спрямованих на розвиток поліфонічного сприйняття: слухової уваги, мислення, що дозволить збагатити вміння студентів працювати із ритмовим, хоровим багатоголоссям, варіювати фактуру у аранжуванні та обробці пісень завдяки застосуванню прийомів імітації, підголосково-варіаційних елементів, сприяючи вдосконаленню як розвивальної, так і формувально-методичної компетентності майбутнього вчителя.

Зміст навчання на дисципліні з *аналізу музичних творів* будується на інтеграції комплексу знань, взаємозв'язку із усвідомленням причинно-наслідувальних зв'язків між засобами виразності та характером твору, завдяки чому здійснюється проникнення у глибинний сенс авторського замислу, здатність відчувати та співпереживати особливості ладової, мелодичної, ритмової структури, виразність гармонічного мовлення, тембрових фарб, артикуляції, адекватно сприймати фактурний виклад, осмислювати логіку розвитку тематичного, інтонаційного матеріалу. Таке всебічне й цілісне уявлення вчителя про зміст і форму музичних творів, як зазначив С. Шип, дає йому «...необхідну основу для ефективного здійснення складної, багатогранної діяльності – навчання та художнього виховання дітей» [212, с.10].

Спрямованість курсу з аналізу музичних форм на вдосконалення фахової компетентності студентів проявляється і в тому, що знання студентів щодо закономірностей будови музичних творів слугують базою для їх підготовки до музично-просвітницької діяльності із школярами. Це зумовлює значущість здатності виявляти систему головних інтонаційно-структурних особливостей та

засобів виразності твору, на які варто звертати увагу учнів, а також зумовлює важливість переваги в репертуарі творів, близьких до шкільної програми з так званого «слухання музики». Не менш важливими стають і завдання оволодіння термінологією та вміння її грамотно застосовувати у формах, доступних для сприйняття школярами.

Звернемо увагу також на формування вмінь аналізувати твори не тільки за нотним текстом, а й на засадах слухового сприйняття. Завдання такого роду, по-перше, мають навчити студентів «ставити себе на місце школярів», тобто наближатись до усвідомлення труднощів, які переживають учні, що навчаються слухати музику. По-друге, вони мають сприяти вдосконаленню здатності самих студентів вдумливо і усвідомлено сприймати твори, переживати логіку розгортання тематичного матеріалу, усвідомлювати динаміку його розвитку тощо.

Відтак, найбільш активно впливають заняття з аналізу музичних творів на формування компетентності студентів у галузі педагогічно-просвітницької та виконавсько-інтерпретаційної діяльності.

Стає ясно, що музично-теоретична освіта має значні потенції у їх підготовці до компетентного виконання функцій, покладених на сучасного фахівця. Отже, будова навчального процесу на дисциплінах музично-теоретичного циклу на засадах функціонально-компетентнісного підходу оптимізує «внесок» дисциплін цього циклу у підготовку студентів як компетентних фахівців. Все це зумовлює значущість функціонально-компетентнісного підходу у вирішенні завдань дослідження.

Відтак, застосування особистісно-орієнтованого, системного, технологічного та функціонально-компетентнісного підходів рахуємо ефективними у розробці методики формування музично-теоретичної підготовленості майбутнього конкурентоспроможного випускника.

Утілення зазначених підходів відбувається на засадах принципів, що відбивають об'єктивні закономірності навчального процесу на шляху оптимізації музично-теоретичної підготовленості студентів.

У визначенні принципів, за якими має досягатись ця мета, ми враховували, що між науковою теорією і прикладними дисциплінами музично-теоретичного циклу існують розбіжності, продиктовані потребою пристосування глибоких теорій і системних знань до «живої практики» їх засвоєння, яка обмежена практичними потребами та віковими можливостями сприйняття юних музикантів. Натомість, на цьому шляху неприпустимим є спотворення сутності музичних понять і термінології, що зумовлює значущість принципу наукової достовірності музично-теоретичних знань (у поєднанні з вимогами їх оступності), які вчитель має формувати у школярів.

Головними критеріями науковості вважаються істинність, об'єктивність і системність, які базуються на знаннях об'єктивних зв'язків і законів та стають основою визначення логічної зв'язності, виводимості знань, виявлення їх несуперечності, відповідності емпіричним даним.

Прикладами такої невідповідності є музично-теоретичні уявлення, властиві значній частці студентів, наприклад: визначення синкопи як «перенесення акценту з сильної долі на слабку», або визначення народно-діатонічного ладу як мажорного (або мінорного), в якому змінився той чи інший ладовий ступінь.

Принцип науковості, за нашим уявленням має стосуватись і залучення студентів до самостійного наукового, науково-методичного пошуку, спрямованого на осягнення сутності глибоких закономірностей існування музичного мистецтва та їх врахування у процесі різноманітних видів музично-навчальної діяльності.

Наступний принцип визначаємо, виходячи з того, що цей процес має будуватись на засадах тісного взаємозв'язку музично-теоретичного та художнього мислення майбутніх фахівців. На значущості досягнення зв'язку понятійно-інтелектуального та художньо-почуттєвого компонентів у процесі музичної діяльності акцентували увагу такі науковці, як Б. Асаф'єв [20, 21], Ю. Кремльов [105], А. Сохор [186], Г. Падалка [139], В. Ражніков [167], О. Ростовський [171] Б. Теплов [192] та ін.

Важливою з цього погляду вважаємо точку зору В. Медушевського, який наголошував на тому, що формування теоретичних понять має «розгойдувати» інтуїцію, а вся система основних словесних понять повинна відповідати системності інтонаційних узагальнень, бо введення їх тільки на теоретичному рівні далеко не завжди сприяє розвитку художнього сприйняття-мислення, а деколи взагалі спотворює сам процес [126].

Сутність та багатомірність музичної діяльності схарактеризував Л. Мазель, який писав, що вона виражає «людську особистість у всій її повноті», виявляючи себе на різних поверхах психіки, включаючи емоції та інтелект на самих глибинних рівнях підсвідомості й вершинах свідомості [117]. Виходячи з цього, музичне мислення будемо розглядати, за О. Піхтар, як різновид категорії художнього мислення, що здійснюється в пізнавально-творчій діяльності та спрямовується на усвідомлення художньо-образного змісту мистецьких творів, їх втілення в різних видах музичної діяльності [146].

З цього погляду, музично-теоретичне мислення визначимо як здатність осмислювати логіку організації музичного матеріалу на основі виконання певних розумових операцій. Музично-теоретичне мислення становить раціонально-логічний початок, слугує засобом узагальнення музичних явищ у поняттях, і тим самим складає основу усвідомлення музичних явищ у відповідних категоріях, осмислення логіки організації музичного матеріалу, узагальнення конструктивно-логічних закономірностей музичного твору. Теоретичні узагальнення стають також основою усвідомлення й довільного оперування набутим комплексом внутрішніх слухових уявлень на основі певних розумових операцій – порівняння, співставлення, ідентифікації, підведення під поняття, довільного звертання до накопичених слухових уявлень та виконання з ними практичних дій – простого озвучення, комбінаторного поєднання, варіювання тощо.

Акцентуємо також увагу на тому, що на музично-теоретичних дисциплінах традиційно недостатньо уваги приділяється розвитку музично-художнього мислення студентів. Натомість мистецтвознавці та видатні виконавці-практики наголошують на взаємній зумовленості диференційованого сприйняття виразно-

образотворчих елементів музичного мистецтва та здатності до переживання інтонаційно-емоційних відтінків [10, 51, 126, 132, 167, 171, 204].

Відтак, теоретичне пізнання музичних явищ, оперування музично-теоретичними поняттями має базуватись на єдності обох сторін музичної форми: її почуттєво-художнього та абстраговано-понятійного компонентів, що вимагає посилення уваги на музично-теоретичних заняттях до виразності у цілісних формах музикування, вимогах щодо виконання підготовлених вдома музичних прикладів на художньому рівні.

Все це вказує на важливість *принципу єдності понятійно-інтелектуального та художньо-почуттєвого компонентів*, який має стати настановним у організації навчального процесу на музично-теоретичних заняттях. У дотриманні даного принципу важливим завданням дисциплін стає розвиток музичного мислення на засадах діалектичного зв'язку почуттєво-конкретного й абстраговано-узагальненого, емоційного й інтелектуального, інтуїтивного й логічного компонентів, що проявляється у цілеспрямованій динаміці розвитку художніх емоцій та образних уявлень, втілених у структурованих музично-звукових формах, у логічності розгортання художнього образу (Л. Дис [76], О. Лілов [113], Є. Назайкінський [132], О. Піхтар [146], О. Рудницька [174], М. Ципін [204]).

Отже, в організації музично-теоретичної пізнавальної діяльності студентів необхідно досягати усвідомлення ними єдності обох сторін музичного пізнання: його почуттєво-художнього та абстраговано-понятійного компонентів. Ступінь їх взаємного проникнення, досягнення єдності її художнього, технологічного та музично-інтелектуального компонентів має реалізовуватись у процесі цілісного аналізу творів, у виконавстві й творчих проявах комплексного характеру. Дотримання цього принципу має сприяти подоланню формалізму, властивому в певній мірі сучасній музично-теоретичній освіті, посиленню зв'язку між музично-теоретичним і художньо-образним мисленням майбутніх фахівців.

Обґрунтовуючи наступний принцип, за яким має здійснюватися оптимізація музично-теоретичної освіти студентів, виходимо з того, що досягнення високих

результатів базується на фундаментальних музично-теоретичних знаннях, які забезпечують глибину усвідомлення сутності принципів організації музичного мистецтва, закономірності його існування, важливі для повноцінного сприйняття й оцінки музичних феноменів, для опанування основними видами музичної діяльності – педагогічної, виконавської, творчо-продуктивної.

Як свідчать думки вчених, зокрема, П. Гальперіна [53], В. Давидова [66], О. Запорожця [84], А. Маслоу [124], О. Тягнибедіної [193], засвоєння фундаментальних наукових принципів та об'єктивних закономірностей забезпечується застосуванням дедуктивного методу, типовим для якого є системне представлення загальної картини феномену пізнання на засадах усвідомлення загальних принципів і закономірностей прояву його структурних компонентів. На основі цих узагальнених уявлень у подальшому відбувається занурення в аналіз та деталізоване засвоєння складових частин, компонентів феномену та їх зв'язків.

Отже, застосування дедуктивного методу в оволодінні фундаментальними категоріями, закономірностями організації музичного мистецтва, способами пізнання сутності музичних понять, є ефективним шляхом розвитку музично-теоретичного мислення студентів, забезпечення їх самостійної музично-пізнавальної діяльності.

У той же час музично-теоретичне пізнання невідривно зв'язане з його «сенсорно-матеріальною» основою, поза якою неможливі адекватне спостереження, сприйняття музичних феноменів, а, звідси – й їх узагальнення. Натомість, спосіб отримання інформації такого роду, форма музичного пізнання є емпірико-практичною і складає необхідну базу для розвитку музично-теоретичного мислення: аналізуючи конкретний музичний твір, відтворюючи певний інтонаційний комплекс, музикант спирається на єдність слухових, рухових, зорових образів, з якими, власне, і відбуваються музично-інтелектуальні операції.

Формування такого комплексного образу-уявлення відбувається як перехід від конкретного до узагальненого утворення, від первинного внутрішнього

слухового уявлення до його запам'ятовування та узагальнення в теоретичному понятті, тобто методом індукції. Отже, ефективність музично-теоретичної освіти потребує органічного поєднання дедуктивного та індуктивного методів викладання навчального матеріалу та їх «зустрічі» й злиття у практичних видах музикування, оволодінні узагальненими способами дій, їх реалізації в комплексних формах музично-навчальної та викладацької діяльності.

В. Медушевський у своїй праці «Подвійність форми та сприйняття музики» підкреслював, що тільки на засадах розвитку здатності до переживання інтонаційної виразності у всіх їх відтінках та диференційованого сприйняття виразно-образотворчих елементів музичного мистецтва можна перейти до аналітичного розгляду твору й викладу результатів спостереження в узагальнення поняттях [127].

Методом дедукції мають формуватися загальні уявлення про сутність певного музичного явища та зв'язаного з ним поняття у його системних зв'язках, на засадах індуктивних методів мають усвідомлюватися закономірності ронаривні прояву виокремлених інтонаційних комплексів, які зорганізуються в певній системі їх залежностей і зв'язків.

Отже, діалектичний взаємозв'язок між цими типами знання проявляється через вдосконалення цілісного сприйняття, збагаченого здатністю до диференціації та усвідомлення музичних вражень, у набутті здатності доволіно оперувати музично-слуховими уявленнями та музичними образами на засадах усвідомлення їх сутності, системи взаємозв'язків, особливостей втілення у виконавській і творчій діяльності.

Відтак, *принцип взаємного доповнення дедуктивного та індуктивного методів навчання* визначимо як важливий шлях оптимізації музично-теоретичної підготовки студентів. Його втілення тісно зв'язане із розвитком музичних здібностей та музично-теоретичного мислення, забезпеченням їх оптимального розвитку на музично-теоретичних заняттях у постійному зв'язку й цілісності.

Цілеспрямованості та системності цього процесу, за нашими уявленнями, сприяє виявлення аналогії між принципами організації музичного мовлення на

різних рівнях його прояву: морфологічному, синтаксичному, структурно-архітектонічному, та формуванням здатності до їх сприйняття й репродуктивної та творчої діяльності. що сформулюється нами як *принцип ізоморфності музичних здібностей специфіці мовленнєво-архітектонічної організації музичного мистецтва*.

У його основі лежить розуміння системної природи музичних здібностей, їх утворення на основі діалектичної єдності диференційованого сприйняття й емоційності переживання музично-звукового руху (А. Агажанов [3], А. Костюк [101, Б. Теплов [192]]).

Так, Б. Теплов переконливо довів, що ладове чуття є результатом емоційної реакції звукових співвідношень, тобто злиття диференційованого сприйняття і його переживання як тяжіння неусталених звуків до усталених. Аналогічним чином оцінюється, за нашими уявленнями, і ступінь емоційного «заряду» ритмових, динамічних, артикуляційних характеристик – як міра відхилення від усталеності, одномірності, стану спокою. Їх поєднання в єдиному інтонаційному комплексі багатократно посилює яскравість емоційної реакції, з чого витікає, що розвиток музичних здібностей має відбуватись на засадах системного і взаємозв'язаного розвитку музично-сенсорних здібностей в єдності їх безпосередньо-емоційних, музично-слухових, структурованих за акустико-психофізіологічними, музично-логічними нормами компонентів [192].

Все це доводить, що музичні здібності як цілісний феномен характеризуються ієрархічною структурою, ізоморфною принципам організації музичного мовлення, особливостям його функціонування як форми художньо-музичної діяльності, прояву різних структурних рівнів організації музичного мистецтва, а саме: звукового, інтонаційно-мовленнєвого, фактурного та композиційного.

Розглянемо більш докладно особливості прояву музичних здібностей відповідно зазначеним мовленнєво-структурним рівням організації музичного мистецтва.

Специфічні властивості музичного звуку як «будівельного матеріалу», його фізичні характеристики досліджуються в руслі музичній акустики (Н. Гарбузов [54]), учіння про слухові почуття й сприйняття (С. Беляєва [26], М. Блинова [32], Г. Гельмгольц [55], Е. Мальцева [122], Л. Венгер [56] та ін. Художня значущість цих властивостей досліджується у теорії виконавства, відповідно висновкам якої доведено, що якісні характеристики музичного звуку відіграють визначну роль у втіленні художнього образу твору (А. Козир [99], Л. Масол [119], Г. Ципін [204], Є. Назайкінський [132] та ін.

Нам імпонує характеристика звукового матеріалу, висловлена С. Шипом, який зазначає, що звукова матерія є «...не тільки сировиною. Вона має значну міру впорядкованості, організованості». І далі: «Музичний звук має важливе самостійне значення, забезпечене його акустичними якостями. (тембром, артикуляцією та іншими властивостями), гедоністичними можливостями, естетичною привабливістю» [212, с. 63-64] та відзначає, що саме звуковий рівень організації музичної форми є фундаментальним, діючим на засадах «...законів фізики звуку, фізіології та психології звукового сприйняття» [212, с. 40].

Отже, на цьому рівні музичні здібності проявляються у спроможності до диференційованого сприйняття, оцінювання й відтворення властивостей музичних звуків як частки емоційно-значущої та спеціальним чином структурованої системи за ознаками звуковисотної сталості й дискретності, вимірної у часі довгої звуку в цілісному звуковому потоці.

Виховання уваги до якості звуку у всій цілісності його ознак, – висотній, часовій, тембровій, засвоєння досконалих слухових еталонів та оволодіння навичками їх якісного формування є основою досягнення майстерності тонкого виразу художніх емоцій, тому вдосконалення слухової уваги, самоконтролю й самооцінки складають важливе завдання виконавських дисциплін. Натомість на музично-теоретичних заняттях традиційно увага концентрується на точності інтонування, а виразним характеристикам музичного звуку, від яких залежить характер, образна змістовність звучання, тобто – гучності, темпу, артикуляції, фразуванню, увага майже не приділяється. В результаті виникає «емоційно-

індиферентне» озвучення музичного матеріалу, шкідливість якого неодноразово відзначали фахівці.

Вирішення цієї проблеми з необхідністю ставить і перед музично-теоретичними дисциплінами високу планку щодо вимог тембрової, інтонаційно-артикуляційної якості звуку у виконанні вокальних та інструментальних завдань виконавчого й творчого характеру.

Додамо, що до кола питань, зв'язаних із розвитком музично-перцептивних здібностей, відповідно специфіці діяльності шкільного вчителя музики, відносимо і сформованість вокального слуху, як основи критичного оцінювання вчителем технічної та художньої якості співочого інтонування учнів.

У розгляді наступних прошарків інтонаційно-мовної організації музичного мистецтва виходимо з того, що Б. Асаф'єв [20], Ю. Гіппенрейтер [57], В. Медушевський [126, 127], С. Протопопов [159], С. Шип [212] та інші науковці розглядають три рівні: морфологічний, синтаксичний і композиційний, акцентуючи увагу на специфіці їх ролі у розвитку музичного твору. Звідси впливає і значущість виховання свідомого ставлення студентів до особливостей прояву кожного з них та врахування завдань адекватного втілення у типових видах музичної й музично-педагогічної діяльності.

Практика показує, що у викладанні музично-теоретичних дисциплін основна увага приділяється морфологічному та, в меншій мірі, – синтаксичному аспектами музичного мовлення, і майже не ставляться питання, пов'язані з виявленням архітектонічно-композиційних закономірностей організації музичного твору. Об'єктивні причини цього явища зумовлені особливостями музичного матеріалу, який опрацьовується на заняттях, його лаконічністю, подекуди – фрагментарністю. Однак існують, за нашим уявленням, і суб'єктивні причини, а саме – неготовність викладачів вирішувати на заняттях з сольфеджіо, гармонії, поліфонії, поряд із технологічними, і художні завдання.

Зазначимо, що такий штучний відрив технології формального відтворення музичного фрагменту від його емоційної наповненості, по-перше, не сприяє засвоєнню навичок і запам'ятовуванню музичного матеріалу (нагадаємо, що

емоційні стани суттєво впливають на внутрішню активність і протікання всіх психічних реакцій – довільної уваги, пам'яті, мислення тощо); по-друге – знижує інтерес суб'єктів навчання до занять, по-третє – негативно впливає на їх ставлення до музичного мистецтва як до художнього феномену.

Отже, і у виконавстві (сольфеджування, гра гармонічних послідовностей у вигляді акомпанементу за функціональними позначеннями) і у сприйнятті (слуховий аналіз, диктант), завдання мають спрямовуватись на вдосконалення сенсорно-диференційованої чутливості, здатності до ідентифікації (впізнавання – номенізації) елементів музичної мови та посилення емоційної реакції на їх комплексний прояв. На рівні морфологічних структур-мотивів такий зв'язок проявляється у відчутті «вагомості» інтервальних сполуч, імпульсивності ритмового потоку, ступені гостроти тяжіння ладових, фонічних та функціональних проявів гармонічних елементів тощо.

Саме відчуття логіки поєднання звуків у мотиви сприяє формуванню внутрішніх слухових уявлень, стає запорукою довільного оперування ними, а звідси – й навичок творчого музикування, побудованого на комбінаторному поєднанні звуків у мотиви, мотивів у фрази. Нагадаємо, що в досягненні виконавської виразності суттєву роль відіграє здатність виражати рух до кульмінації мотивів за рахунок відчуття інтервальної «ваги», напруженості ладо-інтонаційного то гармонічного тяжіння, що потребує відповідних змін у динаміці, штрихах, агогії тощо. Отже, саме зв'язок процесу вдосконалення диференційованих уявлень та емоційності їх переживань допомагає, за висловом Б. Асаф'єва «... вільно орієнтуватися в чисто музичній природі слухових образів (ритм, темп, тембр), і в їх емоційному змісті» [20, с. 60].

На синтаксичному рівні музичні здібності проявляються у здатності до встановлення структурних границь, вмінні відтворювати цезури, виявляти кульмінації, тобто дотримуватись культури фразування за рахунок зміни динаміки, артикуляції звуку. Не менш важливим є і вміння знаходити між структурними елементами схожість та різницю, помічати варіативні зміни, засоби розвитку музичного матеріалу, а також оперувати структурними сегментами,

встановлювати між ними зв'язок, логіку й динаміку розвитку музичного матеріалу в музичному прикладі.

Навички усвідомлення синтаксичної структури прикладу та оперування структурними одиницями на сольфеджіо й гармонії мають, за нашим уявленням, доповнюватись здатністю до симультанного охоплення поступово все більш продовжених структур: ця здатність становить важливу передумову вміння читати з листа, запам'ятовувати структурований текст музичного твору.

Оперування більш продовженими, відносно самостійними структурними одиницями музичного твору – періодами, розділами, частинами, потребує вдосконалення музичних здібностей відповідного, композиційного, рівня. Його прояв науковці зв'язують із здатністю зіставляти особливості музичного матеріалу на відстані: характер музичного матеріалу, способи його викладу, кульмінації різних розділів та рух до загальної кульмінації твору. Науковці також зазначають, що цей рівень сприйняття й виконавства потребує усвідомлення концепції авторського замислу, а звідси – і зв'язку музично-спеціальних та загально-розумових здібностей, опори на художній розвиток особистості, досвід асоціативних уявлень, естетичних почуттів, творчої фантазії (Г. Арановський [15], Л. Виготський [51], М. Каган [93], В. Ражніков [167], Б. Теплов [192]).

Отже, відповідно зростанню рівня організації музичного твору, посилюється значущість музично-логічного мислення та його зв'язку із особистісно-художньою сферою музиканта. На музично-теоретичних дисциплінах «автономного типу» цим питання увага надається тільки епізодично, що пояснюється специфікою навчальних завдань та музичного матеріалу. Натомість, на дисциплінах інтеграційного типу, зокрема – на дисциплінах з аналізу музичних творів, творчих завданнях на аранжування та імпровізацію, досягнення такої єдності набуває першорядного значення. Так, саме вербальна інтерпретація творів потребує здатності до встановлення наслідувально-причинних зв'язків між елементами музичного мовлення і їх виразністю на всіх рівнях організації твору, цілісного аналізу як передумови проникнення у художньо-образний смисл твору.

Здібності цього високого, композиційно-формотворчого рівня, поєднуються з уявленнями про замисел автора, його ідейно-світоглядні орієнтири, особливості світосприйняття тощо. Таке поєднання цілісного уявлення й диференційовано-аналітичного усвідомлення музичних структур відіграє особливу роль у музично-пізнавальній, виконавській (вокальній, інструментальній формах музикування), у здатності до самостійної інтерпретації твору з врахуванням особливостей епохи, стилю, індивідуальності автора.

Забезпечення розвитку музичних здібностей на всіх рівнях їх прояву має сприяти більш якісному оволодінню всіма формами музичної діяльності – від читання з листа, усвідомлення інтонаційно-структурних особливостей розучуваного твору, його запам'ятовування до досягнення художньої виразності на виконавських дисциплінах та здатності до самостійної роботи над незнайомим матеріалом на засадах здатності до аналізу та інтерпретації, прояву у спонтанно-інтуїтивних формах творчого музикування. Додамо, що до кола цих завдань, відповідно специфіці діяльності шкільного вчителя музики, відносимо і розвиток вокально-інтонаційного слуху, який є основною критичною оцінювання технічної та художньої якості співочого інтонування.

Отже, будова навчального процесу на засадах принципу ізоморфності структури музичних здібностей закономірностям організації музичного мовлення стає дієвим механізмом надання йому системності, послідовності, єдності у формуванні музично-теоретичного й художнього мислення студентів.

У обґрунтуванні наступного принципу оптимізації музично-теоретичної підготовленості студентів виходимо з того, що ступінь умотивованості студентів стосовно засвоєння змісту навчальної діяльності залежить в значній мірі від сформованості узагальнених способів дій, за допомогою яких здійснюється гнучке й варіативне застосовування знань і навичок у різноманітних контекстах, важливих як для успішної музичної освіти, так і для майбутньої фахової діяльності та набуття здатності до її самовдосконалення.

Оволодіння узагальненими способами дій зв'язуємо по-перше, з оволодінням способами орієнтації у текстовому матеріалі, які забезпечуються вмінням

виявляти, аналізувати й ідентифікувати елементи музичного мовлення, що прискорює їх впізнавання й зчитування-виконання, по-друге – із оволодінням способами орієнтації у незнайомому інтонаційному матеріалі у процесі читання з листа, по-третє – з оволодінням навичками транспонування, по-четверте – із здатністю до застосування музично-мнемонічних приймів, по-п'яте – із оперуванням внутрішніми слуховими уявленнями, які передують виконавським діям і тим самим готують їх.

У встановленні сутності таких узагальнених способів навчання виокремлюємо навчальні дії та навчальну діяльність, специфіка яких визначається на засадах досліджень О. Леонтьєва, який встановив, що, певні види й способи дій, на відміну від діяльності, по-перше, мають відносно відокремлений характер, тоді, як діяльність характеризується цілісністю й системністю. По-друге, окремі дії та операції можуть перетворюватись у цілісний акт діяльнісного типу, якщо вони зумовлюються «пусковим механізмом», а саме – конкретизованою й чітко сформульованою метою [111].

З цього виходить, що лише в тому випадку, якщо студент буде усвідомлювати мету завдання як ланку загального процесу його професійної підготовки, а значущість та корисність виконуваної роботи буде ним оцінюватись з погляду набуття професійної компетентності, його дії набудуть ознак навчальної діяльності й стануть одним із компонентів цілісного та цілеспрямованого процесу професійного становлення фахівця.

При цьому важливо, щоб оволодіння узагальненими способами діяльності стосувалось не тільки у навчальних навичок, а й готувало студентів до самостійної, компетентної фахової діяльності, до самовдосконалення своєї професійної підготовки.

У рис. 2.2. відтворено схему формування узагальнених способів музичної діяльності. Їх конкретне наповнення відповідає специфіці кожної дисципліни і реалізується, у відповідних формах. Так, на сольфеджіо – це вміння орієнтуватись у ладово-ритмовій структурі мелодії, вміння уявляти її, користуючись системою орієнтирів. Так, способами звуковисотної орієнтації і виникнення слухового

уявлення можуть виступати різні способи – за ладового-функціональним значенням, за інтервалом, за гармонічною основою, за інтонаційною «аркою» – повторенням звуку на відстані; засобами метроритмової орієнтації слугують тактування, диригування, вміння зіставляти тривалості й метричну пульсацію тощо.



Рис. 2.2. Формування узагальнених способів музичної діяльності

На гармонії важливо сформувати у студентів здатність до аналізу-ідентифікації функціонально-гармонічної основи, «завуальованої» орнаментальною фактурою, здатність до виконання гармонічних послідовностей у різних фактурних викладах, яка слугує основою створення акомпанементу до мелодії, навичок орієнтації у акордових структурах в процесі інструментального транспонування тощо.

Зазначимо, що якість читання з листа, від якої у значній мірі залежить темп ознайомлення (розбору) й засвоєння музичного тексту твору на виконавських дисциплінах, має забезпечуватись комплексом узагальнених знань й навичок, які формуються на заняттях з сольфеджіо та гармонії й поліфонії, а саме:

- здатністю виконавця орієнтуватись у тональності, її звукоряді, інтервальних та акордових елементах і їх сполуках;
- володіння технологією озвучення ритмових структур, вмінням орієнтуватись у незнайомих ритмових зворотах, досягати координації рухів у ритмовому багатоголоссі;
- здатністю до слухового уявлення, аперцепції незнайомого тексту;
- вмінням охоплювати цілісні структури;
- здатністю ідентифікувати інтонаційні елементи, подані у нотному запису;
- володіння технологією аналізу синтаксичної структури твору;
- здатність до слухового самоконтролю.

При цьому сформованість більшості схарактеризованих компонентів навчально-виконавської діяльності у інструментальних формах музикування проявляється не тільки у процесі розучування тексту твору, а й позначається на формуванні специфічно-виконавських вмінь, наприклад – на вмінні самостійно добирати аплікатуру в читанні з листа, де важливу роль відіграє спроможність передбачати топографічний малюнок музичного матеріалу, на швидкості утворення рухово-виконавських навичок завдяки їх єдності (підтримці) з музично-зоровими, слуховими, тактильними уявленнями.

У підготовці тексту до виконання твору суттєвого значення набувають орієнтація у ладо-тональному плані твору; здатність до аналізу його гармонічної будови, вміння аналізувати фактуру, застосовувати логіко-мнемонічні прийоми через схематично-узагальнені представлення щодо синтаксичної структури та форми музичного твору, динаміки його розгортання, змін у засобах виконавсько-художньої виразності.

Особлива роль у вирішенні цього питання відводиться інтегративному курсу з аналізу музичних творів, завданням якого є узагальнення й усвідомлення

попереднього досвіду сприйняття, формування здатності до самостійного цілісного та диференційованого аналізу й вербальної інтерпретації незнайомих творів на засадах засвоєних знань і навичок.

З погляду «практичної корисності» цих знань важливо, по-перше, щоб аналіз творів зв'язувався з усвідомленням логіки розвитку інтонаційного матеріалу в його єдності з художньо-образним змістом, мета якого полягає в розробці «емоційно-суб'єктивного плану виконавських дій» (за В. Ражніковим [167]), в уточненні способів вираження кульмінацій, динаміки їх співвідношень.

Відтак, зміст музично-теоретичної освіти має бути максимально доцільним, корисним для майбутньої фахової діяльності студентів, озброювати не тільки конкретними навичками, а й узагальненими способами діяльності, на засадах яких будуються самостійність, готовність до професійного самовдосконалення. Саме такий підхід, на нашу думку, сприяє подоланню формалізму в музично-теоретичній освіті студентів і підвищенню якості загальної музично-академічної підготовки.

Оптимізація музично-теоретичної підготовленості майбутніх вчителів музики має здійснюватися на засадах особистісно-орієнтованого, системного, технологічного, функціонально-компетентнісного підходів. Їх врахування забезпечує всебічну музично-теоретичну підготовленість студентів до фахової діяльності, врахування їх індивідуальних особливостей, створення сприятливих умов для взаємопов'язаного й алгоритмізованого засвоєння ними практичних навичок та інтелектуальних умінь.

Їх застосування стає підґрунтям підготовки студентів до компетентного виконання фахових функцій, забезпечених володінням комплексу відповідних навичок і знань, узагальнених способів самостійної й творчої діяльності та досвідом їх застосування в умовах, наближених до шкільного уроку.

Головними принципами оптимізації музично-теоретичної підготовки майбутніх вчителів музики визначено:

- принцип наукової достовірності й актуальності музично-теоретичних знань;

- принцип взаємного доповнення дедуктивного та індуктивного методів навчання;
- принцип єдності понятійно-інтелектуального та художньо-почуттєвого компонентів у навчальних формах діяльності;
- принцип ізоморфності музичних здібностей музично-мовленнєвим та структурно-архітектонічним особливостям організації музичного мистецтва;
- принцип цілеспрямованого формування узагальнених способів самостійно-пізнавальної й творчої діяльності як основи їх гнучкого застосування у різноманітних формах навчально-самостійної, методико-практичної діяльності, у процесі фахового самовдосконалення.

Організація навчального процесу на засадах зазначених наукових підходів та принципів має слугувати оптимізації музично-теоретичної підготовленості майбутнього вчителя музики.

2.2. Обґрунтування педагогічних умов і методів оптимізації музично-теоретичної підготовленості майбутніх вчителів музики

Багатофункціональність і багатогранність професії вчителя музичного мистецтва потребує від фахівця володіння майстерністю лектора-просвітника, хорового диригента, музиканта-виконавця – інструменталіста й вокаліста, педагога-методиста, який здатен навчати школярів слухати музику, розвивати в них музичні здібності, формувати навички співу, в доступній формі викладати основи елементарної музичної грамоти та прививати навички творчого музикування. Ефективність всього розмаїття музично-педагогічних дій вимагає відповідної підготовки студентів, база якої закладається на музично-теоретичних заняттях, забезпечуючи формування широкого комплексу загально-музичних та методичних знань, практичних вмінь, навичок їх творчого застосування в педагогічній практиці (Е. Абдуллін [1], Л. Арчажнікова [19], А. Козир [99], Г. Падалка [139], Г. Побережна [149], О. Ростовський [171] та ін.).

Велику роль у їх реалізації відіграє створення сприятливих педагогічних умов, які уможлиблюють ефективне використання потенцій музично-теоретичної освіти студентів у підготовці до фахової діяльності майбутніх вчителів музики.

У обґрунтуванні першої педагогічної умови виходимо з того, що ефективність позитивних зрушень у пізнавальній діяльності особистості забезпечується в значній мірі внутрішньою активністю, яка у значній мірі зумовлюється її інтересами, мотивами, потребами. Мотиваційно-потребову сферу науковці також характеризують як стрижень особистості, до якого «стягуються» всі характерологічні та ділові властивості – ціннісні орієнтири, очікування, домагання, емоційно-афективна й вольова сфери і т. д. [2, 29, 35, 83, 123, 201], сполучення яких і зумовлює ставлення до діяльності та її цілеспрямоване опанування.

Сформована мотивація до отримання освіти вчителя музики включає в себе не тільки різноманітні види спонукань: потреби, інтереси, прагнення, ідеальні уявлення щодо змісту й характеру майбутньої діяльності, а й схильність до музичного мистецтва, потребу у самореалізації своїх художніх, творчих потенцій і домагань. Виступаючи рушійною силою навчальної діяльності студента, мотиваційно-потребова сфера забезпечує розвиток його вольових якостей, цілеспрямованості, працездатності [68, 72, 221, 222].

Наукові дослідження свідчать, що на процес становлення всього комплексу мотивів впливають різноманітні, об'єктивні та суб'єктивні чинники. До перших відносять соціально-культурне середовище, замовлення суспільства у вигляді цілей та мети, поставлених перед освітньою системою, пануючими в освітянській системі парадигмальними, методологічними настановами, науково-методичним забезпеченням тощо. Суб'єктивні чинники зв'язують з особистісними властивостями самого суб'єкта навчання – його потребами, цінностями, спрямованістю, рівнем розвитку загально-інтелектуальних та спеціальних здібностей [40, 154, 171, 221].

Існують у науковій літературі й різні підходи до класифікації розмаїття мотиваційних проявів. Найбільш поширеною є класифікація за змістово-цільовою характеристикою мотивів навчальної діяльності, в якій розрізняють:

- мотиви, що є зовнішніми по відношенню до самої діяльності і стосуються, як правило, певного тиску обставин;
- мотиви, які стосуються змістом діяльності, натомість не збігаються із її смислом;
- мотиви, що базуються на суб'єктивно-значущих цілях – власного саморозвитку та самовдосконалення у процесі оволодіння певним родом діяльності;
- мотиви, які відповідають сутності діяльності, тобто завданню якісної професійної підготовки [203, с.61- 62].

До мотивів першого роду, зовнішніх по відношенню до змісту діяльності, відносяться, наприклад, бажання отримати вищу освіту, при чому – зміст і характер майбутньої діяльності не є основним фактором у виборі навчального закладу. (Зазначимо, що у останні роки мотиви такого роду стали більш розповсюдженими, що пояснюється наданими абітурієнтам можливостям скласти іспити у декілька навчальних установ. У результаті вступ до конкретного навчального закладу, до отримання професії набув певної випадковості, зумовленості не свідомим потягом абітурієнта до отримання даної спеціальності, а конкурсною ситуацією, яка склалась у тому чи іншому ВНЗ).

До мотивів, які в цілому співпадають із змістом діяльності, натомість не збігаються із її смислом, відносимо бажання займатися музикою, яке не зв'язане з інтересом студента до професії вчителя, залученням школярів до світу музичного мистецтва. Для таких студентів є типовим вибіркове ставлення до змісту навчання, надання переваги одній або декільком дисциплінам за рахунок інших і, як правило, незацікавленість у досяганні головної мети — досягнення оптимальної підготовленості до музично-педагогічної діяльності.

Отже, оптимальними є мотиви, які відповідають сутності діяльності, її смислу, тобто завданню якісної педагогічно-професійної підготовки до

викладання уроків музики й усвідомлення значущості прищеплення дітям любові до музики, виховання їх як досвідчених аматорів. Така мотивація відіграє важливу спонукальну роль у формуванні у студентів самовимогливості, відповідальності, прагнення до самовдосконалення, здатності до подолання тих чи інших перешкод на шляху досягнення бажаної мети.

У роботах багатьох дослідників показано, що формування повноцінної й дієвої мотивації потребує охоплення всіх аспектів духовного світу особистості — від усвідомлених соціально-суспільних настанов до мотивів, які відіграють індивідуально-особистісну роль [6, 72, 74].

Усвідомлення суспільної значущості своєї майбутньої професії нерозривно пов'язане з розвитком громадянської й фахової самосвідомості, почуттям відповідальності за художнє й моральне виховання прийдешніх поколінь, тому науковці визначають ці особистісні характеристики як найбільш значущі цінності суспільства [19, 111, 174].

Науковці наголошують на тому, що формування особистості як громадянина забезпечує прояв людяності, гуманізму і в цьому процесі величезну роль відіграє вплив мистецтва, прищеплення здатності до сприйняття духовних багатств музики. Отже, у галузі музичної освіти сформована самосвідомість реалізується в розумінні сутності педагогічної діяльності як засобу передання учням художньо-духовного досвіду людства, в ціннісно-умотивованому ставленні до музичного мистецтва, культурно-національної та інтернаціональної спадщини, які тісно пов'язані з почуттям особистісної відповідальності студента за якість своєї професійної підготовки, із прагненням до самореалізації та самовдосконалення [6, 52, 68, 74].

До мотивів, які відіграють індивідуально-особистісну роль, відносять гедоністичні мотиви, зв'язані з захопленням музичним мистецтвом, спрямованість особистості, її покликання до музично-педагогічної діяльності, потребу у власній самореалізації в мистецькому середовищі [39, 40, 139, 212].

Всі ці різновиди мотивації спливають і на окремі аспекти навчальної діяльності, зокрема — на процес музично-теоретичної підготовки майбутніх

вчителів музики. У аналізі можливих мотивів щодо навчання на музично-теоретичних дисциплінах у процесі набуття професійної освіти, суттєвим вважаємо усвідомлення студентами поточних, «близьких» та прикінцевих, «далеких» (за А. Макаренко) цілей та завдань музично-теоретичної освіти, усвідомлення студентами їх зв'язку із власним музичним розвитком, з досягненням успіху в навчанні, в її перспективній спрямованості на успішність музично-викладацької діяльності, на виховання учнів як просвічених музичних аматорів.

Отже, у першому випадку важливо досягти усвідомлення студентами значущості музично-теоретичної підготовки для їх власного музичного розвитку та оптимізації процесу навчальної діяльності, у другому — зв'язку якості підготовки із ступенем успішності в майбутній фаховій діяльності, з досягненням належного іміджу, статусу, конкурентоспроможності.

Аналізуючи шляхи формування мотивів саморозвитку, зазначимо, що на цьому шляху важливим є виявлення актуального стану їх сформованості у різних студентів, а звідси — й винахід відповідних цим особливостям форм і методів їх індивідуального вдосконалення. Так, одному студенту може недоводити розвиненого ритмового або ладового чуття, другому — навичок диференційованого слухового самоконтролю, іншому може бракувати впевненого знання елементів музичної мови або здатності до оперування внутрішніми слуховими уявленнями. З нашого погляду, мова при цьому має йти не тільки про посилення уваги до того чи іншого компонента музичних здібностей або знань конкретного студента, а й до розуміння механізмів їх утворення, що важливо і для ефективності подолання ними власних недоліків, і для «закладення фундаменту» в опануванні методикою розвитку музичних здібностей школярів в майбутній фаховій діяльності.

Другою складовою «близьких цілей» є усвідомлення того, яким чином знання й навички, які набуваються студентами на музично-теоретичних заняттях, впливають на ступінь їх успішності у навчанні гри на інструменті, опануванні навичками вокального, хорового виконавства, на вмінні аналізувати та

інтерпретувати твори тощо. Від того, наскільки ясною для них є «практична корисність», яким чином музично-теоретичні знання й навички сприяють їх самостійній діяльності, в значній мірі залежить ступінь умотивованості студентів до навчальної діяльності.

Підґрунтям такої усвідомленості є змістовний зв'язок між індивідуальними заняттями та музично-теоретичними дисциплінами, єдність методологічних настанов і принципів підготовки майбутнього фахівця, спорідненість ґрунтовних навиків, які формуються в різних видах музично-навчальної діяльності. Такими навичками є, наприклад, читання з листа, аналіз музичного тексту та художньо-образного змісту музичних творів, їх вивчення напам'ять: ці завдання є загальними для виконавсько-практичних дисциплін вокально-хорового, інструментального, методичного циклів. І всі вони потребують володіння музично-теоретичними знаннями – теоретичних та топографічних уявлень щодо звукоряду тональностей, орієнтації у ритмових структурах, гармонічних, інтонаційно-мовленнєвих елементах, здатності їх ідентифікувати у музичному тексті, уявляти внутрішнім слухом та співати або грати на основі єдності слухових уявлень, теоретичних понять та рухово-виконавських дій.

Комплекс мотивів «далекої мети» також виражається у різних складових. Це і потяг до глибокого пізнання музичного й педагогічного мистецтва, оволодіння знаннями й вміннями, які дозволяють вчителю досягати успіху у властивих фаху видах власної музичної та викладацької діяльності, і бажання досягти більш високого іміджу, заслужити в майбутньому визнання у колективі, любов учнів тощо.

Усвідомлюючи значущість вміння прищеплювати школярам любов що музичного мистецтва, студент має усвідомлювати, що саме у процесі музично-теоретичної підготовки він набуває здатності художньо яскраво та інформативно достовірно й адекватно можливостям сприйняття школярів виразити у вербальній формі підсумки здійсненого цілісного й диференційованого аналізу твору, а також розуміння значущості оволодіння навичками усвідомленого аналітично-слухового сприйняття й оцінки музичних явищ, спроможності аргументувати свої

думки й спостереження, переконливо доносити їх до слухачів, а звідси – й опанування змістом навчання в курсі аналізу музичних творів, гармонічного, поліфонічного аналізу тощо.

Не менш важливо, щоб студенти зв'язували спроможність навчати школярів співу також із здатністю якісно виконувати вокальні та інструментальні твори або їх фрагменти на уроках музики, досягати художнього рівня виконання ними розучуваних пісень, здійснювати розспів класу. Успішність цих видів педагогічної діяльності має зв'язуватись із вільним володінням навичками музикування – навичками орієнтації у акордах, варіювання фактури інструментального супроводу, розподілу уваги, що забезпечує одноразове сприймання музичних дій різних учнівських груп, тобто комплексом навичок, які формуються на сольфеджіо, гармонії, поліфонії.

Визнання важливості цього чинника має відбиватись і на доборі репертуару, на якому формуються певні навички (наприклад – у сольфеджуванні, цілісному або гармонічному аналізі тощо), і на формах, в яких опрацьовується навчальний матеріал (мається на увазі, наприклад, інтонування інтервалів або акордів, інтерпретоване як спосіб «настоювання хору» на різні тональності).

Відтак, усвідомлення студентами «безпосередньої корисності» набутих навичок, засвоюваного музичного матеріалу в роботі вчителя музики стає ефективним спонукальним мотивом до якісної музично-теоретичної підготовки.

Не останню роль відіграють і музично-гедоністичні мотиви та мотиви творчої самореалізації, які стимулюють оволодіння студентів навичками вільного музикування, зокрема – імпровізації, добру пісень з акомпанементом, колективних форм музичної діяльності.

Отже, важливою педагогічною умовою підвищення ефективності теоретичної освіти студентів у їх підготовці до діяльності майбутнього вчителя музики стає *стимуляція мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до оволодіння фахом вчителя музики*, усвідомленість значущості прийняття на себе соціально-культурних, педагогічних функцій, досягнення іміджу, успіху, конкурентоспроможності. Формування мотивації стає важливим «спонукально-

енергетичним фактором» у забезпеченні активності та відповідальності майбутніх фахівців у пізнавальній, навчально-творчій діяльності, їх стремління до оволодіння змістом навчання та вмінням його самостійно й творчо використовувати у навчальній та майбутній фаховій діяльності.

У визначенні другої умови підвищення ефективності музично-педагогічної підготовки студентів виходимо з того, що її прикінцевою метою є здатність студентів до діяльності на високому рівні самостійності у оволодінні змістом навчання та набуттям досвіду його успішного застосування в умовах, наближених до викладання уроків музики.

Аналіз стану підготовленості студентів до компетентної роботи в умовах сучасної шкільної дійсності дає підстави стверджувати, що не всі її аспекти забезпечуються у процесі навчання, що потребує, з нашого погляду, кореляції комплексу ЗУН, що формуються у процесі навчання студентів у ВНЗ, вдосконалення змісту й методів їх формування з урахуванням вимог, які постають перед вчителем, надання знанням і вміння студента гнучкості, самостійності застосування, здатності до їх діалектичного поєднання та перетворення у ключову компетентність вчителя музики. З цього погляду ключові компетентності вчителя музики мають виступати моделями, формування яких забезпечується в результаті взаємодії й узгодження змісту навчання всіх дисциплін.

У попередніх розділах дослідження було встановлено головні функції сучасного вчителя музики, в підготовці до компонентного виконання яких суттєву роль відіграє музично-теоретична освіта. До них віднесено: просвітницьку функцію, завдання якої полягає в успішному залученні школярів до музичного мистецтва, вихованні їх музичного сприйняття, уподобань і художньо-смакових орієнтирів; розвивально-методичну функцію, яка виражається у спроможності фахівця цілеспрямовано розвивати спеціальні музичні й творчі здібностей всіх школярів, незалежно від їх завдатків і актуального рівня їх прояву; виконавсько-презентаційну функцію, сформованість якої виражається у здатності вчителя до самостійної підготовки творів у співі, грі на інструменті, диригуванні на художньо-досконалому рівні; виконавсько-

формувальну, пов'язану із навчанням школярів співу, елементарному інструментальному музикуванню; освітньо-теоретичну, результатом сформованості якого стає вміння фахівця прищеплювати учням основи музичної грамотності.

Розглянемо більш докладно, яким чином фахово-функціональні завдання, що постають перед вчителем музики, мають віддзеркалюватись у змісті дисциплін музично-теоретичного циклу і тим самим забезпечувати формування його фахової компетентності (звичайним шрифтом зазначено дисципліни, які відіграють провідну роль, курсивом – допоміжні дисципліни).

Підготовка до компетентного виконання просвітницької функції забезпечується:

- музикознавчою підготовкою студентів, його ерудованістю та здатністю до цілісного й диференційованого аналізу твору, спроможністю самостійно й критично мислити (історія музики, аналіз музичних творів, *гармонія, сольфеджіо*);
- здатністю до вербальної інтерпретації музичних явищ, вмінням аргументовано й переконливо доносити до школярів своє особисте ставлення до них, власні емоційно-художні переживання й почуття (історія музики, аналіз музичних творів, *гармонія, сольфеджіо*);

У підготовці студентів до компетентного здійснення музично-розвивальної функції важливу роль відіграють:

- психолого-педагогічні знання стосовно розвитку музичних і творчих здібностей, формування музично-практичних навичок і музично-когнітивних дій, їх практичного втілення у процесі оперування музично-слуховими уявленнями, художніми асоціаціями (психолого-педагогічні дисципліни, методика музичного виховання, *сольфеджіо, гармонія, поліфонія*);
- знання в галузі існуючих прогресивних методик розвитку музично-слухових, художньо-образних, творчих здібностей учнів різного віку (методика музичного виховання, далі – ММВ, *сольфеджіо, гармонія, поліфонія*);

– досвідно-практична підготовка, тобто володіння студентів певним досвідом педагогічно-розвивальної діяльності та вміннями їх творчо застосовувати відповідно індивідуальним особливостям учнів, їх художнім, музичним та творчим здібностям, у здатності організовувати музично-розвивальні вправи, розробляти дидактично-ігрові форми, сприяти вдосконаленню здатності школярів до концентрації й розподілу уваги, прояву художній емоцій тощо (ММВ, педагогічна практика, *сольфеджіо*).

Підготовка до компетентного здійснення виконавсько-презентаційних функцій вчителем музики потребує:

– оволодіння студентів технологічними та інтерпретаційно-художніми навичками (вокальними, інструментально-сольними, диригентсько-хоровими та концертмейстерськими);

– оволодінням узагальненими способами самостійного розучування твору задля оновлення репертуару – читання з листа, аналіз та запам'ятовування тексту тощо (індивідуальні фахові заняття; *сольфеджіо, аналіз музичних творів, гармонія, поліфонія*);

– оволодіння навичками самостійної інтерпретації репертуару адекватно стилю, жанру, формі та інтонаційним особливостям твору завдяки їх осмисленню, збагаченню асоціативно-художніх уявлень (історія музики, аналіз музичних творів, індивідуальні фахові заняття; *сольфеджіо, гармонія, поліфонія*).

У компетентному здійсненні виконавсько-формуальної функції вчителем музики, що стосується його вміння прищеплювати школярам навички художньо-репродуктивного й творчого музикування, потребує:

– ерудованості у сфері загальних принципів формування виконавських навичок, зокрема – навичок музично-репродуктивного та художньо-виконавського типу;

– критичного осмислення розмаїття інноваційних методик формування співацьких навичок школярів у колективних та індивідуальних формах навчальної діяльності;

– орієнтації у новітньому шкільному репертуарі, у оволодінні методами розучування пісенного матеріалу, роботи з оркестром дитячих музичних інструментів, хоровій позакласній роботі тощо (ММВ, педагогічна практика, *аналіз музичних творів, сольфеджіо гармонія, поліфонія*).

Компетентне виконання освітньо-теоретичної функції стосується успішності вчителя музики формувати елементарну музичну грамотність учнів, яка базується:

– на ґрунтовних музично-теоретичних знаннях і розвиненому музичному мисленні самого вчителя музики (сольфеджіо з елементами теорії музики, аналіз музичних творів, гармонія, поліфонія);

– на теоретико-методичній підготовці, що охоплює усвідомлення специфіки музичної грамотності, особливостей розкриття перед учнями сутності музичних понять (ММВ, сольфеджіо з елементами теорії музики, *гармонія, поліфонія*);

– на володінні навичками формування у школярів узагальнених уявлень та музично-теоретичних понять, вміннями доступно й адекватно-змістового розкривати перед школярами особливості музичних явищ, володіння вчителя сучасними інформаційними та музично-технічними засобами, що застосовуються у формуванні основ музичної грамотності школярів (аналіз музичних творів, ММВ, педагогічна практика, *сольфеджіо*).

Отже, посилення практичної зорієнтованості змісту занять студентів має базуватись на їх здатності узагальнювати та інтегрувати весь комплекс знань, навичок і вмінь, якими вони оволоділи на різних дисциплінах. Усе це свідчить про те, що *посилення практичної зорієнтованості змісту навчальних програм є важливою педагогічною умовою оптимізації музично-теоретичної підготовленості студентів.*

Як бачимо, підготовка до вирішення зазначених завдань зачіпає зміст занять всіх дисциплін, тому ефективність їх внеску знаходиться у залежності від координованості педагогічних зусиль.

У дослідженнях, присвячених міжпредметним зв'язкам, засвідчено, що їх реалізація сприяє формуванню системних та узагальнено-інтегративних знань і вмінь, здатності студентів їх самостійно й мобільно застосовувати у різноманітних ситуаціях [23, 42, 80, 142, 143, 195, 215].

Зважаючи на це, активізація програмно-змістових зв'язків була визнана необхідною умовою підвищення якості музично-теоретичної підготовленості студентів, що побудовані з врахуванням специфіки змісту й типових форм навчання на певних дисциплінах та ступеня їх спорідненості. З метою упорядкування різноманітних типів програмно-змістових зв'язків було встановлено три рівні їхнього прояву:

1) *внутрішньо-предметний*, який стосується цілеспрямованості та взаємозумовленості всіх змістових компонентів в рамках певної дисципліни;

2) *міждисциплінарний*, який реалізується у процесі узгодження змісту навчання на дисциплінах одного циклу;

3) *міжцикловий*, який реалізується у зв'язку між предметами музично-теоретичного та інших фахових циклів виконавським, музично-історичним, методичним тощо.

Зазначимо, що при цьому способи організації системних зв'язків, що відповідають різним рівням їх прояву, досягаються різними шляхами. Так, розробка внутрішньо-предметних зв'язків має забезпечувати внутрішню зумовленість та єдність засвоєння специфічного навчального матеріалу кожного предмету. Особливо важливо й непросто досягти такої узгодженості для дисциплін, які характеризуються різноманітністю типових для них форм музично-навчальної діяльності, як, наприклад, сольфеджіо.

Мета організації міждисциплінарних взаємозв'язків всередині циклу музично-теоретичних дисциплін має полягати, за нашою думкою, у системному формуванні музично-теоретичного мислення, формуванні комплексних, узагальнених способів діяльності, які забезпечують варіативність їх застосовування у різних контекстах, в різноманітних формах музично-навчальної діяльності. Суттєвого значення при цьому набуває ступінь родинності дисциплін.

Так, у зв'язках між сольфеджіо і гармонією існують спільні елементи змісту навчання – гармонічна мова, гомофонно-гармонічний виклад музичних творів. Враховуючи те, що одні й ті ж елементи засвоюються на різних дисциплінах у інших видах і формах діяльності, важливим є їх узгодження та взаємне доповнення. Зв'язки між іншими предметами, наприклад – між аналізом музичних творів та сольфеджіо й гармонією є непрямими, натомість їх також поєднує спільність завдань: засвоєння внутрішніх слухових уявлень, норм музичного мовлення у теоретичних поняттях і практичних діях, розвиток музичного мислення студентів тощо.

Міжциклова координація, за нашим уявленням, стосується зв'язку дисциплін, різних за формами навчальної діяльності, тому вона має реалізуватись на високому рівні абстракції, зокрема – на засадах прояву узагальнених способів навчальної діяльності та методичних підходів до вирішення принципово важливих завдань. До них належать, наприклад, визнання мети навчальної діяльності як оволодіння здатністю відтворювати художньо-образний зміст на засадах сформованих технологічних навичок, забезпечення провідної ролі внутрішніх слухових уявлень у музично-виконавській діяльності, база яких закладається на музично-теоретичних заняттях, застосування навичок інтонаційного, гармонічного, синтаксичного аналізу структури, мнемонічних прийомів у процесі підготовки твору до виконання і т. ін.

Відтак, корисність такої координації має стати взаємовигідною: музично-теоретичний компонент освіти, процес опанування узагальненими поняттями й закономірностями, становлення музичного мислення, спроможності довільного музикування має сприяти підвищенню якості навчання у всіх формах виконавської діяльності, досягненню більш високої якості виконання репертуару тощо.

І навпаки: значущість впливу виконавських дисциплін на музично-теоретичні заняття вбачаємо у тому, щоб подолати розрив між засвоєнням теоретичних знань та специфікою музично-художньої діяльності, досягненням змістового наповнення музично-теоретичних знань і навичок.

Посилення уваги до художньо-виразної якості виконання музичних прикладів на теоретичних заняттях зумовлюється і тим, що, як відомо, емоційно забарвлені, «пережиті» враження краще запам'ятовуються. Звідси – й висновок про те, що виразний спів більш ефективно впливає на розвиток музичної пам'яті, міцність внутрішніх слухових уявлень. Крім того, саме виразний спів стає основою активізації гедоністичного почуття, задоволення від процесу навчання, тобто виконує ціннісно-мотиваційну функцію.

Досягнення такої виразності потребує опори на міцні, автоматизовані виконавські навички, їх забезпечення налагодженням міжциклової координації, взаємозв'язку між музично-теоретичною освітою та інструментальним, вокальним музикуванням, практикою хорового співу й диригування.

Н. Побережна та Т. Щериця слушно зв'язують процес розвитку художньої свідомості на музично-теоретичних заняттях із стильовим визначенням засвоюваного на теоретичних заняттях репертуару: завдяки цьому центр уваги викладача і студентів, за їх думкою, концентрується на засвоєнні знань і дій, спрямованих на досягнення смислового функціонування окремих елементів музичної мови у контексті твору, на їх творче, варіабельне застосування в розмаїтті навчальних та практико орієнтованих формах діяльності [150]. Отже – основою навчального процесу стає досягнення твору в єдності його змісту та інтонаційно-структурної форми, виявлення міри його унікальності та багатогранності музично-образного змісту його художньо-узагальненого оцінювання.

Різноманітною є й основа координації між блоками різних дисциплін. Так, за підставою: «якість співацького інтонування» – доцільними є зв'язки між предметами: сольфеджіо – постановка голосу – хоровий спів (в ідеалі додамо фізичне виховання, анатомію, психологію, педагогіку, розгляд яких не входить що завдань нашого дослідження).

У розвитку музичного мислення найбільшої значущості набувають зв'язки між предметами: сольфеджіо – історія музики – аналіз музичних творів –

практичне музикування (гра на музичному інструменті – спів у класі постановки голосу, хоровому диригуванні, в хоровому класі).

Для формування навичок гри мелодії з акомпанементом найбільш суттєвими стають зв'язки дисциплін сольфеджіо – гармонія – концертмейстерський клас – гра на музичному інструменті. Важливим чинником у налагодженні такого зв'язку є, по-перше, визначення спільної мети та відповідальності кожного предмету, зазначеною з врахуванням специфіки його змісту, а по-друге – доведення до свідомості студентів сутності завдання, підходів до його вирішення, критеріїв самооцінки та обґрунтованої шкали оцінювання, перспектив застосування в педагогічній практиці. належна увага до виразності музикування на музично-теоретичних дисциплінах, до логіки будови навчального процесу на засадах єдності збагачення теоретичних знань, практичних умінь, слухових уявлень та художньо-образного мислення посилює увагу студентів до якості всіх форм навчально-музичної діяльності.

Відтак, забезпечення внутрішньо-предметних, міждисциплінарних та міжциклових зв'язків має сприяти оптимізації музично-теоретичної підготовленості майбутніх вчителів музики, сприяє зміцненню їх мотиваційно-потребової сфери, спрямованості змісту навчання на підвищення якості їх навчальної та майбутньої фахової діяльності, забезпеченню цілісності навчального процесу.

Все це дозволяє рахувати *організацію навчального процесу на засадах внутрішньо-предметного, міждисциплінарного зв'язку та міжциклової координації* як одну з важливих педагогічних умов оптимізації музично-теоретичної підготовки студентів.

Отже, завдяки узагальненню, взаємозв'язку й інтеграції цілого комплексу знань, навичок і вмінь, набутих на різних музично-теоретичних дисциплінах, формування у студентів навичок переносу засвоєного ними змісту навчання, здатності до самостійної синтетично-цілісної діяльності, до гнучкого й варіативного застосування відповідно до реальних обставин. процес формування фахових компетентностей досягає більшої якості.

Як свідчать наукові дані, на цей час ефективність міжпредметних зв'язків у реальному навчальному процесі недостатня, що підтверджується і нашими спостереженнями [80, 143]. Необхідність подолання цього становища за рахунок активізації міжпредметних зв'язків, інтеграційних процесів та налагодження міждисциплінарної координації, обґрунтоване вище рахуємо однією з умов досягнення оптимальності у спрямуванні музично-теоретичної підготовки на успішну майбутню діяльність випускників ВНЗ.

Це потребує, по-перше, поінформованості викладачів щодо навчально-методичного забезпечення не тільки власного предмету, а і всього комплексу навчальних дисциплін; по-друге – можливості мобільного взаємного узгодження певних компонентів поточного навчального процесу в реальному часовому вимірі; по-третє, можливості зворотного зв'язку та обговорення методичних проблем, які виникають на шляху вирішення спільних завдань, зокрема – питань індивідуалізації змісту завдань, їх спрямованості, вимог тощо.

Вирішення цих проблем зумовлює роль цілеспрямованого, *методично обґрунтованого використання сучасних ІКТ та ТЗО* у підвищенні ефективності музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя музики що дозволяє визначити реалізацію цього положення *наступною педагогічною умовою*.

У застосуванні сучасних ТЗО вбачаємо три напрямками. Перший з них стосується організаційного забезпечення координації процесу між викладачами фахових дисциплін, налагодження механізму обміну інформацією, можливостей швидкого реагування на поточні зміни, що виникають в умовах індивідуальних занять, необхідності враховувати особистісні властивості студентів у їх музично-пізнавальній, художньо-виконавській та творчій діяльності, їх можливості у варіюванні змісту й форм початкових завдань. Виробленню спільних методичних настанов, координації у доборі репертуару мають сприяти не тільки обговорення цих питань на методичних заходах, а й поінформованість за допомогою online – електронних документів, педагогічних форумів, участі у блогах тощо.

Другий напрям стосується підвищення ефективності навчального процесу за рахунок оволодіння студентів новітніми технологіями самоорганізації,

способів роботи з музичним матеріалом. Застосування комплексу сучасних технологій у процесі підготовки майбутніх вчителів музики вдається особливо важливим і у зв'язку з тим, що специфіка музично-освітнього процесу полягає у поєднанні групових та індивідуальних форм навчання, з їх різнохарактерними завданнями й можливостями, суттєвою роллю індивідуальних особливостей студентів, які проявляються у колективній музичній діяльності, тобто у звуковому мистецтві – мистецтві дистанційного типу, де похибки одного учасника нівелюють зусилля всієї групи.

В узгодженні педагогічних зусиль викладачів групової та індивідуальної форм навчання врахуємо, що в першому випадку переважає сталий план занять, дотримання якого відбувається на відносному нівелюванні суб'єктивно-індивідуальних особливостей навчання окремих студентів. На подолання цього становища в педагогічній практиці спрямовуються індивідуально-диференційований підхід, технології програмованого навчання, завдання, побудовані на аналогово-цифрових та нотно-графічних програмах, елементи дистанційного навчання (планшет – телефон), «хмарні» технології, «маркування» завдань, електронна клавіатура, комп'ютерні програми в телефоні тощо, застосування яких сприяє досягненню мети освіти всім студентським складом, із застосуванням індивідуалізованих завдань.

Важливо, що індивідуалізація музичного матеріалу, методів його опрацювання, варіантність завдань самостійного й творчого характеру має відповідати загальним настановам, досягненню прикінцевої метри навчального предмету. Звідси – розуміння значущості ефективних технологій моніторингу навчального процесу, засобів мобільного поточного діагностування якості засвоєння матеріалу студентами, можливостей своєчасної корекції їх самостійно-навчальних дій, нарешті – узгодження досягнутих індивідуальних можливостей у процесі колективних виконавських та творчих форм музикування.

Таким чином, застосування сучасних ІКТ, можливостей комп'ютеру та мережі Інтернет стають запорукою підвищення ефективності навчання за рахунок, зокрема, індивідуалізації навчальних завдань, організації постійного

моніторингу, зворотного зв'язку й наступної корекції навчальних дій кожного студента. Отже, застосування сучасних технологій стає дієвим засобом координації навчального процесу та його спрямованості на формування значущих компонентів фахової компетентності.

Третій шлях пов'язуємо із усвідомленням та засвоєнням студентами різних форм використання сучасних інформаційно-комунікативних засобів та новітніх інноваційних технологій у їх майбутній педагогічній діяльності. Це, наприклад, застосування на уроках музики мультимедійних презентацій, ігрових засобів організації процесу засвоєння елементів музичної грамоти тощо.

Отже, використання інновацій, побудованих на методично обґрунтованих формах застосування сучасних інформаційно-комунікативних технологій та аудіо-, відео-цифрових, аналогових технічних засобів у процесі навчання становить важливу педагогічну умову підвищення ефективності процесу музично-теоретичної підготовки студентів.

У рис. 2.3. представлено методичну модель музично-теоретичної підготовки студентів в єдності мети, наукових підходів, принципів, педагогічних умов, функцій, структурних компонентів підготовленості та методів, які мають сприяти їх формуванню.

У доборі методів, які мають сприяти реалізації висунутих педагогічних умов, ми виходили з того, що вони мають бути багатоцільовими та спрямовуватись на активізацію мотиваційно-потребової сфери студентів, розвиток їх музичних і творчих здібностей в єдності перцептивної бази, музично-теоретичного, художнього мислення, внутрішніх слухових уявлень, підготовку до різних видів навчально-практичної діяльності; а також залучення до методико-педагогічної апробації набутих знань і вмінь.

Ефективними методами, за яких забезпечується активізація інтересу студентів до музичних занять, вважаємо спонукально-мотиваційні, зокрема – методи переконання (у бесідах і диспутах); створення «ідеального образу» вчителя; ігрові, рефлексивні методи – відстроченого аналізу та самоаналізу із

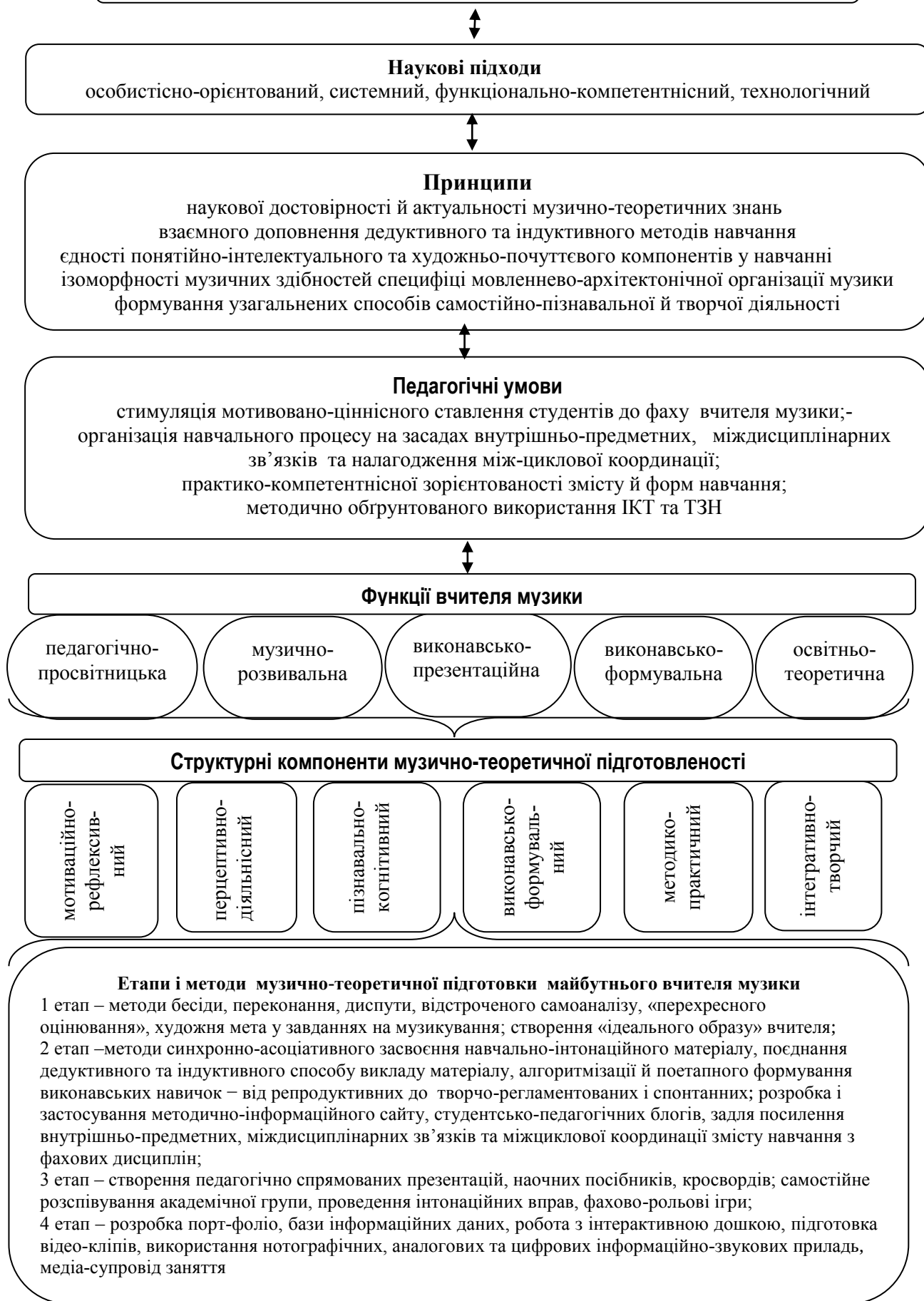


Рис. 2.3. Методична модель музично-теоретичної підготовки студентів

застосуванням мультимедійного супроводу занять; самооцінки й перехресного оцінювання студентами один одного за обумовленими критеріями.

Задля формування рефлексивної свідомості доцільним вважаємо використання мультимедіа-засобів, які дозволяють «розводити за часом» дії студента та його сприйняття й самоаналіз: музикантам добре відомо, що при повторних прослуховуваннях все більш ясними стають недоліки і помилки, невідповідність результату уявному, очікуваному результату, що сприяє формуванню здатності до адекватної самооцінки та пошуку методів і шляхів самовдосконалення.

Важливим у розвитку спеціальних музичних здібностей вважаємо застосування синхронно-асоціативного методу, застосування якого базується на поєднанні й гармонічному розвитку трьох сенсорних: аудіальної, візуальної, кінестетичної та будується на засадах скоординованих дій всіх аналізаторів, соматично-виконавських дій, внутрішніх музично-слухових, зорових уявлень, що значно полегшує їх засвоєння, усвідомлення в узагальнених музично-теоретичних поняттях.

Важливу роль має відігравати, за нашим уявленням, і концентричний метод (за М. Глінкою), застосування якого у процесі музично-теоретичної підготовки вбачаємо у поверненні до раніше засвоєного навчального матеріалу (понятійного, інтонаційного, музично-практичного) на більш високих стадіях його осягнення та застосування в більш складних формах практичного музикування.

З метою активізації музично-теоретичного мислення, формування музичних понять, усвідомлення взаємозалежності та причинно-наслідувальних зв'язків і закономірностей, доцільним вважаємо цілеспрямоване поєднання дедуктивного та індуктивного методів пізнавальної діяльності, яке має забезпечити утворення у студентів цілісної й систематизованої картини музично-теоретичних понять, а також деталізованих уявлень про кожен засвоюваний елемент.

Досягнення технологічності, передбачуваності й прогнозованості результатів підготовки майбутнього вчителя зумовлює значущість алгоритмізації навчального процесу, його втілення у різних сферах навчальної діяльності,

зокрема – у формуванні внутрішніх слухових уявлень, виконавських навичок – від репродуктивної до самостійної та творчо-імпровізаційної форми опанування начальним матеріалом.

Провідна роль має відводитися і визнаному у сфері музичної освіти методу поетапного засвоєння навчального матеріалу – від репродуктивно-еталонного до самостійно-усвідомленого та імпровізаційно-творчого застосування, його реалізація стосовно кожного інтонаційного, теоретично усвідомленого елементу.

Надзвичайно ефективними вдається метод включення у фахово-рольові ігри, в яких студенти почергово проводять із однокласниками завдання, подібні тим, які в майбутньому вони можуть використовувати у своїй педагогічній діяльності, наприклад – проводити розспівування, грати акомпанемент до мелодії, яку співають інші студенти, визначати інтонаційні помилки.

У розвитку творчих здібностей важливим стає метод включення студентів у ансамблеві форми музикування, наприклад – створення ритмового супроводу до мелодії, яку сольфеджують інші студенти, імпровізацію акомпанементу на задану акордову послідовність одним студентом та мелодії іншим студентом тощо.

Сприяння актуалізації фахової компетентності майбутнього фахівця у тих компонентах, які забезпечуються змістом музично-теоретичної освіти, потребує синтезу всіх набутих знань, навичок і вмінь, їх утілення в аналітико-інтерпретаційних, вербальних формах та цілісно-творчих формах музикування. Такими формами мають слугувати розробка студентами педагогічно спрямованих анотацій до творів з шкільної програми, їх захист-презентація, рольові ігри методико-практичного спрямування, зокрема – самостійне проведення студентами ладових, багатоголосних ритмових вправ, диктант-запис шкільних пісень, їх вокальне аранжування й інструментальна обробка, транспонування, створення ритмових партитур, створення наочних посібників, музично-теоретичних кросвордів. Доцільним є включення студентів у ігрові методи, як-от: гра-змагання (наприклад – теоретична «розминка» – на перевірку міцності та мобільності теоретичних знань і вмінь стосовно будови певних інтервалів, акордів, тональностей, дидактичних ігор, спрямованих на формування фахової

компетентності студентів; рольові ігри у «вчителя й учнів» у впровадженні ритмових, ладових вправ; гра-модельовання інтонаційних особливостей мелодії в наочних та рухових формах їх аналогового відтворення.

Методи, побудовані на застосуванні сучасних інформаційно-комунікативних засобів уможливають вдосконалення навичок самоорганізації студентів за рахунок оволодіння принципами створення портфоліо, бази інформаційних даних і посилань на музичні приклади, комплекту аудіо- та відеозаписів задля самостійного здійснення слухового аналізу, тренажу мелодичної імпровізацій, застосовування інноваційних методик у процесі педагогічної практики (робота з інтерактивною дошкою, використання нотографічних, інформаційно-звукових приладь, медіа-супровід уроку, розробка навчальних презентацій).

Отже, у основу обґрунтування експериментальної методики покладено уточнення функцій, властивих вчителю музики, а саме – педагогічно-просвітницької, музично-розвивальної, виконавсько-презентаційної, виконавсько-формульовальної, освітньо-теоретичної.

Її зміст має спрямовуватись на музично-теоретичну підготовку студентів в єдності таких структурних компонентів, як мотиваційно-рефлексивний, перцептивно-діяльнісний, пізнавально-когнітивний, виконавсько-формульовальний, методико-практичний та інтегративно-творчий.

Побудований на зазначених принципах і методах навчальний процес має сприяти розкриттю потенційних можливостей, самореалізації на всіх фахово-навчальних дисциплінах, досягненню успіху й конкурентоспроможності в майбутній фаховій діяльності.

Висновки до другого розділу

Обґрунтування методики музично-теоретичної підготовленості студентів припускає застосування особистісно-орієнтованого, системного, технологічного та функціонально-компетентнісного підходів як основи оптимізації навчального процесу. Їх реалізація уможливлюється на засадах принципів, що відбивають

об'єктивні закономірності навчального процесу та специфіку досліджуваного феномену.

Головними принципами оптимізації музично-теоретичної підготовленості майбутніх вчителів музики визначено принципи наукової достовірності й актуальності музично-теоретичних знань, взаємного доповнення дедуктивного та індуктивного методів навчання, єдності понятійно-інтелектуального та художньо-почуттєвого компонентів у навчальних формах діяльності, ізоморфності музичних здібностей музично-мовленнєвим та структурно-архітектонічним особливостям організації музичного мистецтва, цілеспрямованого формування узагальнених способів самостійно-пізнавальної й творчої діяльності як основи їх гнучкого застосування у різноманітних формах навчально-самостійної, методико-практичної діяльності, у процесі фахового самовдосконалення.

Визначено, що досягнення студентами компетентності у виконанні зазначених функцій тісно зв'язане із оволодінням студентами комплексу відповідних знань, узагальнених способів самостійної й творчої діяльності, а також досвідом їх застосування в умовах, наближених до шкільного уроку.

У розробці методичної моделі музично-теоретичної підготовки враховувалась значущість певних педагогічних умов, які мають сприяти реалізації зазначених наукових підходів і принципів. До них віднесено стимуляцію мотивовано-ціннісного ставлення студентів до оволодіння фахом вчителя музики, посилення функціонально-компетентнісної орієнтації навчального процесу, його організацію на засадах внутрішньо-предметних, міждисциплінарних зв'язків та налагодження міжциклової координації, методично обґрунтованого застосування сучасних ІКТ та ТЗН.

Обґрунтовано комплекс експериментальних методів та організаційних форм музично-теоретичної підготовки студентів, застосування яких уможливило підвищення ефективності зазначеного процесу та вирішення завдань дослідження. Головними з них визначено: мотиваційно-спонукальні, формуально-практичні (концентричний метод, методів синхронно-асоціативного засвоєння навчального матеріалу, поетапне формування практичних і творчих

навичок, організацію навчального процесу на засадах посилення внутрішньо-предметних, міждисциплінарних зв'язків та налагоджування міжциклової координації), формуально-когнітивні (поєднання дедуктивного та індуктивного методу, організації самостійної музично-пізнавальної діяльності із застосуванням методів самоорганізації, рефлексивно-спрямованих методик, зокрема – мультмедійного супроводу занять, застосування фахово-ігрових форм навчання, комплексу інформаційно-комунікативних технологій та технічних засобів навчання з метою наближення навчального процесу до реальних умов майбутньої фахової діяльності студентів

Організація навчального процесу на засадах зазначених наукових підходів та принципів має слугувати оптимізації музично-теоретичної підготовленості майбутнього вчителя музики.

РОЗДІЛ III

ДОСВІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

3.1. Діагностика рівня музично-теоретичної підготовленості студентів до здійснення навчальної та майбутньої викладацької діяльності

Експериментальна робота з музично-теоретичної підготовки студентів вищого музично-педагогічного навчального закладу до фахової діяльності здійснювалась впродовж 2012-2016 років. Досвідна робота вміщувала в собі пропедевтично-пілотний, констатувальний, формувальний та прикінцевий організаційні етапи.

У експериментальній роботі взяло участь 96 студентів 1-3 курсів, які навчались за освітньою кваліфікацією «бакалавр музичного мистецтва». З них 46 студентів українських та турецьких вищих навчальних закладів стали учасниками пропедевтично-пілотного етапу, на якому на заняттях на музично-теоретичних дисциплінах апробувались методичні прийоми, навчальні й творчі завдання. Також на цьому етапі здійснювались педагогічні наради з викладачами, що брали участь в експериментальному дослідженні, узгоджувались способи координації навчального процесу, обговорювались особливості інноваційних методик, сучасних ІКТ, форми фіксації результатів поточних спостережень і міркувань тощо.

На констатувальному етапі було здійснено діагностику рівня музично-теоретичної підготовленості студентів контрольної та експериментальної груп. До участі в експерименті було залучено 60 студентів; 30 з них увійшли до експериментальної групи (далі — ЕГ), 30 — до контрольної (далі — КГ). Навчання за експериментальною методикою здійснювало 4 педагога з музично-теоретичних дисциплін та 8 викладачів з інших дисциплін фахового циклу (з класу спеціального інструменту, постановки голосу, хорового диригування, методики музичного виховання).

Заняття з членами ЕГ здійснювались за скоректованими навчальними

програмами, робочими планами та спеціально розробленими методами музично-теоретичної підготовки. Робота спрямовувалась на перевірку дієвості висунутих педагогічних умов та методики удосконалення музично-теоретичних знань, умінь і навичок на заняттях з сольфеджіо та гармонії – на 1-му та 2-му курсах, а на дисциплінах з поліфонії, аранжування та імпровізації й аналізу музичних творів – на 3-му курсі.

На прикінцевому етапі експерименту було здійснено другий діагностичний зріз, виконано порівняльний аналіз отриманих даних, їх статистичний аналіз, інтерпретовано отримані результати.

Діагностуванню підлягала міра сформованості компонентів музично-теоретичної підготовленості мотиваційно-рефлексивного, перцептивно-діяльнісного, пізнавально-когнітивного, виконавсько-формуваального, методико-практичного та інтегративно-творчого структурних компонентів.

Критеріями, які свідчили про ступень їх сформованості, слугували:

- *аксіологічно-мобілізаційний критерій*, за яким виявлялась ступінь свідомої умотивованості студентів щодо значущості власної музично-теоретичної підготовки;
- *музично-базовий*, який засвідчував міру сформованості перцептивних властивостей студентів та їх вміння діяти на засадах сформованих слухових уявлень;
- *інформаційно-понятійний*, який свідчив про стан музично-теоретичної ерудованості студентів, володіння музично-теоретичними категоріями й поняттями;
- *виконавсько-контекстний*, який свідчив про міру вміння студентів застосовувати набуті навички у різноманітних навчальних і практико-орієнтованих ситуаціях;
- *освітньо-теоретичний*, що відображав готовність студентів застосовувати свої музично-теоретичні знання у процесі майбутньої педагогічної діяльності;

- *творчо-продуктивний критерій*, який виявляв міру здатності студентів до самостійного створення феноменів музичного та музично-педагогічного характеру.

За першим *критерієм* – аксіологічно-мобілізаційним, – діагностика здійснювалось методами включеного спостереження, узагальнення оцінок незалежних експертів та даних, отриманих засобами анкетування і бесіди-інтерв'ю.

Оцінювання відбувалось за такими показниками, як:

- характер особистісного ставлення студентів до процесу занять;
- ступінь відповідальності до виконання завдань з музично-теоретичних дисциплін;
- міра активності в поза-навчальних формах діяльності музично-теоретичного характеру;

Збір даних за першим показником відбувався засобами експрес-анкетування та бесіди-інтерв'ю. Експрес-анкета містила наступні запитання:

1. У процесі розучування творів у грі на інструменті мої знання тональностей, вміння орієнтуватись у ритмовій структурі, уявляти звучання всієї фактури: а) суттєво допомагають; б) як правило, допомагають; в) допомагають, але нечасто; г) практично не допомагають.

2. У процесі занять вокалом я спираюсь на вміння сольфеджувати й уявляти звучання мелодії та акомпанементу: а) постійно; б) часто; в) нечасто; г) інколи.

3. У вивченні хорових партій на заняттях з хорового співу я спираюсь на вміння співати по нотах та уявляти гармонічне звучання всієї партитури: а) завжди; б) часто; в) не завжди; г) інколи.

4. Знання з теорії музики про тональності, інтервали, акорди, ритм, які я отрима(в/ла) на музично-теоретичних заняттях, у процесі самостійного музикування (ознайомлення з новими піснями та інструментальними творами, добору мелодії, створенні акомпанементу): а) мені суттєво допомагають; б) часто мені допомагають; в) інколи допомагають; г) я не застосовую.

У бесіді-інтерв'ю експериментатор уточнював зміст відповідей та просив респондентів їх аргументувати, а також ставив запитання, які стосувались ставлення студентів до занять, наприклад: «З якої музично-теоретичної дисципліни Ви б збільшили кількість годин у навчальному плані?»; «Кількість годин з якої музично-теоретичної дисципліни Ви б скоротили?».

Узагальнення цих даних слугувало основою оцінювання студентами свого ставлення до сутності музично-теоретичних знань та розуміння їх практичної корисності за 4-бальною шкалою. Вищий бал – 4, отримували досліджувані, які усвідомлювали значущість музично-теоретичної освіти, застосовували набуті знання й вміння у процесі навчання й самостійного музикування, переконливо аргументували свої відповіді. У 3 бали оцінювались відповіді студентів, які в цілому визнавали роль музично-теоретичних знань у різноманітних формах діяльності, натомість не могли достатньо чітко обґрунтувати свої думки з цього приводу. Два бали отримували респонденти, які у цілому визнавали значущість музично-теоретичних знань, але не усвідомлювали їх роль у конкретних формах музичної діяльності. У 1 бал оцінювались відповіді досліджуваних, які вважали, що теоретичні знання для них необов'язкові, а заняття з дисциплін цього циклу необов'язкові і вони не відчують від них корисності.

Збір даних за другим показником – ступінь відповідальності за виконання завдань з музично-теоретичних дисциплін – відбувався методами включеного спостереження та узагальнення оцінок незалежних експертів, якими виступили викладачі з музично-теоретичних предметів. Ознаками, які підлягали оцінюванню, слугували: а) концентрація уваги студента (частота відволікання впродовж заняття); б) стан навчально-пізнавальної активності; в) емоційний стан, який переважав у студента на занятті. За цими ознаками експерти мали оцінити стан відповідальності досліджуваних балами відповідно від 1 до 4.

За третім показником – активність студентів у поза-навчальних формах діяльності музично-теоретичного характеру, – збір даних відбувався незалежними експертами за допомогою включеного спостереження та узагальнення його результатів. При цьому реєструвались частота або відсутність запитань, які

студент ставить задля уточнення або розширення отриманих на заняттях знань, його активність у ознайомленні з пропонованою викладачем додатковою літературою, самостійне використання набутих у процесі занять навичок у позанавчальних формах (наприклад, транспонування пісні відповідно своєму голосовому регістру, добір акомпанементу до мелодії тощо).

Отримані дані подано в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

**Результати констатувального зрізу
за аксіологічно-мобілізаційним критерієм**

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	усвідомлене ставлення до змісту й процесу музично-теоретичних занять		ступінь відповідальності у виконання навчальних завдань		активність у поза-навчальних формах діяльності		
	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	6,7	1	3,3	0	0,0	3,3
3	6	20,0	7	23,3	5	16,7	20,0
2	10	33,3	8	26,7	11	36,7	32,2
1	12	40,0	14	46,7	14	46,7	44,4
Контрольна група							
4	2	6,7	2	6,7	1	3,3	5,6
3	7	23,3	7	23,3	5	16,7	21,1
2	11	36,7	12	40,0	10	33,3	36,7
1	10	33,3	9	30,0	14	46,7	36,7

Як бачимо, у цілому усвідомлення студентами значущості музично-

теоретичної підготовки як компоненту фахової освіти була недостатньою: 44,4% студентів у експериментальній та 36,7 % у контрольній групах було оцінено за середніми значеннями критерію найнижчим балом, ще 32,2% у ЕГ та 36,7% у КГ отримали 2 бали і тільки 23,3% у ЕГ та 26,7% респондентів з цих груп відповідно було оцінено позитивно, тобто у 3 та 4 бали. о

Значна частка респондентів ставилась до власних проблем недостатньо відповідально, намагаючись виправдати свої недоліки певними обставинами; ці студенти не усвідомлювали відповідальність за вміння навчатись та недооцінювали роль музично-теоретичних занять у загальному процесі навчання. При цьому відносно більш сформованим у досліджуваних було ставлення до занять з музично-теоретичної освіти (перший показник) та ступінь відповідальності студентів у виконанні ними аудиторних завдань. Так, за першим показником 26,7% студентів з ЕГ та 30,0% КГ були оцінені у 3 та 4 бали, а 1 і 2 бали отримало 73,3% з них в ЕГ і 70,0% у К; за другим показником, що характеризував ступінь відповідальності студентів у виконанні завдань, високі балами у сукупності отримало 26,6% у ЕГ та 30,0% у КГ; 1 та 2 бали в цих групах отримали 73,4% респондентів у ЕГ і 70, 0% у КГ.

Найбільш низькі оцінки студенти отримали за третім показником, що відбивав міру їх активності у самостійній поза-аудиторній навчальній діяльності: їх кількість, оцінена у 3 і 4 бали, в ЕГ дорівнювала 16,7 %, у КГ їх сукупність склала 20,0%, причому 4 бали в обох групах отримав тільки один студент (3,3%). Відповідно, задовільними та низькими балами було оцінено в ЕГ 83,4% і 80,0% у КГ студентів.

Оцінювання студентів за наступним критерієм – базово-музичним, здійснювалось за такими показниками:

- здатність до диференційованого сприйняття елементів музичного мовлення;
- здатність до оперування внутрішніми слуховими уявленнями;
- розвиток вокально-інтонаційного слуху.

Діагностування проводилось на матеріалі мелодії української народної пісні «Налетілі журавлі». З цією метою студентам пропонувалось її прослухати

(спочатку тричі, потім ще два рази) та заповнити лист-запитальник, тобто схарактеризувати: а) темп; б) розмір; в) кількість фраз; г) наявність точних або варійованих повторів; д) ладова будова мелодії; е) акорди, по ступенях яких рухається мелодія на початку першої та другої фраз; ж) визначення найбільш виразних ритмових зворотів; з) визначення інтервалів у стрибках в мелодії – на її початку та двох стрибків наприкінці (ч. 4., в.7. та ч. 8).

Отже, в цілому студент мав відповісти на 8 запитань, які у сукупності оцінювались за 4-бальною шкалою таким чином: безпомилкова відповідь на всі запитання оцінювалось у 4 бали. Наявність 2-х помилок оцінювалось у 3 бали. Суттєві помилки (3-5 похибок) дорівнювали 2 балам, кількість помилок більше п'яти оцінювалась у 1 бал.

У другому завданні перевірялись міцність внутрішніх слухових уявлень та вміння оперувати ними у різних видах музикування, задля чого студентам пропонувалось знову прослухати цю ж мелодію та заспівати її, потім повторити таким чином: перша фраза виконується вголос, друга – «про себе», надалі мелодія співається знову вголос. Після цього студент мав зіграти мелодію в основній тональності (d-moll) на інструменті, який він обирав (фортепіано, баян, скрипка, бандура тощо) та транспонувати її у іншу тональність (g-moll). Оцінювання відбувалось за 4-бальною шкалою аналогічним чином; безпомилкове виконання завдання – 4 бали, незначні помилки – 3 бали, суттєві – 2 бали, неповне виконання завдання – 1 бал.

Розвиток вокально-інтонаційного слуху, тобто чутливість до якості вокального інтонування, перевірялась на основі прослуховування в запису 3-хголосного хорового твору «Тиха вода» М. Леонтовича, зробленого під час репетиції дитячого хору. Студенти мали зазначити недоліки, які вони помітили (вони стосувались пониження інтонації у низхідному русі сопрано, низького звучання нижнього голосу в останній фразі та внаслідок – неточного повторення одного і того ж акорду і фальшивого гармонічного строю наприкінці твору, а крім того – відсутності унісону в останньому, кадансовому мотиві.

Визначення всіх помилок студентами оцінювалось у 4 бали, відповідно

тому, скільки було не помічених студентами інтонаційних недоліків, респонденти отримували 3, 2 або 1 бал. Таким чином, за цим критерієм респонденти мали змогу отримати максимально 12, мінімально 4 бали.

Узагальнення отриманих результатів дозволило розподілити студентів у чотири групи таким чином: 11-12 балів – перша група (загальні 4 бали), 9-10 балів друга група (загальні 3 бали), 7-8 балів – третя група (загальні 2 бали), 4-6 – четверта група (загальний 1 бал). Ці дані подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

**Результати констатувального зрізу
за базово-музичним критерієм**

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	здатність до диференційованого сприйняття		здатність до оперування внутрішніми слуховими уявленнями		розвиток вокального слуху		
	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	6,7	2	6,7	1	3,3	5,6
3	7	23,3	8	26,7	6	20,0	23,3
2	10	33,3	11	36,7	9	30,0	33,3
1	11	36,7	9	30,0	14	46,7	37,8
Контрольна група							
4	3	10,0	2	6,7	2	6,7	7,8
3	7	23,3	6	20,0	6	20,0	21,1
2	11	36,7	11	36,7	9	30,0	34,4
1	9	30,0	11	36,7	13	43,3	36,7

З наведених даних видно, що високу оцінку за здатність студентів до диференційовано сприйняття елементів музичної мови отримало 6,7% респондентів ЕГ та 10,0% з КГ, 23,3% студентів як у з ЕГ, так і в КГ було оцінено у 3 бали, а основний масив було оцінено задовільними та низькими оцінками. Так, 33,3% і 36,7% досліджуваних з ЕГ і КГ отримали 2 бали та ще 36,47 у ЕГ і 30,0% відповідно у КГ з було оцінено у 1 бал.

Близькими за значенням були і дані, отримані за другим показником: 4 бали отримало 6,7% респондентів у ЕГ та КГ, 3 бали – 26,7% і 20,0% у ЕГ і КГ відповідно, 36,7% з них і в ЕГ, і в КГ була оцінена у 2 бали, 30,0% студентів з ЕГ та 36,7% у КГ отримали 1 бал.

За третім показником, який характеризував міру розвитку вокального слуху студентів, їх здатність оцінити якість вокального інтонування, були виявлені найбільш низькі результати: це проявилось у тому, що найбільша кількість респондентів отримала за цим показником незадовільну оцінку – бал: у ЕГ таких студентів було виявлено 46,7%, а КГ – 43,3%. Це пояснюється, вірогідно, незвичними для більшості респондентів завданнями й не сформованим в них оцінним ставленням до вокально-інтонаційної якості співу.

За середнім арифметичним з цього критерію вищий бал отримало 5,6% респондентів з ЕГ та 7,8% у КГ; 3 бали – 23,3% у ЕГ та 21,1% в КГ; 33,3% студентів з ЕГ та 34,4% з КГ було оцінено у 2 бали, а 37,8% студентів з ЕГ і 36,7% з КГ – у 1 бал. Отже, базові музичні здібності, на основі яких формується здатність особистості до музичної діяльності, у більшості респондентів знаходилась на низькому та задовільному рівні розвитку.

Діагностика за наступним критерієм – інформаційно-понятійним, здійснювалась за такими показниками:

- загально-музична ерудованість, яка відображала ступінь володіння студентів комплексом знань і понять, важливих у діяльності вчителя музики;
- міра володіння музичною термінологією, музично-теоретичними категоріями;
- здатність аналізувати та інтерпретувати у вербальній формі музичні явища;

Діагностування за першим показником здійснювалось за допомогою тестування, метою якого було виявлення загально-музичної ерудованості студентів у питаннях, пов'язаних із програмним змістом уроків музики. Всього тест містив 10 запитань, які відображені у Додатку А.

Наведемо їх приклади:

1. До програмних творів належить:

а) тільки вокальна музика, тому що в ній поєднуються поетичний і музичний тексти;

б) інструментальні твори, яким автор або слухачі додали назву;

в) музичні твори, в яких специфічними засобами (назва, епіграф, малюнок) автор стимулює асоціативне уявлення слухача з метою більш повного й точного сприйняття художньо-образного змісту твору.

2. До музичних творів, які можуть сприймати школярі молодшого шкільного віку, належать:

а) всі високохудожні твори класичної музики;

б) твори, які будуються на близьких для дітей образах і почуттях та емоційно-виразній музичній мові;

в) сучасна дитяча естрадна музика.

3. У шкільних програмах мають міститися народні твори:

а) з українського фольклору;

б) з дитячого фольклору;

в) з вітчизняного та зарубіжного фольклорного мистецтва.

Вищим балом – 4 – оцінювались студенти, які надавали 10 – 9 вірних відповідей; 3 бали отримували респонденти, якщо кількість вірних відповідей дорівнювала від 7 до 8 пунктів. У 2 бали оцінювались студенти з 5 – 6 правильними відповідями, менше 5 вірних відповідей оцінювались у 1 бал.

З метою отримання даних за другим показником, що відбивав ступінь володіння студентів системою музично-теоретичних знань і понять, було розроблено тести з 10 запитаннями, зміст яких стосувався фундаментальних музично-теоретичних понять. Повний текст тестів наведено у Додатку Б.

Наведемо декілька прикладів:

1. Гама – це: а) правильне чергування ступенів ладу; б) послідовний рух по ступенях ладу; в) висхідний та низхідний поступовий рух по звуках ладу; г) висхідний та низхідний поступовий рух по звуках ладу від тоніки до тоніки.

2. Синкопа – це: а) зміщення акценту з сильної долі на слабку; б) акцентування метрично слабкої долі різними засобами; в) припадання довгої ноти на метрично слабку долю; г) різність метричного та ритмового акцентів.

3. Музичний ритм – це: а) чергування різних довгот; б) послідовність звуків різної довготи; в) організована послідовність звуків різної довготи; г) розмаїття звуків різної довготи.

4. Різниця між розмірами $6/4$ і $3/2$: а) не існує, бо кількість четвертей у такті однакова; б) полягає у більш рухливому та спокійному темпах; в) полягає в кількості долей у такті та довготі кожної долі; г) вказує на різні опорні долі у його виконанні тощо.

Оцінювання відбувалось аналогічним попередньому тесту чином, за 4-бальною шкалою.

За третім показником перевірялась ступінь володіння студентів навичками диференційованого сприйняття, аналізу й вербальної інтерпретації сприйнятого на слух музичного твору. Задля цього студентам було запропоновано тричі прослухали п'єсу Е. Гріга «Норвезький танок» та надати відповідь на 4 запитання, визначивши: а) епоху та стильовий напрям, до якого належав композитор; б) загальний характер твору; в) жанрові особливості твору; в) структуру й динаміку змін у його характері, образному змісті.

Крім того, експериментатор мав можливість у вільній формі уточнити характер емоційності сприйняття, особистісне ставлення респондентів до прослуханої музики. Оцінювання цих даних здійснювалось за параметрами: висока якість особистісно-емоційного переживання, достатня якість, задовільна, незадовільна.

За сукупністю всіх випробувань з цього показника вищим балом – 4 – оцінювались студенти, які надавали вірні відповіді стосовно стильових, жанрових,

інтонаційних особливостей п'єси, а у її характеристиці проявляли емоційно-індивідуалізоване переживання характеру музичних образів та змін, що відбувались у процесі розгортання твору.

3 бали отримували респонденти, які надавали від 6 до 7 вірних відповідей, а їх сприйняття характеру й розвитку музичних образів також було адекватним, емоційним і особистісно-зацікавленим.

У 2 бали оцінювались студенти, які надавали 4-5 правильних відповідей, та надавали в характеристиці творів, переважно. не емоційно-особистісні, а «офіційні» характеристики, як-от: «у цьому творі автор намагався втілити...» і т. п.

1 бал отримували студенти, які надали менше 4-х правильних відповідей і схарактеризували своє ставлення до твору формально (твір сподобався, красива музика).

Отримані результати відображено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Результати констатувального зрізу за інформаційно-понятійним критерієм

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	загальномузична ерудованість		володіння музично-теоретичними категоріями		навички диференційованого аналізу музичного тексту		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	6,7	2	6,7	1	3,3	5,6
3	6	20,0	6	20,0	5	16,7	18,9
2	12	40,0	11	36,7	11	36,7	37,8
1	10	33,3	11	36,7	13	43,3	37,8

Продовження таблиці 3.3.

Контрольна група							
4	2	6,7	3	10,0	1	3,3	6,7
3	6	20,0	5	16,7	6	20,0	18,9
2	12	40,0	12	40,0	9	30,0	36,7
1	10	33,3	10	33,3	14	46,7	37,8

Як бачимо, за першим показником — «загально-музична ерудованість», отримані у обох групах дані практично збіглися: вищими балами було оцінено 6,7% студентів, 3 бали отримало 20,0%, а основний масив було оцінено задовільними (40,0%) та низькими (37,8%) балами.

За другим показником, що характеризував володіння студентів музично-теоретичним категоріальним апаратом, було отримано декілька нижчі результати. Найбільш низькі оцінки студенти отримали за третім показником «навички диференційованого аналізу музичного тексту»: 4 бали отримало у обох групах тільки 3,3% (1 студент), 3 бали – 16,7% з ЕГ та 20,0% респондентів з КГ. У 3 бали було оцінено 36,7% студентів ЕГ та 30,0% з КГ, 43,3% та 46,7% відповідно – у 1 бал.

Відповідним чином розподілилася кількість студентів і за середніми значеннями: 5,6% та 6,7% з ЕГ і КГ та 6,7% показали найвищий результат, 18,9% у обох групах отримали достатні бали, в межах 37,8% – 36,7% студенти з ЕГ та КГ були оцінені у 2 та 1 бал.

Четвертий критерій, – *виконавсько-контекстний*, свідчив про міру здатності студентів застосовувати набуті навички в різноманітних навчальних і практико-орієнтованих ситуаціях. Показниками його сформованості слугували: ступінь довірливості оперування слуховими уявленнями у сольфеджуванні «з листа»; вміння застосовувати музично-теоретичні знання під час розучування

твору; міра успішності в застосуванні мнемонічно-мисленнєвих прийомів під час вивчення твору напам'ять.

У першому завданні перевірялось вміння сольфеджувати 4 незнайомі мелодії, розташовані за принципом зростання їх складності. У залежності від того, приклад якого рівня складності респонденту вдавалося якісно виконати, він отримував оцінку від 1 до 4 балів. Музичні приклади наведені у Додатку В.

Друге завдання полягало у наданні респондентам можливості за 1 академічну годину підготувати до виконання шкільну пісню «Шкільний вальс» М. Дремлюги. Кожен студент мав спробувати виконати її без супроводу та з акомпанементом. Оцінювання проходило за такими критеріями: якщо твір виконувався виразно й безпомилково у співі з акомпанементом, студент отримував вищий бал. Якщо це виконання було недостатньо якісним, респондент оцінювався у 3 бали. Студенти, які змогли виразно виконати тільки мелодію, отримували 2 бали, 1 бал отримували досліджувані, які не могли виразно та безпомилково виконати мелодію пісні.

На наступному етапі студентам пропонувалось продовжити роботу над цим твором та за академічний час вивчити його на пам'ять. Допускалась ескізна форма виконання, тобто – гра тільки основних елементів інструментального супроводу. Крім того, проводилась бесіда, в ході якої встановлювалось, якими засобами користувались студенти задля запам'ятовування пісні (структурний, мелодико-інтонаційний, гармонічний аналіз, опора на слухові образи тощо). Зазначимо, що отримані дані враховувались на наступному, формувальному етапі роботи й слугували основою для розробки індивідуалізованого комплексу завдань для самосійного опрацювання. Оцінювання проходило аналогічно попередній процедурі.

У таблиці 3.4. подано отримані результати. З них видно, що відносно краще у студентів сформовані навички читання з листа та розучування твору, найменш розвиненим є вміння засвоювати його напам'ять. Так, за показником «читання з листа» отримані у обох групах були такими: 4 бали в ЕГ і КГ отримало по 6,7% студентів, 3 бали – 13,3% та 20,0% з ЕГ та КГ відповідно, а 1 і 2 бали в сукупності

– 80% в ЕГ та 73,3 – в КГ. За другим показником 4 бали отримало також по 6,7% випробовуваних, а 1 і 2 бали – 76,7% у ЕГ та 80,0% у КГ.

Таблиця 3.4.

**Результати констатувального зрізу
за виконавсько-контекстним критерієм**

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	читання з листа		розучування твору		вивчення твору напам'ять		
	Абсолютн а кількість	%	Абсолютн а кількість	%	Абсолютн а кількість	%	
Експериментальна група							
4	2	6,7	2	6,7	1	3,3	5,6
3	4	13,3	5	16,7	4	13,3	14,4
2	11	36,7	11	36,7	13	43,3	38,9
1	13	43,3	12	40,0	12	40,0	41,1
Контрольна група							
4	2	6,7	2	6,7	1	3,3	5,6
3	6	20,0	4	13,3	5	16,7	16,7
2	12	40,0	12	40,0	12	40,0	40,0
1	10	33,3	12	40,0	12	40,0	37,8

Трохи нижчими були і результати діагностики за третім показником: сумативно 1 та 2 бали отримала більша кількість респондентів, чим за попередніми показниками: 83,3% в ЕГ та 40,0% в КГ, що свідчить про необхідність надання уваги підготовці майбутніх фахівців у цьому напрямку.

Збір даних за п'ятим, *освітньо-теоретичним критерієм* відображав готовність студентів застосовувати свої музично-теоретичні знання у процесі майбутньої педагогічної діяльності. Його показниками слугували: здатність

визначати й характеризувати головні причинно-наслідувальні зв'язки між характером музичного образу та засобами його інтонаційного й виконавсько-виразного втілення;

– міра володіння музичними поняттями, які мають застосовуватись на уроках музики і формуються на музично-теоретичних заняттях;

ступінь усвідомлення сутності й способів формування музичної грамотності у школярів. Міра успішності студентів за першим показником визначалась незалежними експертами, які оцінювали вміння студентів виявляти головні засоби виразності та зосереджувати увагу на тих інтонаційних особливостях, які найбільше впливають на характер твору. Задля цього респондентів просили назвати їх улюблений твір і пояснити, які фрагменти або інтонаційні засоби їм найбільше подобаються, вважаються художньо значущими й привабливими.

Студенти, які вміли виділяти головні, визначальні інтонаційні особливості твору, переконливо й адекватно їх характеризувати, отримували 4 бали. Респонденти, які могли визначити такі фрагменти та недостатньо повно характеризувати їх, оцінювались у 3 бали. Якщо студенти не могли самостійно визначитись, але в цілому вірно характеризувати комплекс інтонаційно-виразних засобів фрагменту, на який звертав увагу експериментатор, це відповідало 2 балам; студенти, які не могли адекватно схарактеризувати ці приклади, оцінювались у 1 бал.

Володіння музично-теоретичними вміннями, якими мають оперувати вчителі музики, оцінювались на основі аналізу ступеня володіння студентів навичками гри акомпанементу за їх функціональними позначеннями. З цією метою респонденти мали виконати на фортепіано у тісному розташуванні дві акордові послідовності в тональностях Мі мажор та фа мінор, які за рівнем складності відповідали вимогам шкільної програми, а саме:

1). | t – D6/5 – t | s6 – D – D2 | t6 – D4/3 – t | VII7 – t ||;

2). | T — S6 – VII7 | T – T6 – S | T6/4 – D7 – |T – S6/4 – T||

Якщо студент виконував їх чітко й впевнено, він отримував 4 бали. Респонденти, які виконували ці вправи недостатньо впевнено та з незначними

помилками, оцінювались у 3 бали. Якщо досліджуваний припускав суттєві помилки, зупинявся та «шукав» на клавіатурі акорди, він отримував 2 бали. Одним балом оцінювались студенти, які не могли зіграти частку акордів, а отже – і повністю озвучити дані послідовності.

За третім показником – усвідомлення сутності та способів формування музичної грамотності оцінювання проводилось за допомогою тестування. Наводимо приклад запитань:

1. Вивчення назви нот учнем

- а) означає, що він значно просунувся у оволодінні нотною грамотою;
- б) це одне з головних завдань уроків музики;
- в) це допоможе йому орієнтуватись у нотному запису пісні.

2. Запис ритмового малюнку невірний (див. рис. 3.1.).

- а) у прикладах № 1 та №3;
- б) у прикладі №2;
- в) у прикладах № 1 та №2.



Рис. 3.1. Ритмові малюнки, застосовані у процесі діагностики

3. Поспівку «Вгору я піду та спущуся вниз» важливо виконувати з рухами рук тому, що це:

- а) сприяє розвитку голосу та емоційності співу;
- б) більш цікаво учням;
- в) сприяє встановленню координації між слухом, голосом та усвідомленню напрямку звуковисотного руху в мелодії.

4. Поняття «музична грамотність» означає:

- а) вміння співати по нотах;
- б) вміння грати і співати по нотах;
- в) володіння основними поняттями, які відбивають сутність музичного мистецтва.

Повний текст запитань наведено в Додатку Г.

Вищим балом – 4 – оцінювались студенти, які надавали вірні відповіді на 9-10 тестових завдань. 3 бали отримували респонденти, як надавали від 7 до 8 вірних відповідей, у 2 бали оцінювались респонденти, які надавали 5-6 правильних відповідей, студенти, які надали менше 5-и правильних відповідей, отримували 1 бал. Отримані результати подано в таблиці 3.5.

Як бачимо, за цим критерієм було отримано в цілому низькі оцінки. Це пояснюється тим, що значна частка респондентів отримала загальну середню освіту і питанням методичного характеру до початку навчання в університеті увагу не приділяли.

Так, за першим показником вищий бал за середніми значеннями отримало 4,4% респондентів з ЕГ та 3,3% з КГ, ще 20,0% студентів у обох було оцінено групах ЕГ та 16,7% у КГ продемонстрували достатні результати.

Важливо, що самі низькі оцінки було отримано досліджуваними за третім критерієм, що характеризував усвідомленість сутності поняття «музична грамотність» та способів її формування»: найнижчий – 1 бал за цим показником отримало 40,0% респондентів у ЕГ та 43,3% у КГ.

Отже, за середньоарифметичним основний масив студентів – 41,1% у ЕГ та 44,4% у КГ отримали найнижчий бал.

За наступним критерієм – творчо-продуктивним, що відображав міру здатності студентів до самостійного створення феноменів музичного та музично-педагогічного характеру, досліджувався за показниками: ступінь володіння навичками творчого музикування; міра здатності до педагогічної творчості; ступінь володіння інноваційними технічними засобами навчання й викладання на уроках музики.

Таблиця 3.5.

**Результати констатувального зрізу
за освітньо-теоретичним критерієм**

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	виявлення причинно-наслідувальної залежності між характером художнього образу та інтонаційно-вираз-ними засобами		володіння музично-теоретичними навичками, потрібними вчителю музики		усвідомлення сутності поняття музична грамотність та способів її формування		
	Абсолю тна кількість	%	Абсолю тна кількість	%	Абсолю тна кількість	%	
Експериментальна група							
4	1	3,3	2	6,7	1	3,3	4,4
3	6	20,0	6	20,0	5	16,7	18,9
2	11	36,7	10	33,3	11	36,7	35,6
1	12	40,0	12	40,0	13	43,3	41,1
Контрольна група							
4	1	3,3	1	3,3	1	3,3	3,3
3	6	20,0	5	16,7	4	13,3	16,7
2	10	33,3	11	36,7	11	36,7	35,6
1	13	43,3	13	43,3	14	46,7	44,4

Перший показник досліджувався в завданнях на ритмову й мелодичну імпровізацію. характеру створених прикладів. Так, якщо студент вмів самостійно імпровізувати у обох пропонованих формах та виразно інтонував ритм і мелодію, він отримував вищий бал.

Респонденти, які в цілому володіли навичками імпровізації, але виконували

їх недостатньо впевнено та одноманітно за характером, оцінювались у 3 бали. Якщо студент міг імпровізувати тільки у діалоговій формі (тобто – за наявності ідеї-стимулу, яким слугувала перша фраза, виконана експериментатором), він отримував 2 бали. Досліджувані, які проявляли негативне ставлення до завдання, відмовлялися імпровізувати, а їх спроби характеризувались зупинками або були структурно незавершеними, оцінювались 1 балом.

Перевірка стану творчих вмінь педагогічної спрямованості студентів здійснювалась у формі рольової гри – вправи на ладове інтонування із застосуванням наочних схем ладових структур (**Додаток Д**).

Випробовувані мали демонструвати вміння жестами (рукою, указкою) моделювати у імпровізаційній формі звуковисотний рух поспівки, тим самим керуючи процесом її сольфеджування товаришами. Якщо ці вказівки здійснювались впевнено, а мелодія була логічною і виразною, студент отримував 4 бали. Якщо вправа здійснювалась досить впевнено, але імпровізована мелодія була одноманітною, респондент оцінювався у 3 бали. Якщо його дії носили невпевнений характер, переривались зупинками, оцінка дорівнювала 2 балам, а студенти, які не змогли завершити вправу, отримували 1 бал.

Оцінка ступеня володіння студентів сучасними інноваційними технологіями здійснювалась засобами анкетування і бесіди, за допомогою яких виявлялись їх обізнаність із сучасними інформаційно-комунікативними, аналогово-цифровими засобами, вміння застосовувати ці засоби у процесі власної музично-навчальної та підготовки до педагогічної діяльності.

Вищий бал отримували студенти, які володіли двома-трьома різноплановими програмами – інформаційними, демонстраційними, аналогово-звуковими, нотно-графічними, проявляли готовність опановувати новими знаннями, володіли навичками їх самостійного засвоєння, діючи за інструкціями, які містяться у Інтернеті.

У 3 бали оцінювались респонденти, які володіли двома-трьома різноплановими програмами, натомість у засвоєнні нових потребували суттєвої допомоги експериментатора, незважаючи на наявність детальних інструкцій.

2 бали отримували ті респонденти, які були знайомі з комп'ютерними програмами, натомість нечасто застосовували їх у своїй навчальній діяльності.

Одним балом оцінювались студенти, які звертались до Інтернету виключно задля приватних контактів та розважально-ігрових форм діяльності або не володіли сучасними інформаційними технологіями і не проявляли бажання опанувати ними.

Наведемо дані діагностики за критерієм музично-теоретичної підготовленості до творчо-інноваційної діяльності в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Результати констатувального зрізу за творчо-продуктивним критерієм

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	володіння навичками творчого музикування		володіння практикою формування творчих навичок		використання сучасних інноваційних технологій		
	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	Абсолют на кількість	%	
Експериментальна група							
4	1	3,3	1	3,3	3	10,0	5,6
3	6	20,0	6	20,0	10	33,3	24,4
2	8	26,7	9	30,0	9	30,0	28,9
1	15	50,0	14	46,7	8	26,7	41,1
Контрольна група							
4	0	0,0	0	0,0	3	10,0	3,3
3	7	23,3	6	20,0	9	30,0	24,4
2	7	23,3	7	23,3	10	33,3	26,7
1	16	53,3	17	56,7	8	26,7	45,6

Як бачимо, за різними показниками результати діагностики розподілились нерівномірно. Так, якщо за першим і другим показниками, які відбивали ступінь володіння студентів навичками творчого музикування та здатністю до керівництва творчими проявами інших, вищим балом не було оцінено ні одного студента, то за третім показником, що відбивав міру володіння студентів сучасними інноваційними технологіями, відмінний результат продемонструвало 10,0% респондентів у обох групах. Аналогічна ситуація склалась і щодо студентів, які були оцінені у 3 бали: за першим і другим показниками їх кількість склала від 20,0% до 23,3%, а за третім показником кількість таких випробовуваних зросла 33,3% у ЕГ, та до 30,0% у КГ. Відповідним чином, за третім показником, найменша кількість респондентів з обох груп отримала 2 бали (30,0% у ЕГ та 33,3% – у КГ) та 1 бал, яким було оцінено в обох групах менше третини студентів – 26,7%. Рахуємо, що ці дані підтвердили припущення щодо особливої значущості застосування сучасних інноваційних засобів і технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців.

У таблиці 3.7 наводимо узагальнені дані за рівнями музично-теоретичної підготовленості студентів, встановлені за всіма критеріями.

Якісні характеристики рівнів музично-теоретичної підготовленості студентів проявилися таким чином:

- випробовувані, що були віднесені до найвищого, інноваційно-продуктивного рівня, усвідомлювали значущість музично-теоретичної підготовки для успішної музичної діяльності, характеризувались всебічно розвиненими музичними здібностями, володіли музично-теоретичними знаннями, вміли їх застосовувати у навчанні, у процесі музикування, у формах, наближених до шкільних вимог, володіли музично-творчими навичками та сучасними інформаційно-комунікативними технологіями, проявляли активність у збагаченні своїх можливостей. До цієї групи було віднесено 5,0% студентів з ЕГ та 5,4% – з КГ;

- рівень самостійно-продуктивної музично-теоретичної підготовленості продемонструвало 20,0% студентів з ЕГ та 19,8% – з КГ; вони відповідально

ставились до своєї музично-теоретичної підготовки, мали в цілому розвинені музичні здібності, володіли музично-теоретичними знаннями, натомість застосовували їх у навчальних і практичних формах діяльності нестабільно; творчі прояви цих студентів були декілька одноманітними, у процесі навчання вони застосовували найбільш розповсюджені інформаційно-комунікативні технології;

Таблиця 3.7.

**Рівні музично-теоретичної підготовленості студентів
(констатувальний зріз діагностики)**

Рівні	Критерії (в %)						<u>X</u>
	1	2	3	4	5	6	
Експериментальна група							
Інноваційно-продуктивний	3,3	5,6	5,6	5,6	4,4	5,6	5,0
Самостійно-продуктивний	20,0	23,3	18,9	14,4	18,9	24,4	20,0
Самостійно-репродуктивний	32,2	33,3	37,8	38,9	35,6	28,9	34,4
Наслідувально-репродуктивний	44,4	37,8	37,8	41,1	41,1	41,1	40,6
Контрольна група							
Інноваційно-продуктивний	5,6	7,8	6,7	5,6	3,3	3,3	5,4
Самостійно-продуктивний	21,1	21,1	18,9	16,7	16,7	24,4	19,8
Самостійно-репродуктивний	36,7	34,4	36,7	40,0	35,6	26,7	35,0
Наслідувально-репродуктивний	36,7	36,7	37,8	37,8	44,4	45,6	39,8

– до самостійно-репродуктивного рівня було віднесено 34,4% студентів з ЕГ та 35,0% з КГ. Вони проявляли нестійкий інтерес до музично-теоретичних занять, музичні здібності цих випробовуваних були розвинуті нерівномірно; у виконанні стандартних завдань вони проявляли самостійність, проте потребували допомоги викладача в завданнях творчого характеру, повторювали надані їм взірці, не намагаючись їх вдосконалити або варіювати. Студенти цієї групи були обізнані із сучасними інноваційними технологіями, натомість використовували їх тільки для отримання мінімально-необхідної навчальної інформації;

– на репродуктивно-наслідувальному рівні було виявлено у 40,6% респондентів з ЕГ та 39,8% з КГ. Вони проявляли байдуже або негативне ставлення до музично-теоретичних занять, музичні здібності були розвинені недостатньо, музично-теоретичні знання носили обмежений, нерідко – формальний характер і майже не застосовувались у процесі роботи над навчальним репертуаром; у процесі виконання діагностичних завдань ці студенти потребували додаткових роз'яснень і допомоги експериментатора, були нездатні імпровізувати, добирати акомпанемент, не проявляли зацікавленість до застосування інноваційних технологій у навчанні, хоча Інтернетом у більшості користувались.

Отже, ми дійшли висновку, що музично-теоретична підготовленість майбутніх вчителів музики потребує суттєвої корекції.

3.2. Експериментальне дослідження процесу музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики

Формувальний експеримент здійснювався впродовж 2012-2016 років. Сутність експериментальної роботи складалась з підготовки майбутніх вчителів музики на музично-теоретичних заняттях, яка здійснювалась на засадах особистісно-орієнтованого, системного, технологічного та функціонально-компетентнісного підходів, спрямовувалась на вдосконалення музичних здібностей, стимуляцію музично-теоретичного й художнього мислення,

посилення мобільності набутих ЗУН у процесі навчальної діяльності та методико-практичної підготовки до майбутньої фахової діяльності та самостійного фахового вдосконалення.

Дослідна робота здійснювалось за чотирма логічними етапами, відповідно зазначеним вище педагогічним умовам оптимізації музично-теоретичної підготовленості студентів.

Метою першого етапу було визначено забезпечення активізації мотивації студентів до набуття професії вчителя музики, спонукання до самостійної, цілеспрямованої й вдумливої роботи над своїм фаховим вдосконаленням. Розглянемо сутність експериментальної роботи цього етапу. Вона будувалась з врахуванням того, що основу мотивації майбутнього вчителя музики мають скласти сформованість його громадянської позиції, усвідомлення своєї особистої відповідальності за духовність шкільної молоді, музичне майбутнє прийдешніх поколінь, яких вони мають залучати до музичного мистецтва. З метою актуалізації соціально-визначеної, громадянської свідомості, застосовувались такі заходи, як методи бесіди й переконання, організація диспутів, «методичних нарад» з обговоренням пов'язаних з проблематикою питань, створення позитивного ідеалу вчителя музичного мистецтва, усвідомлення практичної доцільності музично-теоретичної освіти тощо.

Так, один з диспутів називався: «Життя без музики?», в ході якого обговорювались припущення щодо випадковості виникнення музичного мистецтва, власний досвід студентів та самостереження стосовно впливу музики на їх психологічний стан, настрої; респонденти також обмінювались знаннями й думками щодо впливу звукових форм на людину різних рівнях її прояву – від психофізіологічного до особистісного та соціального. У процесі обговорення студенти спирались на знання, набуті ними на біології, на заняттях з історії музичного мистецтва, а також на інформацію, отриману самостійно з різних джерел, найчастіше – з Інтернету.

Обговорювались також роль стихійного впливу на музичне сприйняття людини, який здійснюється через мас-медіа, родину, оточення, специфіка

педагогічно спрямованих впливів, в яких актуалізувались спогади студентів про їх власні враження від уроків музики, аналізувалась їх оцінка ступеня їх значущості у власному музичному розвитку.

У процесі бесіди виявилось, що значна частка респондентів адекватно оцінює роль музичного мистецтва в життєдіяльності людини, має уяву про те, яким чином впливають на неї класична та сучасна «молодіжна» музика, зокрема – важкий рок, музика субкультур типу скінхедів. Натомість прозвучали й висловлювання щодо того, що потяг до розважальної музики є сталою ознакою часу, що сучасна молодь в силу інформаційної свободи «приречена» на віддалення від класичного мистецтва (Андрій Г., Ольга К.).

Внаслідок диспуту студенти дійшли висновку про важливість підвищення якості педагогічного впливу на музичний розвиток учнів, більш глибоко відчували й усвідомили свою особисту відповідальність за прищеплення учням любові до художньо-якісного мистецтва, за виховання школярів як освічених аматорів.

Крім того, на «методичних нарадах» зусилля експериментатора були спрямовані на створення у студентів ідеального образу вчительської праці та свідомого ставлення й потреби до наполегливого вдосконалення власної педагогічної майстерності. Задля цього спочатку переглядались відеоматеріали з фрагментами більш і менш вдалих шкільних уроків, після чого респонденти надавали їм оцінку, визначаючи позитивні й негативні моменти, обмінювались думками щодо чинників, які викликають ту чи іншу реакцію дітей, впливають на ступень їх зацікавленості та успішність у виконанні пропонованих вчителем завдань.

Одноразово зусилля експериментаторів спрямувались і на удосконалення позитивно-умотивованого ставлення студентів до ролі музично-теоретичної підготовки на шляху оволодіння обраною професією. Усвідомленню практичної значущості музично-теоретичних знань і вмінь сприяло моделювання майбутніх педагогічних ситуацій, постановка навчальних завдань таким чином, щоб ставало ясно, що володіння тими чи іншими змістовими компонентами навчання забезпечує успішність у майбутній фаховій діяльності.

Так, навчання музичному диктанту зв'язувалось з реальною ситуацією, наприклад: бажанням розучити з учнями пісню, яка їм подобається, за умов відсутності її нотного запису. Крім того, надалі мелодія диктанту застосовувалась у цілому ланцюгу завдань, які моделювали процес підготовки вчителя до розучування із школярами даної пісні. Це були, зокрема, слуховий аналіз і запис (цифровою) гармонічного супроводу до мелодії; створення та виконання акомпанементу у засвоєному типі фактури за цифровими позначеннями, сольфеджування й гра на музичному інструменті напам'ять мелодії з акомпанементом у різних тональностях; варіювання фактури задля розвитку характеру пісні в різних куплетах та надання її виконанню динамічності.

Як бачимо, при цьому активно застосовувались елементи рольової гри: група «школярів» співала мелодію (у сольфеджуванні або з текстом), «вчитель» акомпанував, показуючи рухами голови, мімікою вступ, дихання тощо. Важливо, що учасники цього процесу оцінювали якість дій «вчителя» з позицій школярів.

Крім того, експериментатор піклувався про те, щоб студенти усвідомлювали практичну значущість більшості «специфічно-теоретичних» завдань. Так, вдосконалення інтервального слуху інтерпретувалось як здатність настроювати співаків у певних тональностях; вміння грати хроматичні секвенції зв'язувалось із вмінням проводити розспівування з школярами з модуляцію та транспозицією по півтонах; необхідність володіння навичками транспонування мелодії з акомпанементом пояснювалась тим, що в реальній дійсності нерідко виникає потреба враховувати діапазон учнів і т.д.

Таким чином, студенти більш ясно усвідомлювали практичну значущість формування цих знань і вмінь, що сприяло розвитку в них самовимогливості, цілеспрямованості у оволодінні змістом навчання.

Важливим чинником позитивного ставлення студентів до музично-теоретичних занять стало підвищення рівня художньої якості у виконанні завдань на практичне музикування й слуховий аналіз, зокрема – у сольфеджуванні, доборі акомпанементу, у звучанні музичного матеріалу, що обирався для слухового, гармонічного аналізу тощо.

У посиленні «художності» музично-теоретичної освіти на сольфеджіо важливим було усвідомлення сутності теоретичних понять як основи їх потенційно-виразної значущості. Наведемо у якості прикладу хід заняття, присвяченого опануванню синкопованими ритмами. Зважаючи на те, що студенти у своїй музичній діяльності неодноразово зустрічались із синкопованим ритмом, їм було запропоновано надати своє визначення поняттю синкопи або пояснити, як вони його розуміють. 47,6% студентів дали таке визначення: «синкопа – це перенесення акценту с сильної на слабку долю» (тобто вони власне повторювали помилкове визначення, яке, на жаль, подається в підручниках з теорії музики В. Вахромєєва [48], та повторюється у підручнику з теорії музики для ДМШ.

Подальшій роботі передувало прослухування музичних прикладів з різними типами синкопованих ритмів та ознайомлення із способами їх запису. Приклади ритмових малюнків подано в Рис. 3.2. Студенти мали їх порівняти та відповісти на такі запитання: «чи губиться метричний акцент на сильних долях метру, якщо в ритмовому малюнку є синкопа?»; «чи завжди синкопа є ритмовою?»; «якими способами можна досягти синкопованого звучання?».



Рис.3.2. Приклади ритмових малюнків з синкопами

У результаті студенти дійшли висновку, що синкопою слід назвати акцентування метрично слабкої долі, а також визначили, що існують різновиди синкоп, у числі яких – ритмові (найбільш типові), артикуляційні, динамічні, темброві. Головне, що студенти усвідомили, що метричний акцент завжди залишається основою відчуття музичного руху, його відчуття присутнє, незалежно від того, чи виражений він у конкретному контексті, чи замаскований паузою або синкопою. Надзвичайно важливо, що ці знання ставали основою вдосконалення техніки виконання синкопованих ритмових малюнків, посилення виразності її звучання за рахунок диференціації якості метричного (впевнено-чіткого) й синкопованого (імпульсивного, «загостреного») акцентів.

Подальша робота стосувалась виконання синкопованих ритмів у різних стилях, що потребувало оволодіння студентів навичками варіювання способів артикуляції, ступеня гостроти акцентів у однотипних ритмових малюнках застосованих у класичних та джазових творах, наприклад, у вальсі квітів з балету «Лускунчик» П. І. Чайковського та п'єсі Дж. Гершвіна «Гострий ритм», у хорі «О, фортуна» з кантати К. Орфа «Карміна Бурана». Для порівняння характеру синкопованих ритмових малюнків включались і твори різних фольклорних традицій – української, турецької, китайської тощо.

Таким чином, поняття про синкопу зв'язувалось з уявленням про різний характер виразності мовленнєвих елементів, що стимулювало прояв художніх емоцій студентів, викликало в них почуття практичної корисності від набутих навичок. Отже, респонденти вчилися визначити сутність музичних явищ, встановлювати їх необхідні й достатні ознаки, свідомо працювати над удосконаленням рухової техніки та виразності їх виконання в різних контекстах та різних видах діяльності.

Завдання посилення художньо-виховної значущості теоретичної освіти реалізувалось і на заняттях з гармонії. Особливо важливо було досягти цього на початковому етапі навчання, на якому засвоюється суто теоретичний матеріал – правила розташування акордів, техніка стандартних з'єднань найпростіших гармонічних послідовностей. Задля посилення їх зв'язку з мистецькою

практикою, викладу теоретичних понять і правил передувало ознайомлення студентів з музичними фрагментами, різними за характером й стилем, обговорювалась їх художня привабливість, використаних в них гармонічних зворотів. Важливо, що частка цих прикладів базувалась на репертуарі 4-голосних творів, які опановували студенти на заняттях з хорового співу та диригування, а також на прикладах з сольфеджування чотирьох-голосних творів класичної хоральної фактури.

Велике значення для студентів мало й те, що, на відміну від типових підручників з гармонії, в яких містяться так звані «задачі на гармонізацію», тобто суто технічні вправи, респондентам пропонувалось гармонізувати «живі» мелодії, найчастіше – народні, шкільні пісні, а також пісенні та інструментальні твори, доступні дитячому сприйняттю. Завдання такого роду розглядались як форма аранжування пісні для виконання чотириголосним ансамблем або хором, або як хоровий «фон» для виконання мелодії солістом.

Враховуючи, що структура реальних мелодій відрізнялась від музичних прикладів – «гармонічних задач», було вироблено декілька правил, які дозволяли більш вільно трактувати класичні норми гармонізації. Це стосувалось, наприклад, повторення звуку в мелодії, яке не передбачало зміни в його гармонізації: дозволялось повторювати один і той же акорд, або викладати його більшими тривалостями; не заборонялось і перенесення акорду через тактову риску з більш «важкого» такту до «легкого», якщо цього потребував мелодичний рух тощо. Так, до гармонізації пропонувались українські народні пісні «Рече та стогне Дніпр широкий», «Ой, га гаєм, гаєм», «Добрий вечір, дівчина» тощо. Кращі приклади виконувались студентами на сольфеджіо, що ставало додатковим мотивом і стимулом в опануванні навчальним матеріалом.

Ще один фактор, який мав підтвердити студентам корисність музично-теоретичної освіти, – функціональність, корисність придбаних студентами знань і умінь на заняттях з інших дисциплін. У зв'язку з цим студентам доводили, що розвиток їх ладового, гармонійного, поліфонічного слуху, внутрішніх слухових уявлень є основою розуміння та слухового уявлення музичного тексту, а звідси –

й навичок чистого, виразного інтонування, необхідних у класі з постановки голосу, у вмінні переходити з партії в партію на диригентсько-хорових заняттях, у здатності коригувати інтонацію своїх однокурсників (а пізніше – й учнів під час розучування пісень).

Крім того, студенти мали усвідомлювати, що оволодіння навичками аналізу та усвідомлення логіки розвитку гармонічних послідовностей допомагає розучуванню й запам'ятовуванню вокальних творів, фактури інструментальних п'єс, сприяє досягненню впевненості у концертному виконавстві, а навички аналізу синтаксичної структури музичних прикладів та застосування спеціальних розумово-мнемонічних прийомів (порівняння, виявлення спільних рис та розбіжностей) сприяє вивченню твору напам'ять, його впевненому виконанню під час концертів та академічних випробувань, утриманню засвоєного репертуару.

Всі ці заходи в цілому сприяли вдосконаленню мотиваційної готовності студентів до своєї музично-теоретичної підготовки.

На другому етапі експериментальної роботи вирішувалось завдання вдосконалення музично-теоретичної підготовленості студентів до навчання у всьому комплексі фахових дисциплін. Його вирішення відбувалось у двох напрямках. Перший з них полягав у розробці і втіленні в навчальний процес способів зміцнення та актуалізації взаємозв'язку між всіма дисциплінами, зокрема – узгодження й кореляція змісту навчання на трьох рівнях прояву: 1) внутрішньо-предметному, тобто в рамках кожної музично-теоретичної дисципліни; 2) міждисциплінарному – на рівні дисциплін одного, в даному випадку – музично-теоретичного циклу; 3) міжцикловому, тобто – між предметами музично-теоретичного та інших фахових (інструментально-виконавських, музично-історичних, диригентсько-хорових, методичних) дисциплін.

Надання уваги внутрішньо-предметним зв'язкам на музично-теоретичних заняттях спрямовувалось на розвиток музичних здібностей, музичного мислення студентів, надання їх знанням системності, а практичним навичкам – гнучкості,

що мало забезпечувати здатності до їх практичного використання у різних формах музичної діяльності.

Особливо важливе значення утворенню внутрішньо-предметних зв'язків надавалось на заняттях з сольфеджіо, що пояснюється різноманітністю та багатокомпонентністю типових для нього форм музично-навчальної діяльності, відносною незалежністю різних складових музичних здібностей, зокрема – ритмового і ладового чуття, емоційної сфери та логічності мислення тощо. З цією метою опанування ладовим, метроритмовим інтонаційним комплексом передувало включенню завдань на музикування з їх використанням. Так, наприклад, опрацювання гармонічного мажору доповнювалось знаннями щодо нових інтервалів, які виникали між його ступенями, різновидів акордів, що утворювались за їх участю альтерованих ступенів.

Ще одним прикладом у розвитку системних та узагальнених теоретичних знань слугувало завдання на усвідомлення родинності елементів та їх поєднанні у цілісний комплекс, як-от: тритони, зм. 5/3 та його обернення, зм. VII⁷ та його обернення, тритони у структурі D⁷, D⁹.

Досягненню системності засвоєння змісту навчання на музично-теоретичних дисциплінах слугувало також узгодження й доповнення двох протилежних за способом пізнання методів: дедуктивного та індуктивного. Дедуктивним способом мав засвоюватись теоретичний матеріал, за логікою – від загального уявлення як компоненту системи більш високого порядку до деталізованого засвоєння у зв'язках з іншими елементами та внутрішніми властивостями, а також «зустрічного», індуктивного за методом пізнання, процесом, який будувався у певному алгоритмі інтонаційно-виконавського й диференційовано-слухового оволодіння відповідним матеріалом.

Вирішуючи завдання активізації формування музично-теоретичного мислення студентів, ми враховували, що на цей час у практиці навчання в ДМШ превалює індуктивний спосіб викладу музично-теоретичних знань – від окремих елементів і відомостей до їх узагальнення. Так, спочатку школярів знайомлять з поняттям тризвуку та його обернень, потім формується уявлення про

домінантсептакорд і його обернення; пізніше вивчаються зменшені тризвуки та септакорди сьомого ступеня. При чому, як правило, їх інтервальна структура усвідомлюється частково й достатньо формально (як послідовність інтервалів, які учні мають винайти, щоб «побудувати» акорд), а важливі внутрішньо-інтервальні співвідношення, зокрема – тритонові, не аналізуються). У результаті ці знання у студентів не набувають системності: інтонаційна спорідненість і взаємозумовленість ладової структури, інтервальних і акордових елементів, за рідким виключенням, не усвідомлюються.

Зважаючи на це, в експериментальній роботі музично-теоретичні знання викладались дедуктивним методом – від формування загального уявлення до його подальшої деталізації, опрацювання окремих елементів та їх застосування у практичних видах діяльності. Так, у повторенні з першокурсниками елементів гармонічної мови спочатку поняття «акорд» аналізувалось на засадах зіставлення з кластерами; розглядались його можливі різновиди та формувалось уявлення про модифікації акорду в його класичному розумінні (тризвуки, септакорди, нонакорди, ундецимакорди), про акордові структури нетрадиційного виду (акорди з додатковими, не акордовими звуками, акорди квартової структури, з розщепленими тонами тощо). Надалі формувалось уявлення про функціональну спорідненість акордів різних ступенів та засвоювались їх окремі різновиди й особливості, які виникають на ступенях діатонічних та альтерованих ладів.

Всі ці теми модулю координувались із змістом занять з гармонії, на яких ці знання вдосконалювались у завданнях на аналіз гармонічної структури творів, засвоєнні норм логіки й технології 4-голосної хорової гармонізації, а також у інструментальних формах – імпровізації акомпанементу до мелодії на засадах цифрових позначень тощо.

Додамо, що аналітичні завдання з гармонії зв'язувались із репертуаром, який засвоювався студентами у цей період на інших дисциплінах, зокрема – з аналізом фактури, вивченням твору напам'ять, завдяки чому вони усвідомлювали корисність набутих знань. Виходячи із значущості цих вмінь, студентів навчали ідентифікації акордів у різних фактурних викладах, вмінню визначати вид акорду

з врахуванням ролі басу й «вісомості» метрично сильних долів, виокремлення акордових та поза акордових звуків – затримань, оспівувань, «перед-ікту» тощо.

Важливим способом усвідомлення динаміки розвитку гармонічної мови було її відтворення у вигляді схеми-цифровки, гра за ними акордових послідовностей, що сприяло вдосконаленню орієнтації студента у тексті твору, його розучуванні й виконанні напам'ять.

Широко застосовувався і синхронно-асоціативний метод як спосіб закладання інтонаційної бази, та налагодження діалектичного зв'язку між всіма способами музичного пізнання: перцептивно-слуховим, виконавсько-руховим, зорово-асоціативним, нарешті – інтелектуальним, на засадах чого всі джерела інформації узагальнювались у музично-теоретичних поняттях і знаннях. З цією метою більшість завдань на засвоєння певного інтонаційного комплексу студенти мали виконувати в інструментальних та вокальних справах з опорою на рухово-тактильні, зорові, аналітично-слухові та мисленнєві компоненти цілісної дії.

Надалі у студентів під час виконання письмових завдань, зокрема – будови окремих елементів, транспонування напам'ять або гармонізації мелодії мав активізуватися комплекс асоціативних уявлень. Завдяки їх утворенню зміцнювалось та значно прискорювалось формування у студентів здатності усвідомлено оперувати внутрішніми слуховими уявленнями у співі та грі на інструменті.

Прикладом втілення синхронно-асоціативного методу є формування в студентів теоретико-слухового уявлення про зв'язок тональностей за принципом «кварто-квінтового кола», тобто поступового збільшення ключових знаків, яке формувалось на матеріалі поспівок-модуляцій. Опанування ними надавало змогу одноразово зміцнювати як слухові уявлення, так і навички інтонування модуляційних зворотів та їх музично-теоретичні знання. (Див. додаток Е).

Послідовне зростання самотійності студентів у оволодіння навчальним матеріалом відбувалось на засадах алгоритмізації навчальних дій: цей процес, за Л. Виготським, становив перехід від опанування змістом навчання за допомогою викладача до здатності самотійно володіти знаннями й навичками у різних

формах музичної діяльності, які відповідали сутності завдань – від ознайомлення до детального опрацювання з допомогою викладача та набуття здатності самостійно використовувати його у репродуктивних і творчих формах музичної діяльності. Специфічним у цьому музично-навчальному процесі було завдання – досягати виразності у застосуванні того чи іншого інтонаційного компонента.

Розглянемо, яким чином відбувалась алгоритмізація процесу досягнення принципів метроритмової організації музичного мистецтва та навичок виконання ритмових структур.

Спочатку у студентів перевірялась ступінь їх музично-теоретичних уявлень щодо засобів організації музичного часу та здатність надати визначення одному з головних понять – ритм, обговорювалось визначення Б. М. Тепловим принципу організації музичного часу як темпо-метро-ритму: уточнювалась сутність кожного з цих понять, їх роль у загальному русі.

Одноразово у практичних завданнях удосконалювався ритмовий слух студентів, здійснюючись у єдності теоретичної й практичної форм, за певним алгоритмом – від засвоєння темпу, метру, ритмових послідовностей до опанування узагальненими способами орієнтації у виконанні незнайомих або варійованих ритмових зворотів на засадах вимірювання довгот за допомогою тактування або диригуванням.

Отже, спочатку студенти отримували завдання точно відтворювати рух однакових послідовностей (умовних долів метру) в їх простукуванні олівцем по партах. У ході виконання цих вправ вони помічали, що їм не вдається дотримуватись однаковості: поступово починалось прискорення, «зціплювались» м'язи руки, якою тримався олівець. Тим самим студенти усвідомлювали функціональну роль метричної пульсації як чергування сильних та слабких долів.

Наступний етап стосувався вміння відтворювати метричну пульсацію в різних темпах, наслідуючи темпу, який їм задавав експериментатор. Задля цього увага респондентів зверталась на те, що існують активний і пасивний способи сприйняття: активний спосіб полягає у тому, що під час сприйняття взірця (вступу) цей же рух відтворюється подумки. Надалі перед студентами ставилось

запитання: «В чому полягають причини того, що виконавець не завжди починає грати або співати в належному темпі?».

Наводимо приклади відповідей, які засвідчують позитивні зміни в усвідомленні студентами цього питання та в розумінні його педагогічного аспекту. Марія Г. відповіла так: «Це відбувається, якщо відтворення темпу подумки не передує початку виконання твору». Іван С. зауважив: «Я часто починаю співати не в тому темпі, у якому концертмейстер виконує вступ до твору. Тепер я розумію, що мені потрібно робити».

Отже, в цілому, алгоритмізований процес включав у себе

- а) відтворення пульсації долів метру в різних темпах;
- б) відтворення метричної пульсації в різних темпах, вміння «входити» в заданий викладачем темп, довільно змінювати його та повертатись до початкового варіанту;
- в) вміння свідомо застосовувати метричну пульсацію як інструмент вимірювання «музичного часу» в різних формах діяльності – у інструментальному, вокальному виконанні, слуховому аналізі;
- г) вироблення техніки озвучення складних ритмових сполучень (пунктир, синкопа, тріоль тощо) у зазначених вище формах;
- д) поліфонізацію дій, здатність до розподілу слухової уваги у виконанні метроритмових структур в багатоголосних прикладах;
- е) вдосконалення навичок слухового аналізу й самоаналізу, визначення помилок, технічних і виразно-художніх недоліків у ритмових вправах.

Крім того, ми прагнули сформулювати у студентів усвідомлення принципової єдності між різними формами вимірювання довгот та орієнтації у ритмових малюнках, по-перше – спонукаючи їх до розуміння та свідомого засвоєння різних способів співставлення метру й ритму. В результаті обговорення студентами було визначено, що у грі на інструменті метрична пульсація відтворюється у мовленнєвій формі (вголос або «про себе»), а ритмовий малюнок озвучується в інструментальній формі; у співочому музикуванні тактування та диригування стають формою відтворення пульсації метру, а ритм втілюється у мовленнєвій

(співочій) формі. Лінія перехрещення музично-теоретичних та емпірично-дієвих форм опрацювання утворювалась у формі зв'язку ритмо-слухових уявлень з узагальненими способами орієнтації, яких потребувало виконання незнайомих ритмових зворотів, тобто вміння «вимірювати» довготу окремих звуків та визначатись у їх співвідношенні. Гнучкому зіставленню метру й ритму сприяло і застосування на сольфеджіо ритмово-інструментальних вправ (простукування, хлопання багатоголосся, ритмові склади, пед. практика).

Таким чином, у студентів формувався алгоритм опрацювання ритмових труднощів, які виникають час від часу в їх самостійній навчальній діяльності, а також узагальнених способів орієнтації у музичних структурах. Закріпленню цього зв'язку сприяло те, що в цей період увага даним аспектам ритмового виховання приділялась і на інших фахових дисциплінах, особливо – на індивідуальних заняттях, опрацьовуючись більш детально в тих компонентах, які складали проблему для окремих студентів.

Отже, між двома аспектами роботи на цьому етапі природним чином виникала потреба у застосуванні змістовних зв'язків між різними дисциплінами. Завдяки цьому досягалась єдність як у способах навчальної діяльності, так і у здатності до вільного, усвідомленого оперування ними у вокальній, інструментальній, письмовій формах, у слуховому сприйнятті, аналізі музичного тексту, гармонізації мелодії тощо.

Утворення зв'язків на міждисциплінарному рівні в музично-теоретичному циклі здійснювалося за принципом спільності інтонаційно-тематичного матеріалу, освоєння якого на різних дисциплінах відбувалось у властивих їм формах і видах завдань. Ці завдання доповнювали один одного, завдяки чому ефективність засвоєння інтонаційного комплексу значно підвищувалась. При цьому на сольфеджіо увага акцентувалась на вдосконаленні навичок вокального (одноголосного та багатоголосного) інтонування, зміцнення слухових уявлень, здатності до диференційованого сприйняття, наприклад, різних видів септакордів та їх послідовності; паралельно на гармонії освоювались правила норм голосоведіння й логіки застосування в гармонізації мелодій, навички їх

застосування в інструментальній формі: у вигляді акордових блоків у різній фактурі, грі акомпанементу «за цифровою», його траспонуванні, варіюванні тощо.

Тим самим теоретичні знання міцно зв'язувались із слуховими уявленнями, виконавськими навичками, з умінням їх використовувати в самостійних та творчих формах музикування.

Головним механізмом зв'язку дисциплін на рівні між-циклового узгодження було обрано міждисциплінарну координацію, у основі якої лежала спорідненість узагальнених способів навчальної діяльності та методичних підходів до вирішення принципово важливих завдань. До них належали, наприклад, співвідношення художнього і технологічного компонентів у навчанні, забезпечення провідної ролі внутрішніх слухових уявлень у музично-виконавській діяльності, застосування набутих на музично-теоретичних заняттях знань і навичок, зокрема – засобів ідентифікації мовленнєво-текстових компонентів музичного твору, його синтаксичного аналізу. виявлення в кожному структурному елементі кульмінацій, цезур і т.д.

Налагодження гнучких і мобільних форм зв'язку стосувалось також опанування студентів загальними способами навчальної діяльності, цінними у навчально-виконавській діяльності, зокрема:

- орієнтація в незнайомих студентам ритмових малюнках, які містяться в творах з їх репертуару, важлива для вдосконалення навичок так званого «читання з листа»);
- здатність студентів до інтонаційно-слухової апперцепції, яка базується на вмінні представити (хоча б в самій загальній формі) звучання нового твору, що передуює його виконанню;
- вміння симультанно охоплювати музичні структури, застосовувати освоєні на сольфеджіо мнемонічні прийоми на запам'ятовування музичного тексту.

Розглянемо, яким чином досягалась реалізація єдності теоретичної підготовки з навчальним процесом на інших фахових дисциплінах, на прикладі

засвоєння першого модулю з сольфеджіо: «Музичний звук та принципи його організації».

Предметом уваги до музичного звуку на заняттях з сольфеджіо ставало виявлення його специфічних ознак, при чому, з самого початку він характеризувався всебічно – не тільки стосовно принципів висотної та часової організації музичного руху, а й значущості естетичної привабливості і емоційного наповнення звучання. Виходячи з цих характеристик, студентів залучали до оцінки й самооцінки тембрової, інтонаційної якості сольфеджування, навчались співати інтонаційно точно, виразно, динамічно й артикуляційно-визначеним звуком. Забезпечувалась бажана якість співочих навичок завдяки подоланню у студентів м'язової скрутості вокального апарату, інтонуванню «на опорі» й у високій вокальній позиції, активній артикуляції. Їх увага зверталась на те, що ці вимоги стосуються співу не тільки у класі з постановки голосу та хоровому співі: їм потрібно наслідувати і у процесі сольфеджування.

При цьому, на виконавсько-інструментальних заняттях завдання аналогічного характеру зв'язувалось із роботою над удосконаленням свободи м'язово-ігрових рухів, якістю звукодобування, артикуляційною точністю туше. На хоровому диригуванні увага студентів також спрямовувалась на стан м'язової напруги й розслабленості, вдосконалення пластики диригентсько-рухового апарату. Таким чином студенти усвідомлювали, що, не зважаючи на різні способи музично-навчальної діяльності, вони споріднені за характером дій і формуються на загальних принципах, на єдиній психофізичній основі.

Найбільш значущими «лініями перехрещення» між дисциплінами різних циклів стали комплексні форми музичної діяльності – читання з листа та самостійне розучування й підготовка до виконання репертуару. На музично-теоретичних дисциплінах з огляду на ці завдання найбільш суттєвим були наявність топографічного уявлення тональності, вміння ідентифікувати у музичному тексті знайомі ритмові, ладовисотні, гармонічні елементи, орієнтуватись у виконанні незнайомих меторитмових елементів, охоплювати музично-текстові структури та уявляти звучання нотного тексту в єдності його

ритмового, ладо-інтонаційного, синтаксичного розгортання. З боку інструментальної підготовки ставились завдання оволодіти вмінням грати «сліпим способом», тобто – без постійного зорового контакту з клавіатурою, оволодівати навичками добору аплікатури відповідно фактурному викладу твору.

Досягнення єдності у співочих формах виконавської діяльності спрямовувалось на вміння орієнтуватись у ритмово-інтервальній будові мелодії на основі уявленої метричної пульсації, розвиненого ладового та інтервального слуху, усвідомлення особливостей інтонування в залежності від гармонічної основи акомпанементу, співати із свідомим ставленням до техніки виявлення синтаксичної структури мелодії, тобто дотримуючись культури фразування.

У результаті вдосконалення способів орієнтації в різних тональностях та їх ладово-інтонаційних, інтервальних і акордових елементах у студентів підвищувалась якість грамотного читання з листа, стаючи запорукою швидкого й свідомого розучування творів, дотримання вимог ритмової, синтаксичної грамотності, чистого й виразного співу. Все це сприяло виробленню узагальнених способів музично-навчальної діяльності, застосування яких має єдину психофізіологічну природу у різних сферах музичної діяльності, а в цілому – позитивному впливу музично-теоретичної підготовки на ступінь успішності студентів у різних формах музично-навчальної діяльності.

Метою третього етапу дослідної роботи було забезпечення практичної зорієнтованості музично-теоретичної підготовки студентів, їх спрямованості на формування навичок і вмінь, важливих для компетентного виконання майбутнім фахівцем властивих йому функцій.

У розробці методики ми виходили з того, що виконання цих функцій забезпечується цілим комплексом здатностей, тому їх формування потребує злиття, інтеграції ряду знань, навичок і умінь, придбаних на різних дисциплінах. Для нас важливо було виокремити зміст занять з музично-теоретичних дисциплін та узгодити їх із завданнями, які вирішуються на інших заняттях.

Нагадаємо, що у попередніх розділах роботи були визначені головні функції вчителя музики, а саме: педагогічно-просвітницька, музично-розвивальна,

виконавсько-презентаційна, виконавсько-виховна, освітньо-теоретична. Відповідно до цього було уточнено зміст завдань, спрямованих на підготовку студентів до їх виконання, у формах, наближених до змісту реальної викладацької діяльності.

У вдосконаленні підготовки студентів до педагогічно-просвітницької діяльності у процесі музично-теоретичної освіти найбільш значну роль відігравали дисципліна «Аналіз музичних творів» та її зв'язки із змістом занять з циклу музично-історичних, виконавських і методичних дисциплін.

Виходячи з завдань експериментального дослідження, до змісту занять в курсі аналізу музичних творів, додатково до типових завдань дисципліни, було включено завдання, які спрямовані на:

- вдосконалення аналітично-слухового компонента сприйняття музики (слухання – схематизація структури або динаміки розвитку інтонаційного матеріалу, слухання – графічне відтворення емоційних станів);
- аргументоване визначення особистої думки щодо художньої цінності музичного феномену;
- цілісний аналіз творів з власного репертуару, з шкільної програми для слухання музики та виклад своїх спостережень в доступній для школярів формі.

Крім того, було сформульовано коло завдань щодо участі студентів у семінарських заняттях, зокрема:

- вміння складати тезисний план до характеристики твору з власного або шкільного репертуару;
- засвоєння лексики, удосконалення мовленнєвої культури студентів у процесі характеристики твору в художній формі, що забезпечує її розуміння школярами;
- розробка презентацій за темами шкільних уроків музики з використанням комп'ютерних програм.

Особливо важливими з погляду практичної значущості були теми, які висвітлюються в шкільних програмах, зокрема – програмна музика, засоби музичної виразності, музична тема, інтонаційне зерно, ознайомлення з різними

музичними формами. Тому для самостійної роботи обирались здебільшого твори, рекомендовані у шкільній програмі; їх оцінка проводилась у формі колективного обговорення, а їх критеріями слугували адекватність характеристики, її лаконічність, наявність власного, емоційно проявленого ставлення до твору, розвиненість мовленнєвої культури, доступність висловлювань з погляду їх відповідності віковим особливостям школярів.

У доборі репертуару, на якому респонденти засвоювали навички аналізу творів, різних за формою, ми орієнтувались на завдання, які виникали у них у зв'язку із семінарськими заняттями з методики музичного виховання й педагогічної практики. З цією метою на заняттях з аналізу музичних творів студенти розробляли педагогічно-орієнтовані анотації, робили доповіді у наближених до шкільних реалій умовах, у формі рольової гри: слухачі, які грали роль учнів, мали ставити питання до «вчителя», які, за їх думкою, могли б виникати у школярів. Таким чином, це завдання сприяло не тільки збагаченню знань студентів, а й формуванню здатності до оцінки й самооцінки, слугуючи засобом «тренування», що готувало їх до майбутньої викладацької діяльності.

Цікавим для респондентів було і створення презентацій, в яких висвітлювались теми загального характеру (засоби інтонаційної та виконавської виразності, стильові риси, жарові, формотворчі особливості тощо). Так, О. Катерина розробила презентацію на тему: історія розвитку музично-варіаційних форм (чакона, класичні варіації, романтичні варіації. елементи варіаційності в сонатній формі тощо). Сергій О. розробив презентацію на тему: жанр та його узагальнення в понятті жанровість (вальс – вальсоподібність, пісня – пісенність, марш – маршовий характер) тощо.

Кращі доповіді й презентації рекомендувались як допоміжний матеріал з методики музичного виховання, ставали основою для виступів студентів у складі творчих лекторсько-концертних груп, викладались за загальним рішенням членів групи у соціальних мережах.

Непряму, але надзвичайно важливу роль у підвищенні здатності студентів до педагогічно-просвітницької діяльності відігравав і «внесок» музично-

теоретичних дисциплін, на яких формувались здатність до диференційованого сприйняття, уміння виділяти і характеризувати головні інтонаційно-мовленнєві та виконавчо-художні засоби виразності, здатність до розподілу слухової уваги у виконанні й слуховому аналізі багатоголосних музичних прикладів та пісень з акомпанементом, а звідси – і до більш глибокого сприйняття та усвідомлення особливостей художньо-образного змісту творів. Таким чином, зміст навчання набував практичної значущості, й тим самим сприяв підготовці студентів до майбутньої фахово-просвітницької діяльності.

Музично-розвивальна спрямованість навчання втілювалась у процесі цілеспрямованого вдосконалення музичних здібностей самих студентів та їх опанування вміннями впроваджувати розвивально-інтонаційні вправи – ладові, ритмові, інтервальні, аналітико-слухові. Велика роль надавалась усвідомленню студентами практичної цінності «абстрактно-розвивальних» форм навчальної діяльності. Так, робота над інтервалами подавалась як підготовка до настроювання в тональності за камертоном та спосіб аналізу двохголосного співу; вдосконалення техніки музичного диктанту зв'язувалось із вмінням записувати мелодію, яку можна буде в подальшому розучувати із школярами; слуховий аналіз гармонічних функцій твору трактувався як основа здатності добирати акомпанемент до пісні; цінність розвитку поліфонічного слуху зв'язувалась з вмінням «прослухувати» багатоголосний спів, переходити в хорових партитурах з голосу на голос під час роботи з дитячим хором, вокальним ансамблем

Крім того, на сольфеджіо та гармонії студенти опановували конкретними навичками гри і транспонування розспівувань, здатністю до інтонаційно-слухового аналізу, умінням адекватно оцінювати і виправляти неточну інтонацію інших співаків (див. стор. 141-142).

На заняттях з гармонії засобами посилення практичної спрямованості змісту навчання студентів слугували:

а) акцентування уваги на аналізі музичних прикладів (здебільшого – з навчального репертуару студентів та з творів (або їх фрагментів), доступних

сприйняттю школярів, з визначенням певних гармонічних елементів та виявленням художньо-формотворчої ролі останніх;

б) заміна завдань га гармонізацію штучно утворених мелодій (не випадково їх у навчальній практиці називають «рішенням задач з гармонії»), на короткі вправи-прикладі (2-4 такти) задля оволодіння технікою їх сполуч за класичними нормами голосоведіння;

в) гармонізація мелодій, переважно – народнопісенного складу або з шкільного репертуару у вигляді хорового супроводу хорального складу до мелодії, яка призначена для сольного співу і тому не потребує гармонізації кожного звуку, які сприймаються у даному випадку як орнаментика з прохідними, допоміжними звуками тощо;

г) заміна завдання з гри гармонічних послідовностей у 4-хголосному хоровому викладі на інструментальні форми гармонічного супроводу мелодії за його функціональними позначеннями.

Отже, на заняттях з сольфеджіо і гармонії відбувались:

- узагальнення музичного досвіду в теоретичних поняттях, які уможливають їх свідоме, довільне застосування у різних формах музичної діяльності на засадах ідентифікації, уявлення його звучання у конкретному контексті, здатності до поєднання з іншими сторонами (ритмовими, артикуляційними) у звуковому образі;

- оволодіння комплексом практичних навичок, яких потребує процес формування навичок і вмінь з інших навчальних дисциплін, зокрема – навичок орієнтації у синтаксичній, метро-ритмовій, інтонаційно-ладовій структурі музичних прикладів, на засадах чого формуються вміння читати з листа, аналізувати, усвідомлювати й запам'ятовувати текст твору;

- формування комплексу внутрішньо-слухових уявлень та навичок їх диференційованого й усвідомленого сприйняття як матеріальної основи активних музично-навчальних дій, у тому числі – співу-розучування незнайомих творів, диригування уявленими творами (що є типовим для самостійної роботи за відсутності концертмейстера), гри на інструменті «з листа», виконання творів на

засадах їх уявлення, добір мелодії, акомпанементу за слуховими уявленнями, нарешті – здійснення слухового самоконтролю у всіх видах виконавської діяльності.

«Червоною ниткою» через всі заняття проходила думка про те, як буде виконано той чи інший приклад перед школярами, чи сподобаються їм спів або гра вчителя, чи вони будуть сприяти їх іміджу.

У забезпеченні оптимальної підготовки студентів до виконання ними виконавсько-презентаційної діяльності, вміння художньо-переконливо презентувати шкільний репертуар, зусилля експериментаторів спрямовувались на оновлення репертуару з музично-теоретичних дисциплін, добір художньо цінних, різноманітних за стильовими, національними, жанровими, інтонаційними ознаками музичних фрагментів, цікавих студентам та, здебільшого, корисних з погляду їх застосування у майбутньому на шкільних уроках. Виходячи з цього, студенти сумісно з викладачем уточнювали перелік творів, призначених для співу й слухового аналізу на сольфеджіо; приклади для гармонізації й аналізу на гармонії; обирали улюблені мелодії для творчої обробки на заняттях з аранжування й імпровізації. Їх основу складали, переважно, народні пісні, твори з шкільного репертуару, фрагменти з популярних творів класичного і сучасного мистецтва, різні за стилем і жанром. При цьому увага зверталась на художню цінність і привабливість музичних прикладів, на важливість досягнення художньо-емоційної виразності у виконавстві на заняттях з музично-теоретичних дисциплін.

Важливого значення набуло і збагачення кругозору студентів за рахунок розширення ладової основи музичних прикладів, зокрема – ознайомлення з тональною системою, виконання багатоголосних прикладів епохи ренесансу й бароко, побудованих на модальній гармонії (твори Гійома Дюфаї, Томаса Морлея, Орландо Лассо, Клаудіо Монтеверді, Джона Доуlanda, Джовані Палестріни та ін.). Приклади творів наведено у Додатку Ж.

Суттєвим було й формування в респондентів готовності до самостійного формування навичок виразного співу у своїх майбутніх вихованців. З цією метою

проводилась рольова гра: студенти по чергово виконували роль вчителя та розучували одну й ту ж мелодію у різних, вироблених ними, виконавських варіантах. Ця форма дуже сподобалась студентам, вони з задоволенням працювали із своїми удаваними «учнями», домагаючись від них такої інтерпретації, яка їм уявлялась найбільш доцільною.

Підготовка майбутніх вчителів музики до виконання освітньо-теоретичної функції пов'язувались із їх здатністю прищеплювати учням основи музичної грамотності. Враховувалось, що ці навички формуються в комплексі всіх дисциплін музично-теоретичного циклу, а також те, що цей процес найбільш ефективно відбувається у тому випадку, якщо процес оволодіння самих студентів базовими поняттями носить проблемний характер: завдяки цьому сутність цих понять осмислюється ними та призводить до усвідомлення особливостей їх формування як способу узагальнення накопиченого досвіду слухових вражень, музично-практичної діяльності й свідомого оперування внутрішніми слуховими уявленнями.

На початковому етапі експериментальної роботи респонденти мали уточнити значущість підготовки до здійснення цієї педагогічної функції. З метою перевірки і забезпечення орієнтації студентів у цих питаннях було проведено дискусію на тему: Музична грамотність та нотна грамотність – тотожні поняття?

У ході диспуту обговорювались такі питання:

- що ми розуміємо під грамотністю, під музичною грамотністю, під нотною грамотністю;
- чи потрібно школярам знати назви нот;
- чи можливо навчити всіх школярів співати по нотах;
- які елементи релятивної системи доцільно використовувати на уроках музики;
- чи забезпечує музична грамотність любов до музики і бажання пізнавати й діяти у площині музичного мистецтва;
- чи можливе глибоке переживання музики без знання нотної грамоти тощо.

Як показало опитування, 46,4% студентів вважали, що музична грамотність має на увазі здатність співати по нотах. Таке розуміння вони пояснювали аналогією з загальним поняттям грамотності як здатності читати та писати без помилок. Більшість випробовуваних вважала, що дітям корисно знати назви нот, і пояснювала це тим, що школярам це цікаво, вони ніби долучаються до світу професійних музикантів.

Одностайно студенти зазначили, що навчити співати по нотах всіх учнів неможливо. Цікаво, що в них були практично відсутні знання щодо релятивної системи музичної освіти. Глибоке переживання музики без знання нотної грамоти слушно вважали можливим, а на запитання щодо глибокого переживання музики без знання нотної грамоти більшість відповіла позитивно.

У процесі дискусії у студентів формувалось більш адекватне й повне розуміння музично-освітньої функції вчителя, зокрема – вміння формувати у школярів усвідомлене ставлення до головних музично-теоретичних понять і термінів шляхом узагальнення власного практичного досвіду, важливість власного усвідомлення їх сутності та здатності доводити до відома учнів їх головні ознаки.

Наприкінці диспуту було вироблено розуміння того, що замість засвоєння навичок співу по нотах доцільно розвивати навички диференційованого сприйняття мелодичного руху, здатність розрізняти напрями й типи її звуковисотного малюнку, координувати слухові уявлення й навички співочого інтонування, усвідомлювати напрям руху і т.і. Головними способами їх формування були визначені спів з рухами рук, які моделюють звуковисотні співвідношення, спів за умовними позначками-картинками, нарешті – спів по нотному запису, який слугує засобом орієнтації, натомість не передбачає власне їх називання, тобто сольфеджування. Корисність таких знань та способів орієнтації пов'язувалась із їх практичною корисністю під час розучування пісень.

Особливе значення відводилось засвоєнню запису ритмових елементів, що пояснювалось, по-перше, відносною простотою орієнтації у нескладних ритмових структурах, по-друге – практичною корисністю вміння виконувати ритмові блоки

по їх запису у процесі розучування ритмового акомпанементу, організації гри оркестру дитячих (ударно-шумових) інструментів.

Особлива увага надавалась вмінню студентів формувати у школярів поняття про жанровість, стиль, метр, звукоряд, лад, гармонію тощо. Важливість засвоєння цих термінів аргументувалась тим, що їх усвідомлення допомагає усвідомлювати їх значущість у створенні музичного образу, настрою, тобто сприяє поглибленню сприйняття музичних творів.

Цілеспрямовано й всебічно формування творчих навичок та здатності їх застосувати в майбутній фаховій діяльності відбувалось на третьому курсі – на заняттях з аранжування й імпровізації. Значну роль відігравала і координація цих зусиль із змістом підготовки на методиці музичного виховання та у педагогічній практиці, в ході яких студенти апробували свої можливості, набували практичного досвіду їх втілення на уроках музики.

Розглянемо, яким чином оволодіння навичками творчої діяльності на музично-теоретичних заняттях сприяло підготовці студентів до майбутньої фахової діяльності.

По-перше, опанування ними, особливо – навичками імпровізації, стало ефективним способом інтеграції накопичених знань, слухових уявлень та практичних вмінь, активізувало їх внутрішню розкутість, волюві якості, позитивно впливаючи на професійне самовідчуття студентів, їх впевненість у своїх можливостях.

По-друге, оволодіння студентів творчими навичками принесло і «практичну користь» у таких формах, як-от:

- створення ритмової партитури для оркестру ритмоударних та дитячих інструментів;

- створення художніх обробок до улюбленої мелодії – ансамблево-вокальних, інструментальних, хорових, дозволяло організовувати вокальні ансамблі з врахуванням можливостей школярів, їх побажань щодо розучування улюблених мелодій;

– оволодіння навичками добору акомпанементу в різних фактурних викладах дозволяло обирати для розучування із школярами пісні у різних стилях, характері. На відміну від типових завдань з гармонії, в яких супровід створювався на засадах функціональних позначень, на заняттях з аранжування й імпрровізації засвоювались акордові позначення, типові для естрадної та джазової музики, що дозволяло застосовувати в акомпанементі досить складні, альтеровані акорди, відхилення й модуляції у стилістично різноманітних творах;

– вміння робити полегшений переклад музичного твору дозволяв студентам виконувати на уроках суб'єктивно складні п'єси, не спотворюючи їх загального характеру;

– володіння навичками варіювання мелодії із варіюванням регістру, метру, ритму, мелодії, ставало ефективним способом привертання уваги учнів на їх вирізну роль у створенні художнього образу, настрою, характеру;

– володіння здатністю до імпрровізації (ритмової, мелодичної) ставало основою прищеплення цих навичок учням засобом включення останніх у імпрровізацію – діалог, в якій першу фразу імпрровізує студент, другу – учень.

У залученні студентів до творчих завдань враховувався рівень їх музично-фахової освіченості (початкова, середня неповна, спеціальна середня освіта), характер прояву тих чи інших компонентів спеціальних музичних здібностей – ладового, ритмового чуття, внутрішніх слухових уявлень, а також індивідуально-характерологічні особливості, які виражались у впевненості, активності та впливали на їх готовність «ризикнути» та першими взяти участь у суб'єктивно нових формах музикування, брати на себе ініціативу в імпрровізаціях-діалогах, виконувати роль «вчителя» у методико-рольових іграх тощо. З цією метою експериментальні завдання диференціювались за рівнем інтонаційно складності та рівнем ініціативності, що уможливлювало створення ситуацій успіху, зміцнення у респондентів впевненості у своїх можливостях, що складає важливі передумови успішного включення студентів до, наприклад, імпрровізаційного музикування або виконання ролі вчителя у ритмо-імпрровізаційних вправах.

Диференціація творчих завдань стосувалась всіх видів діяльності, натомість незмінними були вимоги художньої виразності, технічної якості та логічності, які мало проявлялись у творчій продукції, представленій як у нотно-письмовій, так і у інструментальній формі. Так, наприклад, у хоровому аранжуванні студентам, які мали попередню підготовку з гармонії, дозволялось застосовувати, поряд із елементами за темою заняття, й інші відомі їм акорди. При цьому головними вимогами слугували стильова доцільність та безпомилковість їх використання, а також спроможність студента аргументовано «захистити» їх вибір. Інший приклад: у завданнях на інструментальну імпровізацію акомпанементу за функціональними (або літерними) позначеннями гармонії, диференціація полягала у характері музичного матеріалу, який зумовлює частоту зміни гармонії, рівень складності фактурного викладу, коло тональностей, у які має здійснюватися транспонування пісні тощо.

Таким чином в учасників експерименту формувалась здатність до майбутньої компетентної фахової діяльності.

На четвертому етапі експериментальної роботи відбувалось збагачення творчих форм діяльності за рахунок застосування сучасних ІКТ, ТЗН, інноваційних технологій. Цей процес організовувався за трьома напрямками. Перший з них стосувався розробки і втілення новітніх способів комунікації між членами педагогічного колективу, викладачами та студентами, студентами між собою. У першому випадку йшлося про координацію між викладачами фахових дисциплін, налагодження процесу обміну інформацією, що уможливлювало мобільне варіювання змісту завдань на тих чи інших заняттях. Завдяки цьому було, по-перше, вироблено механізм координації навчального процесу, уточнення музичного матеріалу на групових заняттях на засадах поінформованості щодо репертуару, який опановують студенти на інструментальних, вокальних, диригентсько-хорових дисциплінах; по-друге, стимулювалась можливість обговорення актуальних методичних питань, а також музично-педагогічних сайтів, відео-кліпів, фрагментів уроків, інноваційних пропозицій, викладених у мережі Інтернет.

У їх числі була розробка веб-сайту, зміст якого складався з 4-х розділів.

1 розділ – загальна інформація, в якому було викладено

- робочі програми та тематично-календарний план з музично-теоретичних дисциплін,
- посилання на інформаційні сайти за музично-теоретичною тематикою;
- посилання на основну та додаткову літературу.

2 розділ – організаційно-інформаційний, в якому містились:

- графік навчального процесу та модульних контролів з комплексу музично-теоретичних дисциплін,
- студентська сторінка, в якій було виділено загальнодоступний матеріал та чат для індивідуальних консультацій;
- конкретні завдання з самостійної роботи за темами кожної дисципліни, а також критерії, за якими має здійснюватися їх оцінка й самооцінка

3 розділ – комунікативно-педагогічний, в якому розміщено:

- інформацію загально-методичного характеру;
- журнали з педагогічним навантаженням, зокрема – з індивідуальних занять;
- можливість здійснювати діалогове спілкування (чат).

Інший напрям використання сучасних технологій та ІКТ стосувався збагачення методів самопідготовки студентів у їх навчальній діяльності, оптимізації способів роботи із засвоєння музичного матеріалу, організації алгоритму самостійно-навчальної діяльності засобами новітніх технологій.

У їх числі були створення протфоліо, в якому містились блоки інформаційний та методично-накопичувальний. Перший блок охоплював такі інформаційні напрямки:

- базу інформаційних даних з музично-теоретичних питань;
- посилання на музичні приклади для слухового аналізу та безпосередньо самі аудіо записи, подані, переважно – у форматі MP3;
- завдання на виконання мелодичних імпровізацій із застосуванням фонограми
- «мінусовки» за типом «караоке» (– 1);

– завдання з використанням нотографічних програм на творення 2 голосу, гармонізацію мелодій.

Другий блок містив у собі весь комплекс виконаних самим студентом завдань у нотографічному, інформаційно-звуковому, електронному форматі тощо, метою якого було накопичення та систематизація методичного, творчого матеріалу, який міг стати у пригоді в подальшому, у викладанні уроків музики.

Важливим аспектом роботи слугувало створення власних презентацій з найбільш складних або проблемних питань музично-теоретичної підготовки, формування елементів музичної грамотності школярів. Приклади презентацій такого роду також добирались з поданих у мережі Інтернет, аналізувались та обговорювались. У результаті вирішувалось декілька завдань: створення банку даних, розвиток критичного мислення майбутніх вчителів, збагачення їх вмінь подавати матеріал у цікавій формі, нарешті – накопичення власних готових розробок – створення методичної «копилки», якою можна користуватись у майбутній фаховій діяльності.

Третій напрям полягав у формуванні в студентів вміння застосовувати методики, побудовані на ІКТ та ТЗН, спрямовані на підвищення ефективності викладання уроків музики, збагачення форм педагогічного впливу на школярів. У використанні можливостей мережі Інтернет розглядались методичні матеріали, викладені вчителями, методистами, самими студентами. Предметом детального аналізу ставали уроки з нотної грамоти, приклади застосування наочних приладь тощо.

Так, за веб-адресами, запропонованими студентами Іваном С. та Ганною П., по-різному розкривалась тема «Ритмові тривалості» у першому прикладі це була форма коміксу, а у другому – це була презентація із застосуванням «героїв» – «смішариків». Обговорення цих кліпів привело студентів до висновку, що вони будуть цікаві учням, натомість подача матеріалу здійснена недостатньо грамотно, тому подібні форми потрібно перевіряти на наукову відповідність, коректність.

Корисним було і ознайомлення респондентів з кліпами, на яких показані засоби використання на уроках музики інтерактивної дошки.

З цією метою ініціативна група переглянула значну кількість прикладів та відібрала, з їх погляду, найбільш вдалі. Важливим при цьому було не тільки збагачення знань, а й формування ставлення до їх застосування, розвиток методичного мислення, стимуляція творчого потенціалу студентів, їх спонукання до розробки нових способів та форм удосконалення музично-теоретичної грамотності школярів.

У результаті було створено банк даних за певною класифікацією, до якого додавались завдання на критичний аналіз, створення аналогічних записів тощо (див. Додаток 3).

Отже, зміст досвідно-експериментальної роботи спрямовувався на забезпечення педагогічних умов оптимізації музично-теоретичної підготовленості студентів, здійснюючись на засадах принципів єдності формування ґрунтовних музично-теоретичних знань та навчально-художньої практики їх мобільного застосування; взаємного доповнення дедуктивного та індуктивного методів засвоєння навчального матеріалу; розвитку музичних здібностей відповідно тим завданням, які постають на різних рівнях організації музичного мовлення і відтворення музичного тексту, акцентуванні уваги на формування узагальнених способів самостійної та навчально-творчої діяльності

Досвідно-експериментальна робота охоплювала, в основному, дисципліни музично-теоретичного циклу, проте, в частині завдань, побудованих на посиленні міжциклової координації, до експериментальної роботи залучались і викладачі з інструментально-, вокально- та диригентсько-виконавських дисциплін.

У процесі роботи застосовувались, відповідно поставленим завданням, комплекси методів спонукального, формувального, розвивального спрямування, серед яких – проблемний, рольовий, ігровий, рефлексивний, ситуативно-спонукальний, методи алгоритмізації самостійних навчальних дій, синхронно-асоціативного засвоєння навчального матеріалу, включення у творчі форми музикування; студенти також засвоювали алгоритм виконання самостійних завдань, навички гнучкого переносу набутих на музично-теоретичних дисциплінах знань і навичок на заняття з виконавських та методичних дисциплін

та та оволодівали способами застосування сучасних ІКТ, ТЗН, нотографічних за аналогово-цифрових можливостей.

Втілення всього комплексу методів спрямовувалось на стимуляцію позитивної мотивації студентів щодо ролі музично-теоретичної освіти у їх підготовці до компетентної та успішної праці, на розвиток самостійності й критичності мислення й музично-творчих потенцій, вміння гнучко застосовувати набуті знання й вміння у навчанні та майбутній викладацькій діяльності, бути готовими до постійного збагачення своїх можливостей, відповідно мінливим умовам культурної, суспільної, шкільної дійсності.

3.3. Аналіз та узагальнення результатів експериментального дослідження

На прикінцевому етапі експериментальної роботи було проведено прикінцевий діагностичний зріз стану музично-теоретичної підготовленості майбутніх учителів музики до фахової діяльності за методикою, аналогічною застосованій на констатувальному етапі експерименту та здійснено порівняльний аналіз даних.

Проаналізуємо результати, отримані у процесі дослідження. Результати діагностики за першим критерієм – аксіологічно-мобілізаційної підготовленості студентів, що характеризував стан їх рефлексивно-ціннісного ставлення до музично-теоретичної підготовки, подано в таблиці 3.8.

Як бачимо, на прикінцевому етапі експерименту в ЕГ за цим критерієм в цілому досягнуто більш високий рівень, чим у респондентів КГ. Так, за першим показником кількість досліджуваних, які отримали вищий бал, у ЕГ підвищилась на 13,3%, а в КГ% – на 3,3%, тобто різниця між досягненнями склала 10,0%.

Три бали отримало в ЕГ на 26,7% студентів більше, чим у КГ. Значною була і розбіжність даних за найнижчим балом: у ЕГ таких студентів залишилось 3,3%, що на 36,7% менше, чим у першому зрізі, а в КГ їх кількість становила 27,8%, що складає різницю з даними ЕГ у 27,8%.

Таблиця 3.8.

**Результати прикінцевого діагностичного зрізу
за аксіологічно-мобілізаційним критерієм**

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	усвідомлене ставлення до змісту й процесу музично-теоретичних занять		ступінь відповідальності до виконання навчальних завдань		активність у позанавчальних формах діяльності		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	6	20,0	8	26,7	8	26,7	24,4
3	15	50,0	13	43,3	13	43,3	45,6
2	8	26,7	7	23,3	8	26,7	25,6
1	1	3,3	2	6,7	1	3,3	4,4
Контрольна група							
4	3	10,0	3	10,0	2	6,7	8,9
3	7	23,3	6	20,0	8	26,7	23,3
2	12	40,0	12	40,0	12	40,0	40,0
1	8	26,7	9	30,0	8	26,7	27,8

Ще більш значущою була різниця між результатами, отриманими ними за другим та третім показниками, де позитивними балами (3 та 4) в ЕГ у сукупності було оцінено за кожним з них 70,0% досліджуваних, тоді, як у КГ кількість таких респондентів склала по 30,0%.

Дані, отримані за базово-музичним критерієм, наведено в таблиці 3.9. Як бачимо, і за цим критерієм виявилась відчутна перевага студентів ЕГ: вищу оцінку за середньоарифметичним отримало 24,4%, у той час, як в КГ їх кількість

склала 11,1%; у три бали було оцінено 46,7% досліджуваних з ЕГ, а у КГ таких респондентів було 28,9%.

Таблиця 3.9.

**Результати прикінцевого діагностичного зрізу
за базово-музичним критерієм**

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	здатність до диференційованого сприйняття		здатність до оперування внутрішніми слуховими уявленнями		розвиток вокального слуху		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	8	26.7	7	23.3	7	23.3	24.4
3	15	50.0	14	46.7	13	43.3	46.7
2	6	20.0	8	26.7	8	26.7	24.4
1	1	3.3	1	3.3	2	6.7	4.4
Контрольна група							
4	4	13.3	3	10.0	3	10.0	11.1
3	9	30.0	8	26.7	9	30.0	28.9
2	12	40.0	12	40.0	11	36.7	38.9
1	5	16.7	7	23.3	7	23.3	21.1

Показово також, що найнижчий бал в ЕГ отримало за середньоарифметичним наприкінці експерименту тільки 4.4% студентів, тоді, як у КГ їх число дорівнювало 21,2%.

Цікаво, що найбільш високі результати у обох групах були виявлені за першим показником, який свідчив про сформованість диференційованого

сприйняття, що підтверджує важливість надання посиленої уваги формуванню в майбутніх фахівців здатності оперувати внутрішніми слуховими уявленнями та вдосконалювати в них вокальний слух.

Дані за критерієм, що відбивав результати за інформаційно-понятійним критерієм підготовленості студентів, наведені у таблиці 3.10.

Таблиця 3.10.

**Результати прикінцевого діагностичного зрізу
за інформаційно-понятійним критерієм**

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	музична ерудованість		музично-теоретичні знання		навички диференційованого аналізу музичного тексту		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	9	30,0	8	26,7	8	26,7	27,8
3	14	46,7	14	46,7	13	43,3	45,6
2	6	20,0	7	23,3	7	23,3	22,2
1	1	3,3	1	3,3	2	6,7	4,4
Контрольна група							
4	4	13,3	3	10,0	4	13,3	12,2
3	9	30,0	10	33,3	9	30,0	31,1
2	11	36,7	10	33,3	10	33,3	34,4
1	6	20,0	7	23,3	7	23,3	22,2

Як бачимо, за першим показником вищими балами відзначено 30,0% респондентів з ЕГ, а ще майже половина з них (46,7%) отримали 3 бали; у 2 і 1

бал було оцінено відповідно 20,0% та 3,3% досліджуваних. У КГ тільки 13,3% студентів досягло високого результату, 3 бали отримало 30,0%. Основний масив студентів з КГ розподілився за оцінками в 2 та 1 бали (36,7% та 20,0%).

За другим показником, що характеризував якість музично-теоретичних знань студентів, різниця у результатах, отриманих у ЕГ та КГ, була ще більш виразною і складала за вищим балом – 16,7%, та за достатнім 16,4% на користь студентів ЕГ.

Діагностика за третім показником, що характеризував міру володіння студентів навичками диференційованого аналізу творів, показала, що 26,7% студентів ЕГ досягли відмінних результатів, у той час, як в КГ таких респондентів виявилось 13,3%. 3 бали в ЕГ отримало 43,3% студентів, у КГ – 30,0%. Кількість студентів, що отримали 2 та 1 бали, в ЕГ зменшилась у сукупності до 30,0%, а в КГ їх залишилось 56,8%. При цьому надзвичайно виразною була розбіжність між кількістю респондентів, що отримали 1 бал – у ЕГ таких студентів залишилось 4,7%, а в КГ – 23,3%.

У цілому за середніми значеннями в ЕГ 24,4% студентів досягли високого ступеня змістовно-понятійної підготовленості, 45,6% – достатнього, 22,2% студентів отримали задовільні оцінки, 4,4% – низькі. У КГ динаміка позитивних змін була менш виразною: вищі оцінки отримало 12,2% студентів, на рівні 3-х балів було виявлено 31,1%, 34,4% з них було оцінено у 2 бали, 22,2% залишилось на найнижчому ступені сформованості музично-теоретичних знань.

Дані за виконавсько-контекстним критерієм наведено у таблиці 3.11.

З наведених даних видно, що ступінь виконавської мобільності музично-теоретичних знань та здатності респондентів адекватним чином застосовувати їх у різних контекстних ситуаціях характеризувався таким чином: за першим показником в ЕГ суттєво зросла кількість студентів, що відмінно та добре опанували навичками читання з листа: 26,7% (проти 6,7% у констатувальному зрізі) отримали 4 бали, 3 бали – 56,7% (у констатувальному зрізі таких студентів було на 43,4% менше), тільки 16,7% отримало 2 бали (у КГ їх кількість дорівнювала 36,7%, 1 бал не отримав ні один студент, в той час, як у КГ основна

кількість респондентів (53,3%) отримала 2 бали і ще 16,7% повторили незадовільні результати.

Таблиця 3.11.

**Результати прикінцевого зрізу діагностики
за виконавсько-контекстним критерієм**

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	читання з листа		розучування твору		вивчення твору напам'ять		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	8	26,7	9	30,0	7	23,3	26,7
3	17	56,7	14	46,7	14	46,7	50,0
2	5	16,7	6	20,0	7	23,3	20,0
1	0	0,0	1	3,3	2	6,7	3,3
Контрольна група							
4	3	10,0	2	6,7	4	13,3	10,0
3	6	20,0	9	30,0	7	23,3	24,4
2	16	53,3	13	43,3	13	43,3	46,7
1	5	16,7	6	20,0	6	20,0	18,9

Аналогічними були дані й за другим показником, який характеризував здатність студентів самостійно опановувати музичними творами: у порівнянні з першим зрізом кількість студентів, що отримала високі бали – 3 і 4, збільшилась в ЕГ відповідно на 23,3% та 30,0%. У КГ 4 бали отримало на 3,3% випробовуваних більше, а 3 бали отримало стільки ж респондентів, як і у констатувальному зрізі

(зростання 0%). Покращила свої результати і значна частка студентів з ЕГ, які були оцінені у 1 та 2 бали: найнижчі результати показали 3,3% досліджуваних, 3 бали - 23,3%. У КГ їх кількість склала відповідно 20,0% та 43,3 %.

Суттєве зростання якості вивчення творів напам'ять продемонстрували студенти ЕГ: 23,3% (проти 3,3% у першому зрізі) отримали вищий бал, 46,7% з них отримала 3 бали, що на 33,4% більше, чим у констатувальному зрізі. Найнижчим балом було оцінено 6,7% респондентів, що на 33,3% менше, чим у попередній діагностиці. У КГ за цим показником результати були більш скромними: 4 бали отримало 13,3%, що на 10% більше, чим у першому зрізі, 23,3% було оцінено у 3 бали (більше на 3,3%), 20,0% з них отримали 1 бал.

Відповідним чином різниця в результатах між студентами двох груп проявилась і за критерієм в цілому: за вищим балом різниця в позитивних досягненнях (за 4-ма балами) дорівнювала 16,7%, за трьома балами – 25,6% на користь студентів ЕГ, різниця між кількістю респондентів, що отримали задовільні та низькі оцінки, склала відповідно 26,7% та 15,9%. Отже, і за цим критерієм доведена ефективність пропонованої методики формування музично-теоретичної підготовленості студентів у аспекті застосування музично-теоретичних знань і вмінь у головних видах виконавсько-навчальної діяльності.

Результати прикінцевого діагностичного зрізу за п'ятим, освітньо-теоретичним критерієм, подано в таблиці 3.12.

Як видно з наведених даних, за цим критерієм найбільш яскраво позитивна динаміка виражена у студентів з ЕГ за першим показником, що характеризував міру усвідомлення причинно-наслідкової залежності між характером художнього образу та інтонаційно-виразними засобами: кількість студентів, що отримали вищий бал, зросла на 26,7%, таких, що отримали 3 бали - на 30,0%. У КГ вищий та достатній бали за цим показником отримало в сукупності на 13,4% студентів більше.

У цілому за цим критерієм найвищі оцінки в ЕГ отримало 26,7% студентів (у КГ -8,9%), а у 3 бали було оцінено 45,6% респондентів ЕГ та 23,3% з КГ.

Таблиця 3.12.

**Результати прикінцевого діагностичного зрізу
за освітньо-теоретичним критерієм**

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	виявлення причинно-наслідувальної залежності між характером художнього образу та інтонаційно-виразними засобами		володіння музично-теоретичними навичками, потрібними вчителю музики		усвідомлення сутності поняття музична грамотність та способів її формування		
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	
Експериментальна група							
4	9	30.0	8	26.7	7	23.3	26.7
3	15	50.0	13	43.3	14	46.7	46.7
2	5	16.7	7	23.3	6	20.0	20.0
1	1	3.3	2	6.7	3	10.0	6.7
Контрольна група							
4	3	10.0	2	6.7	3	10.0	8.9
3	8	26.7	7	23.3	6	20.0	23.3
2	12	40.0	14	46.7	12	40.0	42.2
1	7	23.3	7	23.3	9	30.0	25.6

Значний процент досліджуваних у КГ (25.6%) залишився з найнижчими оцінками; у ЕГ таких студентів було виявлено 6,7%. Отже, за середньоарифметичним різниця у динаміці змін результатів між студентами ЕГ та КГ проявилась у 16,7% – за вищим балом, у 20,0% – за трьома балами, у 21,1% та

15,6% стосовно покращення результатів за двома і одним балом.

Результати прикінцевого зрізу за шостим, за творчо-продуктивним критерієм, наведено в табл. 3.13.

Таблиця 3.13.

Результати прикінцевого зрізу за творчо-продуктивним критерієм

Бали	Показники						$\bar{x}$ у %
	володіння навичками творчого музикування		володіння практикою формування творчих навичок		використання сучасних інноваційних технологій		
	Абсолютн а кількість	%	Абсолютн а кількість	%	Абсолютн а кількість	%	
Експериментальна група							
4	6	20,0	7	23,3	10	33,3	25,6
3	14	46,7	13	43,3	15	50,0	46,7
2	8	26,7	7	23,3	5	16,7	22,2
1	2	6,7	3	10,0	0	0,0	5,6
Контрольна група							
1	5	16,7	4	13,3	7	23,3	17,8
2	8	26,7	9	30,0	12	40,0	32,2
4	12	40,0	12	40,0	7	23,3	34,4
3	5	16,7	5	16,7	4	13,3	15,6

Порівняння даних діагностичних зрізів у ЕГ та КГ засвідчили, що результати, отримані за різними показниками, мають суттєву відмінність. Так, у ЕГ за першим і другим показниками вищий бал отримало 20,0% та 23,3% студентів, у той час, як за третім показником, що характеризував ступінь

сформованості в студентів навичок творчого використання сучасних інформаційно-комунікативних та технічних засобів, вищим балом було оцінено 33,3%. 3 бали в ЕГ за цими показниками отримало відповідно 46,7%, 43,3% та 50,0% респондентів.

Зрушення аналогічного характеру були відмічені і в КГ: саме за третім показником найбільша кількість респондентів отримала вищі бали – 23.3%, а у 1 бал на прикінцевому етапі експерименту було оцінено найменшу кількість респондентів – 15,6%.

Прояв цієї тенденції свідчить про те, що використання інноваційних технологій має значну потенцію щодо сприяння успішності студентів у навчальній та фаховій діяльності, що має враховуватись у широкій практиці їх музично-теоретичної підготовки.

У таблиці 3.14. наводимо порівняльні дані за рівнем музично-теоретичної підготовленості студентів ЕГ та КГ. Їх статистична обробка та аналіз дозволили встановити, що студенти, які навчались за експериментальною методикою, досягли більших успіхів у своїй музично-теоретичній підготовленості, ніж респонденти з КГ.

Так, кількість респондентів, що була віднесена до вищого, інноваційно-креативного рівня музично-теоретичної підготовленості, у ЕГ склала 25,9%, що на 14,4% більше, чим у КГ. На самостійно-продуктивному рівні в ЕГ було виявлено 46,9% студентів (у КГ – 27,2%, тобто на 19,7% менше, чим у ЕГ). На самостійно-репродуктивному рівні в ЕГ залишилось 22,4% (39,3% у КГ), а на репродуктивно-наслідувальному рівні в ЕГ залишилось 4,8%, у той час, як у КГ їх кількість склала 21,9%.

Отже, число студентів експериментальної групи, які в сукупності досягли інноваційно-продуктивного та самостійно-продуктивного рівнів музично-теоретичної підготовленості, склало 70,0% від їх загальної кількості, що суттєво перевищує аналогічні дані щодо студентів контрольної групи, в якій таких респондентів виявилось 38,7%.

Таблиця 3.14.

**Рівні музично-теоретичної підготовленості студентів
(прикінцевий зріз)**

Рівні	Критерії (в %)						<u>X</u>
	1	2	3	4	5	6	
Експериментальна група							
Інноваційно-продуктивний	24,4	24,4	27,8	26,7	26,7	25,6	25,9
Самостійно-продуктивний	45,6	46,7	45,6	50,0	46,7	46,7	46,9
Самостійно-репродуктивний	25,6	24,4	22,2	20,0	20,0	22,2	22,4
Наслідувально-репродуктивний	4,4	4,4	4,4	3,3	6,7	5,6	4,8
Контрольна група							
Інноваційно-продуктивний	8,9	11,1	12,2	10,0	8,9	17,8	11,5
Самостійно-продуктивний	23,3	28,9	31,1	24,4	23,3	32,2	27,2
Самостійно-репродуктивний	40,0	38,9	33,3	46,7	42,2	34,4	39,4
Наслідувально-репродуктивний	27,8	21,1	22,2	18,9	25,6	15,6	21,9

У рис. 3.3. відображено результати дослідження у вигляді гістограми, в якій відображено порівняльні дані двох зрізів, де 1 та 2 діаграми відбивають результати, отримані у констатувальному зрізі в ЕГ та КГ, а 3 та 4 – результати прикінцевого зрізу в ЕГ та КГ.



Рис. 3.3. Гістограма рівнів музично-теоретичної підготовленості студентів за даними констатувального та прикінцевого діагностичних зрізів

Необхідність верифікувати той факт, що зазначені компоненти музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя музики: мотиваційно-рефлексивний, перцептивно-діяльнісний, пізнавально-когнітивний, виконавсько-формульальний, методико-практичний, інтегративно-творчий компоненти виступають як невід’ємна складова цілісного загального процесу та сприяють стійкій позитивній динаміці його реалізації, зумовила застосування методу встановлення коефіцієнту кореляції Пірсона за загальною формулою, а також перевірку значущості отриманих коефіцієнтів кореляції за критерієм Стюдента,

$$r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})(y_i - \bar{y})}{\sqrt{\sum_{i=1}^N (x_i - \bar{x})^2 \sum_{i=1}^N (y_i - \bar{y})^2}},$$

де: X_i – значення незалежної змінної; Y_i – значення залежної змінної; $\bar{X}$ – середнє значення незалежної змінної; $\bar{Y}$ – середнє значення залежної змінної; n – кількість спостережень.

Значення фактора X_i послідовно розглядалось як зазначені компоненти підготовки. Фактор Y_i для всіх випадків статистичної обробки становив загальний індекс рівня музично-теоретичної підготовленості студентів після проведення експерименту.

Як відомо, термін «кореляція» (від лат. *correlatio* – співвідношення) означає зв'язок, співвідношення між об'єктивно існуючими явищами та процесами. При цьому кореляційний аналіз вирішує такі задачі:

- визначає форми зв'язку між результативною ознакою та головною факторною ознакою рівня регресії, що показує міру зв'язку між фактором та результатом;
- визначає щільність взаємодії між ознаками, що досліджуються.

Кінцеві результати кореляційного аналізу з виявлення міри зв'язку між рівнем музично-теоретичної підготовленості студентів та її компонентами відображено в таблиці 3.15.

Таблиця 3.15.

Результати кореляційних зв'язків між рівнем музично-теоретичної підготовленості студентів та її компонентами

№	КОМПОНЕНТИ	КОЕФІЦІЄНТ
1	Мотиваційно-рефлексивний	0,828
2	Перцептивно-діяльнісний	0,853
3	Пізнавально-когнітивний	0,760
4	Виконавсько-формульальний	0,832
5	Методико-практичний	0,850
6	Інтегративно-творчий	0,698

За отриманими даними було встановлено, що найбільш високий коефіцієнт кореляції виявлений між рівнем сформованості перцептивно-діяльнісного компоненту та рівнем їх музично-теоретичної підготовленості (0,853), що підтверджує їх спорідненість та роль у музично-теоретичному освітньому процесі. Методико-практичний компонент – наступний, з яким був виявлений тісний зв'язок – 0,850, що засвідчило, що зміст навчально-експериментальних завдань цього напрямку відіграє вирішальний вплив на підготовку студентів до майбутньої фахової діяльності.

Між рівнем сформованості музично-теоретичної підготовленості й такими компонентами, як виконавсько-формульовальний та мотиваційно-рефлексивний компоненти, зв'язок виявився на рівні достатнього та в числовому вираженні склав 0,832 й 0,828 відповідно, що засвідчує дієвість застосованої методики у їх вдосконаленні й зв'язку із загальним навчальним процесом.

Коефіцієнт кореляції між досліджуваним утворенням та пізнавально-когнітивним і творчо-діяльним компонентом виявився на рівні середнього і дорівнював 0,760, що пояснюється відносною музично-інформативною обмеженістю занять з сольфеджіо, гармонії й поліфонії (це завдання значною мірою вирішується на дисциплінах музично-історичного та виконавського циклів) та свідчить про необхідність поглиблення підготовки студентів у даному напрямку і необхідність подальшого вдосконалення розробленої методики.

Отже, проведені обчислювання засвідчили, що всі кореляції виявились значущими. За отриманими даними було встановлено, що найбільш високий коефіцієнт кореляції – 0,94725047, існує між розвитком спеціальних музичних здібностей та мобільністю їх застосування у виконавсько-навчальній діяльності, а також між виконавсько-практичною мобільністю музично-теоретичної підготовки та освітньо-теоретичною підготовленістю респондентів, який склав 0,8337847, що підтвердило значущість взаємозв'язку цих компонентів для ефективності фахової діяльності майбутніх вчителів.

Таким чином, суттєве зростання рівня музично-теоретичної підготовленості респондентів експериментальної групи, наявність кореляційної

залежності між умотивованістю майбутніх фахівців та успішністю виконання діагностичних завдань та підтвердили, що визначені педагогічні умови є дієвими, а впроваджена методика є ефективною.

Висновки до третього розділу

Діагностика, здійснена на початку експериментальної роботи, показала, що в музично-теоретичній підготовці студентів існують суттєві прогалини за всіма її компонентами та висунутими критеріями оцінювання. Особливо незадовільні результати досліджувані продемонстрували щодо активності у поза-навчальній музично-пізнавальній діяльності, у володінні навичками творчого музикування; незадовільними були й результати діагностики щодо усвідомлення студентами сутності поняття музична грамотність та способів її формування, розучування музичних творів, їх інтерпретації та вивчення напам'ять.

Відносно вищими були дані, отримані за показниками, що характеризували музичну ерудованість студентів. Найбільш високо було оцінено їх здатність до творчого використання сучасних технологій, що свідчить про інтерес до навчання на засадах новітніх засобів та перспективність і необхідність широкого втілення інноваційних способів навчання на заняттях з музично-теоретичних дисциплін.

Зміст експериментальної роботи спрямовувався на підвищення рівня музично-теоретичної підготовленості студентів до навчальної та майбутньої фахової діяльності. Досвід навчання за експериментальною методикою організовувався за чотирма етапами, на кожному з яких реалізовувалась певна педагогічна умова.

Завдання першого етапу полягали у активізації мотиваційно-ціннісного ставлення студентів до вдосконалення власної музично-теоретичної підготовки. Головними *методами* слугували: метод переконання (у бесідах і диспутах); створення «ідеального образу» вчителя; гра-змагання на здатність реалізувати теоретичні знання у практичних завданнях; рефлексивні методи – відстроченого

аналізу та самоаналізу із застосуванням мультимедійного супроводу занять; самооцінка й перехресне оцінювання студентами теоретичних знань і практичних вмінь за обумовленими критеріями.

На другому етапі формувались знання і навички, які становлять основу фундаментальних вмінь у різних формах навчально-музичній діяльності студентів: читання з листа, аналізу й розучування тексту творів, їх підготовки до художнього виконання, вивчення напам'ять.

У основу методики було покладено налагодження внутрішньо-предметних, міждисциплінарних зв'язків та міжциклової координації змісту навчання між дисциплінами музично-теоретичного та інших навчальних циклів на основі збагачення форм і способів спілкування й координації педагогічних дій із застосуванням сучасних інформаційно-комунікативних засобів.

Важливу роль на цьому етапі експерименту відігравали поєднання дедуктивного й індуктивного методів музично-теоретичного пізнання, методи синхронно-асоціативного засвоєння інтонаційного матеріалу, алгоритмізації та поетапного формування музично-слухових виконавських навичок – від продуктивних до творчо-регламентованих і спонтанно-цілісних форм їх впровадження.

Третій етап спрямовувався на формування фахової компетентності майбутнього фахівця у тих компонентах, які забезпечуються змістом музично-теоретичної освіти. Провідну роль відігравали завдання диференційованого та цілісного й вербально-інтерпретаційного аналізу музичних творів, розробка педагогічно спрямованих анотацій до творів з шкільної програми та їх захист-презентація, організація рольових ігор методико-практичного спрямування, розробка наочних посібників, музично-теоретичних кросвордів, опанування комплексними творчими формами обробки музичного матеріалу, в межах яких досягались інтеграція й синтез всіх набутих знань, навичок і вмінь у аналітико-інтерпретаційних, вербальних та цілісно-творчих формах музикування, важливим у діяльності компетентного вчителя музики.

У експериментальних завданнях четвертого етапу студенти залучались до застосування сучасних ІКТ та ТЗН як засобу оптимізації самостійної навчальної та методико-практичної діяльності, зокрема – створення портфоліо, бази інформаційних даних і посилань на музичні приклади для слухового аналізу, комплекту аудіо- та відеозаписів, завдань на виконання самодиктанту, мелодичної імпровізації на «фонограму-караоке». Спеціальний комплекс завдань спрямовувався на підготовку студентів до застосовування інноваційних методик у процесі педагогічної практики (робота з інтерактивною дошкою, використання нотографічних, інформаційно-звукових приладь, медіа-супроводу уроку, розробка навчальних презентацій тощо).

Порівняльні дані результатів констатувального та прикінцевого зрізів діагностики засвідчили, що кількість респондентів ЕГ, які досягли високого, інноваційно-продуктивного рівня, у експериментальній групі зросла, у порівнянні з даними констатувального зрізу, на 20,9% (у КГ – на 6,1%), самостійно-продуктивного – на 26,9% (у КГ – на 7,4 %), на самостійно-репродуктивному рівні музично-теоретичної підготовки у цій групі випробовуваних залишилось менше на 12,0% (у КГ – на 4,3% більше), а на низькому, репродуктивно-наслідувальному в ЕГ їх залишилось 4,8%, тобто на 35,7% менше, в той час, як у КГ кількість таких студентів зменшилась на 18,0% і склала 21,9%.

Отже в обох групах студенти пройшли значний шлях у своїй музично-теоретичній освіті, натомість за результатами діагностики виявилась відчутна перевага учасників формувального експерименту.

Відтак, наведені діагностичні дані експериментально підтвердили ефективність висунутих у дослідженні припущень та дієвість запропонованої формувальної методики, що дає підстави стверджувати про доцільність її використання і впровадження у практику музично-теоретичної підготовки майбутніх вчителів музики у вищих навчально-педагогічних закладах.

ВИСНОВКИ

У дисертації викладено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення актуальної для сучасної музично-педагогічної освіти проблеми оптимізації музично-теоретичної підготовленості майбутніх вчителів музики. Результати дисертаційного дослідження засвідчили успішність вирішення поставлених завдань і дали підстави зробити наступні висновки.

1. Актуальність досліджуваної теми зумовлена зростанням вимог суспільства до виховання школярів як освічених музичних аматорів, суперечностями, які склалися між культурно-освітніми вимогами сучасності та недостатньою ефективністю загальноосвітньої системи музичного виховання, між багатовекторністю історично-стильових, національно-етнічних музичних культур, плюралістично-різноманітного розвитку сучасного мистецтва та змістом підготовки майбутніх вчителів музики на музично-теоретичних заняттях, який будується значною мірою на обмеженому інтонаційно-стильовому матеріалі; між існуючою методикою формування комплексу ЗУН та недостатньою готовністю студентів до їх самостійного, гнучкого й творчого застосування у навчальному й фахово зумовленому контекстах.

На основі аналізу науково-методичних джерел визначено найбільш суттєві досягнення у світовій системі музично-теоретичної освіти та головні напрямки вдосконалення музично-теоретичної підготовленості студентів у ВНЗ України, які полягають у виявленні системної природи спеціальних музичних здібностей, психофізіологічних закономірностей вдосконалення музичного сприйняття і виконавства; розвитку художнього, музично-теоретичного мислення; особливостей організації музичного мовлення та методики аналізу й інтерпретації музичних творів; формування навичок художньо-досконалого й творчого музикування; впровадження інтегративного та історико-стильового підходу у викладанні музично-теоретичних дисциплін; визначення специфіки музично-теоретичної підготовки фахівців у різних соціогенних та національно-культурних умовах.

Схарактеризовано перспективні тенденції сучасної світової музично-педагогічної практики, які мають враховуватись у процесі музично-теоретичної підготовки майбутніх фахівців, зокрема – поєднання етнокультурної спрямованості та полікультурної орієнтації у змісті загального музичного виховання; посилення уваги до системного включення школярів у різноманітні форми колективного музикування, стимуляція їх спонтанно-творчих проявів; застосування сучасних інформаційних технологій як засобу поглиблення та індивідуалізації музичної освіти, збагачення можливостей музично-художнього виховання й творчого розвитку особистості.

Визначено сутність музично-теоретичної підготовленості студентів, під якою розуміється цілісно-інтегративна властивість майбутнього вчителя музики, що уможливорює компетентне виконання ним фахових завдань та ґрунтується на засадах єдності умотивованого й відповідального ставлення до музично-теоретичної освіти, оволодіння комплексом музично-теоретичних знань, понять та узагальнених способів їх самостійного й гнучкого застосування в музично-навчальній і фахово-орієнтованій діяльності, у процесі самовдосконалення.

2. Встановлено структуру музично-теоретичної підготовленості в єдності мотиваційно-рефлексивного, перцептивно-діяльнісного, пізнавально-когнітивного, виконавсько-формульовального, методико-практичного, інтегративно-творчого компонентів.

3. Обґрунтовано значущість для організації наукового пошуку обраних методологічних підходів – особистісно-діяльнісного, системного, функціонально-компетентнісного, технологічного.

Схарактеризовано педагогічні принципи оптимізації музично-теоретичної підготовленості студентів: наукової достовірності й актуальності музично-теоретичних знань; взаємного доповнення дедуктивного та індуктивного методів музично-теоретичної підготовки; єдності понятійно-інтелектуального та художньо-почуттєвого компонентів у навчальних формах діяльності; ізоморфності музичних здібностей музично-мовленнєвим та структурно-архітектонічним особливостям організації музичного мистецтва;

цілеспрямованого формування узагальнених способів самостійно-пізнавальної й творчої діяльності як основи самоефективності студентів у навчально-самостійній, методико-практичній діяльності, у процесі фахового самовдосконалення.

Виявлено педагогічні умови оптимізації музично-теоретичної підготовленості студентів: розвинене мотивовано-ціннісне ставлення студентів до оволодіння фахом вчителя музики; організацію навчального процесу на засадах внутрішньо-предметних, міждисциплінарних зв'язків та налагодження міжциклової координації; посилення практико-орієнтованої спрямованості змісту й форм навчання на музично-теоретичних дисциплінах; застосування технологій, побудованих на методично обґрунтованих формах втілення сучасних ІКТ та ТЗН у навчальний процес.

4. Розроблено діагностичну методику виявлення рівнів музично-теоретичної підготовленості майбутніх вчителів музики, критерії їх сформованості: аксіологічно-мобілізаційний, базово-музичний, інформаційно-понятійний, виконавсько-контекстний, освітньо-теоретичний, творчо-продуктивний.

Визначено чотири рівні музично-теоретичної підготовленості студентів: пошуково-інноваційний, самостійно-продуктивний, самостійно-репродуктивний, репродуктивно-наслідувальний. Сутнісні характеристики рівнів відображали ступінь умотивованості, самостійності й творчої активності студентів, володіння комплексом виконавських навичок репродуктивного, інтерпретаційного, творчо-продуктивного характеру та здатність їх застосовувати у самостійній навчальній і в умовно-педагогічній діяльності.

5. Представлено експериментальну методику, яка впроваджувалась за чотирма етапами. На першому етапі головними слугували методи, які стимулювали зацікавленість студентів своїм фахом, усвідомлення ними ролі музично-теоретичної освіти у цьому процесі, а також методики, спрямовані на вдосконалення фахової рефлексії.

На другому етапі головна увага приділялась методам удосконалення музично-теоретичного мислення студентів, формуванню узагальнених способів

навчальної діяльності, які відіграють фундаментальну роль у навчально-музичній практиці студентів, зокрема – метод синхронно-асоціативного засвоєння інтонаційного матеріалу; дедуктивний метод музично-теоретичного пізнання; методи алгоритмізації та послідовного ускладнення способів практичного опрацювання матеріалу – від репродуктивних до самостійних і творчих форм музикування. Вдосконалювались також внутрішньо-предметні, міждисциплінарні зв'язки, налагоджувалась координація між змістом навчання на фахових дисциплінах виконавського, диригентсько-хорового та музично-теоретичного циклів.

Третій етап спрямовувався на формування навичок і вмінь, які уможлиблюють досягнення студентами в майбутній діяльності фахової компетентності: застосовувались методи стимуляції їх самостійного й творчого музикування у формах, типових для шкільного вчителя, створення квазі-шкільних ситуацій; рольові ігри з проведення інтонаційних вправ; завдання на розробку музично-теоретичних кросвордів, наочних посібників.

На четвертому етапі експерименту увага акцентувалась на оволодінні студентів сучасними інформаційно-комунікативними технологіями та навичками роботи із музично-технічними засобами з метою оптимізації їх самостійної навчальної діяльності та підготовки до впровадження інноваційних методів музичного виховання в майбутній педагогічній практиці.

6. Аналіз результатів прикінцевого зрізу дозволив встановити, що навчання на основі експериментальної методики позитивно відбилося на усвідомленні студентами значущості їх музично-теоретичної підготовки для їх саморозвитку, навчальної та майбутньої фахової діяльності, оптимізувало вдосконалення музично-слухових здібностей та здатність оперувати внутрішніми слуховими уявленнями, якість володіння навичками читання з листа, розучування творів, самостійного і творчого музикування, збагатило їх музичний і знанієво-теоретичний тезаурус, навички застосовування сучасних інформаційно-комунікативних технологій у фахово-зорієнтованих формах діяльності.

Статистична обробка отриманих даних показала, що кількість респондентів, які досягли інноваційно-креативного рівня, у ЕГ склала 25,9%, що на 14,4% більше, чим у КГ. На самостійно-продуктивному рівні в ЕГ було виявлено 46,9% студентів, а в КГ – 27,2%, тобто на 19,7% менше. На самостійно-репродуктивному рівні в ЕГ було виявлено 22,4% респондентів та 39,3% у КГ, а на репродуктивно-наслідувальному в ЕГ залишилось тільки 4,8% респондентів, у той час, як у КГ їх чисельність дорівнювала 21,9%.

Ефективність застосованих методів музично-теоретичної підготовки студентів підтверджена результатами прикінцевої діагностики, даними, отриманими в результаті їх аналізу засобами математичної статистики.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів музично-теоретичної підготовленості студентів вищих педагогічних навчальних закладів: подальшої розробки потребують проблеми посилення зв'язку між музично-теоретичною та психологічно-методичною освітою студентів, питання індивідуалізації змісту й методів навчання в підготовці студентів з різним рівнем музичної освіти, способи активізації музично-творчої і методико-практичної діяльності студентів на музично-теоретичних заняттях на засадах використання сучасних технологій.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Тести на виявлення ступеня музичної ерудованості

1. До програмних творів належить:

- а) тільки вокальна музика, тому що в ній поєднуються поетичний текст і музика;
- б) інструментальні твори, яким автор або слухачі додали назву;
- в) музичні твори, в яких специфічними засобами (назва, епіграф, малюнок» автор стимулює асоціативне уявлення слухача з метою більш повного й точного сприйняття художньо-образного змісту твору.

2. Специфіка музичного мистецтва полягає у тому, що:

- а) музичне мистецтво реалізується у часі та потребує обов'язкової участі виконавців;
- б) музичний звук, на відміну від природних звуків, являє собою спеціально організований рух звуків;
- в) воно відтворює почуття людей у спеціальним чином організованому звуковому русі.

3. До музики, яку можуть повноцінно сприймати школярі молодшого шкільного віку, належать:

- а) всі високохудожні твори класичної музики;
- б) твори, які будуються на близьких для дітей образах і почуттях та емоційно-виразна музична мова;
- в) сучасна дитяча естрадна музика.

4. У шкільних програмах мають міститися народні твори:

- а) з українського фольклору;
- б) з дитячого фольклору;
- в) з вітчизняного та зарубіжного фольклорного мистецтва

5. Романс – це жанр, в якому:

- а) відбиваються особисті переживання композитора й виконавця;
- б) музика написана на професійний поетичний текст;

в) відбиваються особисті, ліричні почуття автора. виконавця й слухача.

6. Художньо-образна виразність творів досягається:

- а) завдяки цілісному впливу всіх складових музичної мови та засобів виконавської виразності;
- б) завдяки яскравому вираженню емоційного стану виконавцем;
- в) за рахунок технічної досконалості виконання.

7. Європейська система музично-теоретичного освіти придатна:

- а) для підготовки музикантів будь-яких національних систем;
- б) для підготовки музикантів всіх європейських країн;
- в) для підготовки музикантів, які хочуть мати освіту в цій системі, незалежно від місця проживання.

8. Мелодія це

- а) важливий засобом виразності;
- б) втілення художніх уявлень композитора;
- в) частка музичного твору.

9. Романтизм у музиці зв'язаний:

- а) із створенням пісень на романтичні тексти;
- б) із вираженням ліричних почуттів людини;
- в) з відтворенням внутрішнього світу особистості.

10. Речитатив використовується, переважно,

- а) в творах пісенного жанру;
- б) в творах оперного жанру;
- в) у мюзиклах.

Вірні відповіді на всі запитання оцінювались у 4 бали, наявність 1-2 помилок – у 3 бали, від 3 до 4-х помилок – у 2 бали, більше 4-х – у 1 бал.

**ДОДАТОК Б. Тести на виявлення ступеня усвідомленості студентами
музично-теоретичних понять**

5. Гама – це:

- а) правильне чергування ступенів ладу;
- б) послідовний рух по ступенях ладу;
- в) висхідний та низхідний поступовий рух по звуках ладу;
- г) висхідний та низхідний поступовий рух по звуках ладу від тоніки до тоніки.

6. Синкопа – це:

- а) зміщення акценту з сильної долі на слабку;
- б) акцентування метрично слабкої долі різними засобами;
- в) припадання довгої ноти на метрично слабку долю;
- г) різність метричного та ритмового акцентів.

7. Музичний ритм – це:

- а) чергування різних довгот;
- б) послідовність звуків різної довготи;
- в) організована послідовність звуків різної довготи; розмаїття звуків різної довготи.

8. Різниця між розмірами 6/4 і 3/2:

- а) не існує, бо кількість четвертей у такті однакова;
- б) полягає у більш рухливому та спокійному темпах;
- в) полягає в кількості долів у такті та довготі кожної долі;
- г) вказує на різні опорні долі у його виконанні тощо.

5. Діатонічними називають інтервали,

- а) які є не більше октави;
- б) утворені ступенями натурального ладу;
- в) утворені ступенями гармонічного й мелодичного ладів;
- г) всі, крім тритонів.

6. Музичний час вимірюється:

- а) за допомогою диригування;

- б) на основі спостереження за пульсом;
- в) на основі рівномірного руху долів метра.

7. Усталеними називають звуки:

- а) які входять до складу тонічного тризвуку.
- б) які не потребують розв'язання;
- в) на яких зупиняється мелодія.

8. Мелодією називають:

- а) послідовність звуків, які можна заспівати;
- б) організовану послідовність звуків, які передають музичну думку;
- в) верхній голос у багатоголосному творі;

9. Метром в музиці називають:

- а) послідовність сильних і слабких долів;
- б) періодична послідовність сильних і слабких долів;
- в) чергування сильних і слабких метричних долів і т.д.

10. Вміння чисто сольфеджувати залежить від:

- а) правильного звукоутворення;
- б) розвиненої музичної пам'яті та правильного звукоутворення;
- в) від того, як часто людина співає.

Вірні відповіді на всі запитання оцінювались у 4 бали, наявність 1-2 помилок – у 3 бали, до 3-4-х помилок – у 2 бали, більше 4-х – у 1 бал.

ДОДАТОК В.

Музичні приклади для діагностики якості сольфеджування «з листа»

Приклад №1. Українська народна пісня «Тихо над річкою»

ТИХО НАД РІЧКОЮ

Укр. нар. пісня



Приклад №2. Іспанська народна пісня «Час спати»

ВРЕМЯ СПАТЬ!

Спокойно

Испания



Приклад №3. Норвезька мелодія

ЗАПОЗДАЛЫЙ ПУТНИК

Сдержанно и выразительно

Норвегия



Приклад №4. Й. С. Бах. Kyrie eleison (з Меси h-moll)



ДОДАТОК Г. Тести на виявлення ступеня усвідомлення сутності та способів формування музичної грамотності школярів

1. Вивчення назви нот учнем

- а) означає, що він значно просунувся у оволодінні нотною грамотою;
- б) це одне з головних завдань уроків музики;
- в) це допоможе йому орієнтуватись у нотному запису пісні.

2. Запис ритмового малюнку у поданих прикладах невірний:

Приклад 1.

Приклад 2.

Приклад 3.

- а) у прикладах № 1 та №3;
- б) у прикладі №2;
- в) у прикладах № 1 та №2.

3. Поспівку «Вгору я піду та спущуся вниз» важливо виконувати з рухами рук тому, що це:

- а) сприяє розвитку голосу та емоційності співу;
- б) більш цікаво учням;
- в) сприяє встановленню координації між слухом, голосом та усвідомленню напрямку звуковисотного руху в мелодії.

4. Поняття «музична грамотність» означає

- а) вміння співати по нотах;
- б) вміння грати і співати по нотах;
- в) володіння основними поняттями, які відбивають сутність музичного мистецтва.

5. Навчатись співу по нотах:

- а) має кожен учень;
- б) необов'язковою але бажано;
- в) не має сенсу.

6. У основі розвитку музичного слуху лежить:

- а) оволодіння навичками співу;
- б) часте слухання музики;
- в) розвиток музичної пам'яті.

7. Швидкому розучуванню пісні сприяють;

- а) багаторазове повторення мелодії;
- б) розучування на основі усвідомлення структури мелодії;
- в) багаторазове слухання мелодії.

8. Вміння виконувати ритмові малюнки по нотах;

- а) сприяє організації музичних ансамблів класу;
- б) забирає надто багато часу;
- в) є основною розвитку музичного сприйняття.

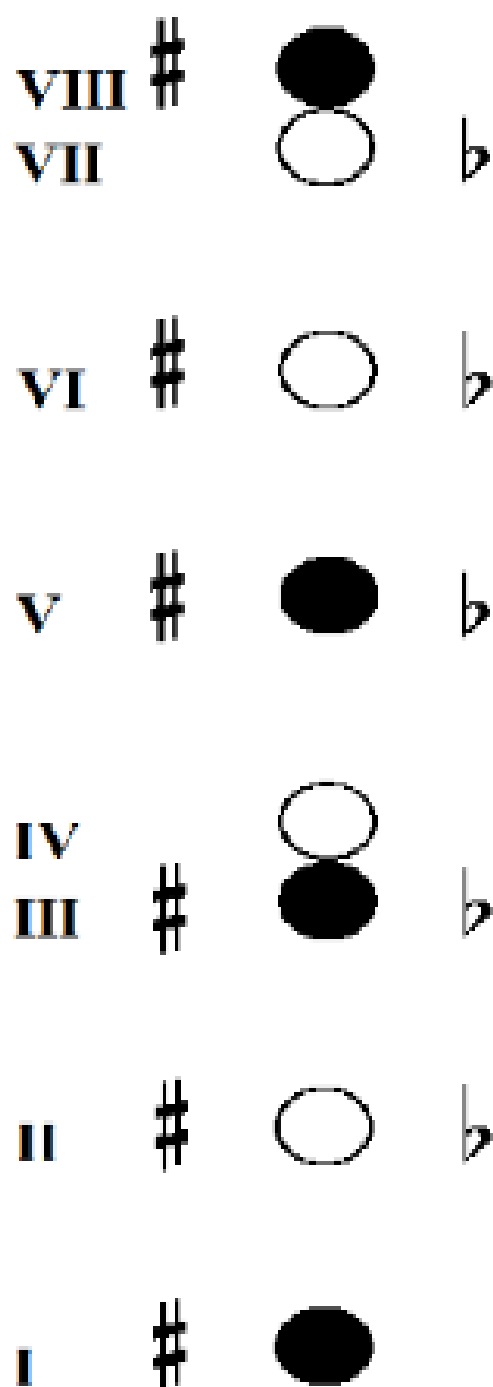
9. Під час мутації;

- а) школярі мають співати чітко голосно, впевнено, на диханні;
- б) школярі звільняються від співу на уроках;
- в) школярі мають співати легким, ненапруженим звуком у обмеженому діапазоні;

10. «Гудошниками» називають учнів:

- а) які не координують звучання свого голосу слуховими враженнями;
- б). ніколи не навчаться співати, тому що не здатні координувати голос із слуховими враженнями;
- в). у співі наслідують грі на духовому інструменті.

ДОДАТОК Д. Схема ладової структури для інтонаційних вправ (Dur).



ДОДАТОК Е. Інтонаційні вправи

1.

Модуляція у тональності за квінтовым колом



2. Таблиця, яка застосовується для імпровізації-сольфеджування інтервальних, гармонічно-монодійних, переважно - поза-ладових послідовностей



ДОДАТОК Ж. Приклади багатоголосся на основі модальної гармонії

Fine knacks for ladies

John Dowland (1562 - 1626)

Fine knacks for la - dies, cheepe, choise, brave and new, god pe - ni-

Fine knacks for la - dies, cheepe, choise, brave and new, god pe - ni-

Fine knacks for la - dies, cheepe, choise, brave and new, god pe - ni-

Fine knacks for la - dies, cheepe, choise, brave and new, god pe - ni-

- worths, but mo - ny can-not move, I keepe a faier, but for the faier to

- worths, but mo - ny can - not move, i keepe a faier, but for the faier to

3 worths, but mo - ny can-not move, I keepe a faier, but for the faier to

- worths, but mo - ny can-not move, i keepe a faier, but for the faier to

view a beg - gar may be li - be-rall of love, Though

view a beg-gar may be li - be-rall of love, Though

8 view a beg - gar may be li - be-rall of love, Though

view a beg-gar may be li - be-rall of love, Though

1920:

27. Gar lustig jubiliere

Weise und Satz von Heinrich Schütz (1585-1672)

1. Gar lu - stig ju - bi - lie - ren die lie - ben En - ge - lein,
die Kan - to - rei sie zie - ren mit ih - ren Stim - me - lein

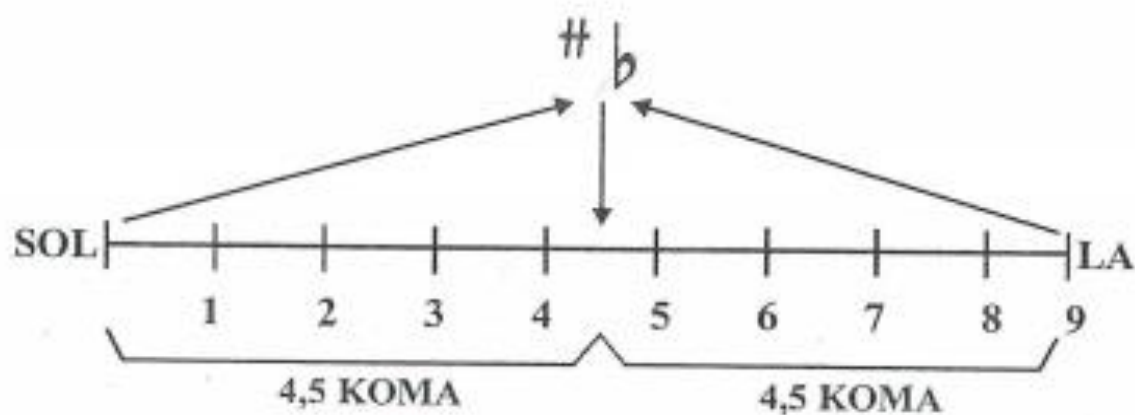
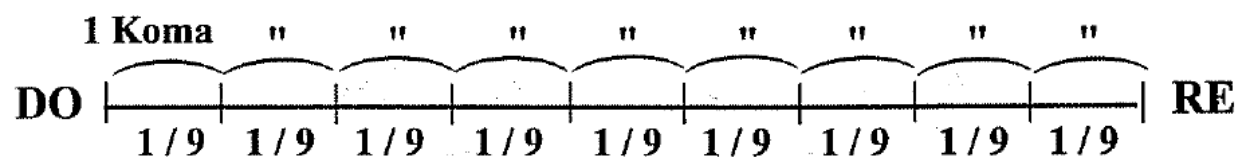
6 und sin - gen all - zu - mal: „Gott, dir sei Preis und Eh - re, dein

11 Frie - de sich ver - meh - re, dein Rat der Welt ge - fall.“

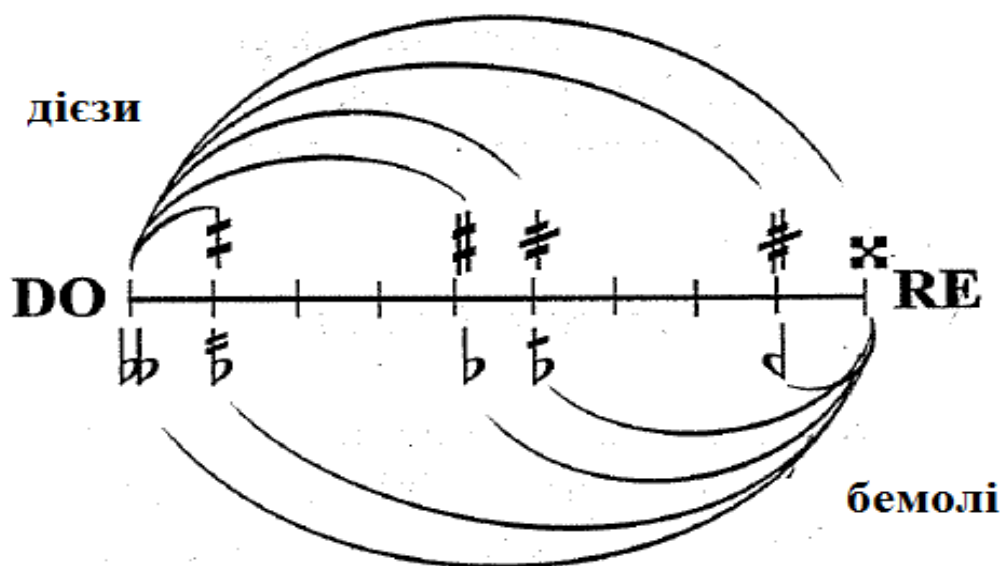
ДОДАТОК 3. Система інтонування за турецькою народною системою

КОМА

Найменші відстані між звуками за висотою: дорівнюють $1/9$ тону



Знаки альтерації з відображенням коми

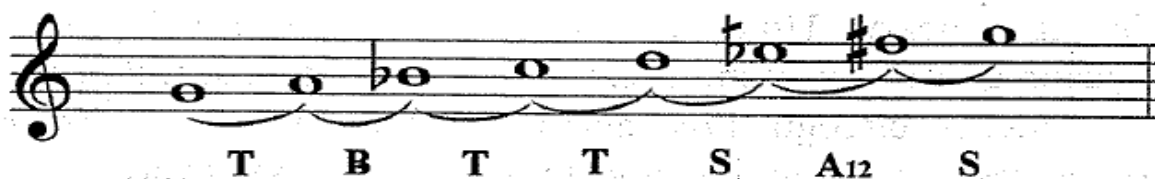
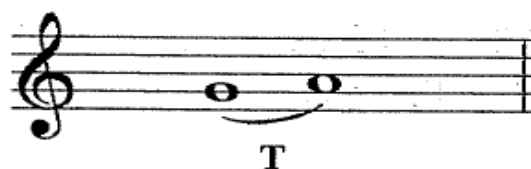


Таблиця інтервалів за комою та їх позначення

Дієз та його різновиди, бемоль та його різновиди, їх позначення буквеними символами.

Відстань між звуками у цілий тон називається «таніні», він охоплює 9 ком. Півтон називається «бакіє», він охоплює 4 коми і т.д.

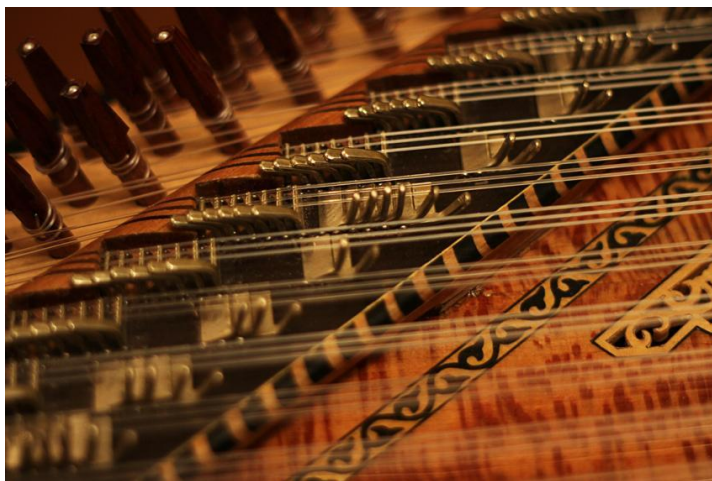
ARALIĞIN ADI	KOMA DEĞERİ	DİYEZİ	BEMOLÜ	SİMGESİ
Koma (Fazla)	1	#	♭	F
Eksik Bakiye	3	-	-	E
Bakiye	4	#	♭	B
Küçük Mücenneb	5	#	♭	S
Büyük Mücenneb	8	#	♭	K
Tanini	9	×	♭	T
Artık İkili	12-13	-	-	A ₁₂ - A ₁₃



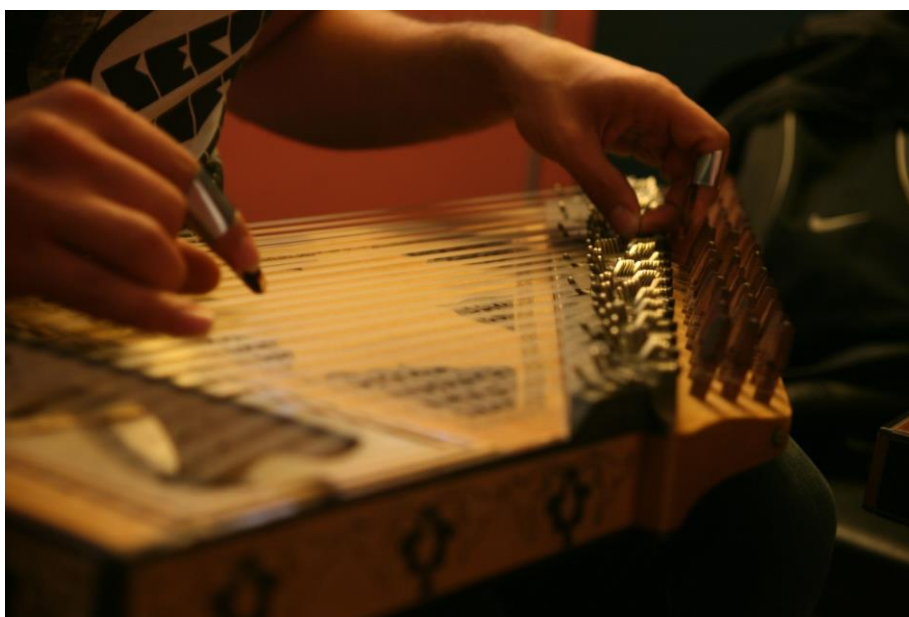
Турецький народний інструмент КАНУ



Перемикач настроювання струн на 1/9 мікротону (MANDAL)



Засоби гри на кануні



Музичний приклад – запис твору у класичній турецькій системі

Kırmızı Gülün Alı Var

Hicaz Türkü

Güfte: [Anonim]

Beste: Udi Hacı Kadri Şençalar

Sofyan

♩ = 78

ARANAGME

1. 2.

7

. Kır mı zı gü lün a lı var a man a man
Kır mı zı gü lün pür çe ği a man a man

12

Her gün ağ la sam ye ri var SAZ
Yâr ö nün de oy nar kö çe ği

15

. Bu gün be nim ef kâ rım var a man a man
Ney le yim yâr sız dö şe ği a man a man

19

Ah bu gö nül ar zu e der se ni se ni yâr

22

1. 2. SON

se ni SAZ ni

Gökteki Yıldızın Üçü Terazi

Hicaz Türkü

Güfte: [Anonim]

Beste: Avanoslu Selahattin

Sofyan
♩ = 63

Gök te ki yıl dı zın ü çü te ra zi
Bir ço rap baş la dım baş lı ba şı na

Poy raz la rı gör dü geç ti bi ra zı
Fe lek_a | ğu kat tı tat lı a şı ma

Bu fe le ğin bi ze yi miş ga ra zı
Ye di se ne düş tüm yâ rin pe şı ne

Fe lek be ni ta şa çal dı ney le yim

ДОДАТОК К. Витяг з робочої програми навчальної дисципліни

Аранжування та імпровізація

Факультет музичної та хореографічної освіти ПНПУ ім. К.Д. Ушинського
за напрямом підготовки 6.020204 – Музичне мистецтво*

Укладники: канд. пед. наук, доц. Н. Г. Кьон, ст. викл. В. Г. Мельниченко,
аспірант Б. У. Демір.

Метою дисципліни „Аранжування та імпровізація” є вдосконалення професійної підготовки студентів до практичної діяльності у школі через виховання у них навичок самостійного й творчого музикування, засвоєння навичок роботи із нотно-графічними програмами та спеціалізованим програмним забезпеченням для аранжування.

Завдання дисципліни:

- закріплення знань музично-теоретичного характеру: тональностей, акордів, логіки будови музичних структур;
- виховання у студентів навичок вільного музикування – сольної та діалогової імпровізації; ритмової, мелодичної, гармонічної
- добір акомпанементу за слуховими уявленнями;
- оволодіння навичками фактурного варіювання у створеному акомпанементі (з елементами поліфонії);
- оволодіння різноманітними засобами обробки мелодії (двох-, трьох-, чотирьох-голосне аранжування);
- вдосконалення навичок гри з акомпанементом у транспонуванні.
- створення прикладів – вправ на розспівування з акомпанементом та їх виконання у вигляді хроматичної секвенції.

Студент повинен знати:

- тональності, їх звукоряди у всіх ладових різновидах;
- акорди, їхні різновидності, структуру й властивості;
- норми застосування акордів у їх послідовності;

- типи запису гармонічного акомпанементу, які використовуються
 - а) у класичній системі (функціональні позначення);
 - б) у естрадній практиці (позначення, що наближені до принципу запису генерал-басу);
 - в) у джазовій музиці (позначення співзвучь за їх абсолютною висотою);
- різні види фактури та особливості їх застосування відповідно жанру й характеру твору;
- особливості жанрових варіацій;
- формування навичок роботи у нотографічних редакторах та запису в них виконаних творчих завдань;
- особливості програмного забезпечення для створення найпростіших форм аранжування (програма Band-in-a-Box);

Студент повинен вміти:

- імпровізувати мелодію на задану послідовність акордів;
- створювати жанрові варіації;
- створювати акомпанемент до мелодії з використанням різних видів фактури;
- транспонувати мелодію з акомпанементом, зафіксованим всіма відомими способами;
- на основі власної або заданої гармонічної послідовності імпровізувати фактурний етюд;
- зробити вокально-ансамблеве та хорове аранжування одноголосного музичного прикладу.

Модулі

Змістовий модуль 1. Діатоніка у імпровізації та у створенні акомпанементу.

Тема 1. Вокальна та інструментальна імпровізація у діатоніці: музичний діалог, сольна імпровізація.

Тема 2. Інструментальне аранжування: створення багатоголосного ритмового та гармонічного акомпанементу до діатонічної мелодії.

Змістовий модуль 2. Позначення акордів за допомогою букв та цифр.

Тема 3. Позначення тризвуків та основних септакордів у джазовій та естрадній музиці.

Тема 4. Створення найпростішого акомпанементу за допомогою сучасних позначень акордів.

Змістовий модуль 3. Музичне мовлення класичного періоду в західноєвропейській музичній культурі.

Тема 5. Інструментальне аранжування з використанням типових для віденських класиків гармонічних послідовностей

Тема 6. Аранжування мелодії з варіюванням фактури: арпеджіо та його різновиди, мелодійна фігурація у акомпанементі.

Змістовий модуль 4. Музичне мовлення періоду романтизму у західноєвропейській та східноєвропейській музичній культурі.

Тема 7. Інструментальне аранжування з використанням типових для романтиків гармонічних послідовностей.

Тема 8. Імпровізація мелодії на акордову послідовність з альтерованими акордами.

Змістовий модуль 5. Типологія музичних інструментів за функціями.

Тема 9. Інструменти басової групи у традиційному та сучасному музикуванні.

Тема 10. Інструменти ритмічної групи (основні).

Тема 11. Поняття педалі в аранжуванні.

Змістовий модуль 6. Найбільш розповсюджені жанри джазової музики.

Тема 12. Блюз. Блюзовий лад, акорди ладу. Блюзовий риф.

Тема 13. Регтайм: схема, призначення та особливості використання

Змістовий модуль 7. Пісня як жанр сучасної музичної мініатюри.

Тема 14. Форма пісні, взаємодія форми та змісту. Залежність інструментального супроводу пісні від обраного жанру.

Тема 15. Аналіз тексту пісенного твору. Придатність віршу для покладення його на музику та можливість цього. Романс та пісня як самостійні жанри музичної творчості.

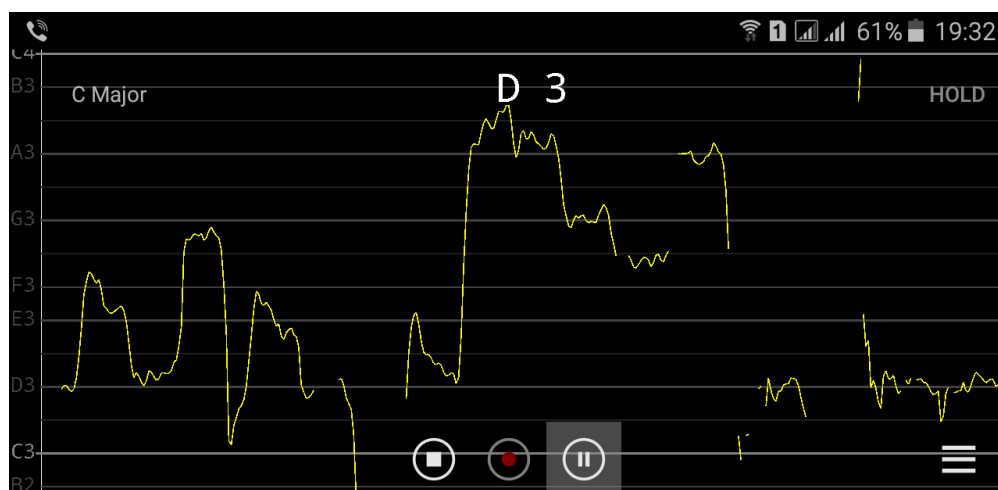
Змістовий модуль 8. Знайомство з програмним забезпеченням для аранжування мелодії. Програма Band-in-a-Box.

Тема 16. Основні функції програми Band-in-a-Box.

Тема 17. Самостійне складення пісенних творів у програмі Band-in-a-Box.

ДОДАТОК Л. Застосування технічних засобів

Запис якості інтонування за допомогою програми «Vocal Pitch Monitor»



Програма Band-in-a-Box

Band-in-a-Box for Windows [C:\Users\UTKAN\Desktop\Mack the knife.SGU] 0:31 [Sage - Smooth Jazz - Latin] Bar 1a, Beat 1

File Edit Styles Opt. Play Lyrics Melody Soloist Audio GM Harmony Notation Window Help

Drop Combo Bass Piano Drums Guitar Strings Melody Soloist Thru Audio

<Empty> 1 Acoustic Piano Volume Pan A.Reverb Tone Bank0 LSB M.Reverb M F 0 < no harmony > LoopSec Wizard Embellisher

1 Acoustic Piano GM 2 F + 90 0 0 0 0 40

New Open Prev. Next Save Save As Save + Plugin Band .MID .WAV VidHelp Mixer GenPlay Pt.Loop Play Stop Pause From Melodist Soloist <Juk Juke Juk-> Rec R.Aud A.Ham Plugins Synth

Song... F Mack the knife S Memo

Style... F SAGE Sage - Smooth Jazz - Latin C 105 1 10 1

Loop Fail

1a Bb Bb Eb7 2 Dm7G7 Cm7G7 3 Cm7 4 F7 Bb

5 D7 Gm7 6 Cm7 7 Cm7 8 F7 Bb G7

11a Bb 12 13 14

15 16 17a 18

ДОДАТОК М. Завдання з посиланнями на сайти (з викладанням елементів музично-теоретичної грамоти й сольфеджіо)

Завдання:

1. Зробіть методичний аналіз і оцінку відео-кліпів.

Засвоєння елементів нотної грамоти:

<https://www.youtube.com/watch?v=NmIyp2Pq6SE>

https://www.youtube.com/watch?v=i_xVl6Jm2rw

<https://www.youtube.com/watch?v=FF8uglaKOjU>

<https://www.youtube.com/watch?v=BvRDJBozOoM>

<https://www.youtube.com/watch?v=4iIjncCTmLE>

2. Схарактеризуйте сильні сторони в роботі з інтерактивною дошкою:

https://www.youtube.com/watch?v=yVC6CP7tj_c

<https://www.youtube.com/watch?v=oXqJY80hAf0>

<https://www.youtube.com/watch?v=j6h8BkjQTww>

<https://www.youtube.com/watch?v=unnMj8Q8DbQ>

3. Чи знадобиться вам цей досвід?

<https://www.youtube.com/watch?v=p3rdVb-Sq2Q>

4. Доповніть перелік посилань, класифікуйте їх та схарактеризуйте найбільш цікаві, з Вашого погляду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э.Б. Теория музыкального образования: [учебник для студентов высших педагогических учебных заведений] / Э.Б. Абдуллин. – М., 2004. – 336 с.
2. Абульханова-Славская К. А. Личностные типы мышления. Когнитивная психология / К. А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1986. – С. 154 - 172.
3. Агажанов А. П. Об абсолютной и релятивной системах курса сольфеджио / А. Агажанов // Воспитание музыкального слуха. – М.: Музыка, 1977. – С. 78-85.
4. Айтыр Мустафа. Турция и Современность / Мустафа Айтыр. – Москва, 2007. – 456 с.
5. Актуальные проблемы музыкального образования : Сб. статей / Сост. : И. К. Котляревский, Ю. А. Полянский. – К.: Музична Україна, 1986. –128 с.
6. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ., аспірантів і молодих викладачів / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
7. Алдошина И. Музыкальная акустика: Учебник // И. Алдошина, Р. Приттс. – СПб.: Композитор, Санкт-Петербург, 2006. – 720 с.
8. Аллахвердов В. М. Психология искусства / В. М. Аллахвердов. – Спб. : ДНК, 2001. – 198 с.
9. Алфеевская Г. С. Формирование системных знаний о музыке в процессе анализа музыкальных произведений : Музиковедческая подготовка школьного учителя. – М. : МГПИ ім. Леніна, 1984. – С. 29-36.
10. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М., Наука, 2001. – 278с.
11. Андрущенко В. П. Особистісно орієнтовані технології навчання і в

- виховання у вищих навчальних закладах [колективна монографія] / В. П. Андрущенко, Н. О. Дівінська, Б. І. Корольов, М. М. Левшин, В. І. Луговий та ін. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 256 с.
12. Античная музыкальная эстетика. Вступительный очерк и собрание текстов А. Лосева / Под общ. ред. В. П. Шестакова. – М., 1960. – с. 303.
 13. Антошина М. Н. Интонационная настройка по камертону в классах сольфеджио. — М.: Музгиз – 1962. – 48 с.
 14. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе : Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. 2119 «Музыка и пение» / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 220 с.
 15. Арановский М.Г. Мышление, язык, семантика / М. Г. Арановский. // Проблемы музыкального мышления. – М.: Музыка, 1974. – С. 90 – 128.
 16. Ардентов Д. Музична грамота і сольфеджіо для хорових колективів художньої самодіяльності / Д. Ардентов. – Л. : Музыка, 1970. – 109 с.
 17. Арзаманов Ф. Теорія музики і виконавство / Ф. Арзаманов // Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. – К. : Муз. Україна, 1983. – 98 с.
 18. Аристоксен. Элементы гармоники / Аристоксен. Пер. с древнегреч., исследование и коммент. Ю. Холопова // Полифонические чтения [Ред.-сост. Н. И. Тарасевич]. – М., 2006. – С. 315-338.
 19. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : книга для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111 с.
 20. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Кн.1, 2. / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1971. – 376 с.
 21. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – Изд. 2-е. [Ред. и вступ. статья Е. М. Орловой] – Л., 1973. – 143 с.
 22. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – С. 367-378.

23. Бевза Л. А. Межпредметные связи в преподавании музыкальных дисциплин в пединституте / Л. А. Бевза // Научно-методические вопросы преподавания музыкальных дисциплин : Межвузовский сборник научных труд. – Ростов-на-Дону.: РГПИ. – 1985. – С. 79-86.
24. Бондаренко Т. Розвиток творчих навичок на уроці гармонії / Т. Бондаренко // Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів: (музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упор. В. Самохвалов. – К. : Муз. Україна, 1983. – 98 с.
- 25.. Белявский А. Г. Теория звука в приложении к музыке. Основы физической и музыкальной акустики / А. Г. Белявский. – М-Л. : Госиздат, 1925. – 248 с.
26. Беляева-Экземплярская С. Н. О психологии восприятия музыки / С. Н. Беляева-Экземплярская. – М. : Русский книжник, 1924. – 115 с.
27. Белунцов В. Новейший самоучитель работы на компьютере для музыкантов. – М., ТехБук, 2003. – 560 с.
28. Бернштейн Н. А. О построении движений / Н. А. Бернштейн. / М. : Гос. изд-во медицинской литературы, 1947. – 254с.
29. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. [монографія]. – Кн. І : Особистісно-орієнтований підхід : теоретико-технологічні засади / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 280 с.
30. Биркенгоф А. Л. Интонируемые упражнения на занятиях сольфеджио / А. Л. Бирконгоф. – М., 1979. – 84 с.
31. Блауберг И. В. Философский принцип системности и системный подход. / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – 271 с.
32. Блинова М. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности./ М. Блинова. – Л., 1974. – 112 с.
33. Бодалев А. А. О субъективных факторах творческой деятельности человека / А. А Бодалев, Л. А. Рудкевич // Педагогика. – 1995. – № 3. – С. 19 - 23.

34. Боднарук І. М. Педагогічні умови оптимізації методичної підготовки майбутніх вчителів музики в процесі педагогічної практики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / І. М. Боднарук. – К., 2006. – 19 с.
35. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Л. И. Божович. – М. : Владос, 2004. – 352 с.
36. Бордюк О. М. Використання комп'ютерних технологій у сучасній мистецькій освіті / О. М. Бордюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К.: НПУ, 2009. – Вип. 7 (12). – С. 75 – 79.
37. Бондаренко А. В. Інтерактивні технології в контексті професійної підготовки майбутніх учителів музики засобами мультимедіа / А. В. Бондаренко // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини [ред. кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]. – Умань: ПП Жовтий, 2011. – Випуск 36. – 301 с. – С. 83-87.
38. Бондаренко Т. Розвиток творчих навичок на уроці гармонії / Т. Бондаренко // Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів: (музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. – К.: Муз. Україна, 1983. – 98 с.
39. Бочкарев Л. Л. Психологические механизмы музыкального переживания: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 17.00.01 / Л. Л. Бочкарев. – Киев, 1989. – 255 с.
40. Брылин Б. А. Педагогические основы музыкально-творческого развития учащихся старших классов в современных формах досуга : дис.... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Б. А. Брылин. – Винница, 1997. – 450 с.
41. Буренина А. И. Ориентация на творческую самореализацию педагога-музыканта как условие его профессионального совершенствования: дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. И. Буренина. – СПб., 1995. – 186 с.
42. Бычков Ю. Н. Некоторые вопросы координации музыкально-теоретического образования в училище и вузе / Ю. Н. Бычков // сб.

- Актуальные проблемы музыкального образования. – Киев : Музична Україна, 1986, – С. 19-24.
43. Боэций А.М.С. Основы музыки /А.М.С. Боэций. – М. : Научно-издательский центр «Московская консерватория», 2012. – 448 с.
 44. Валіт Е. А. Музична компетентність учителя музики як основа його педагогічної діяльності / Е. А. Валіт : [електронний ресурс] / Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2007.../Valit_st.pdf.
 45. Ван дер Варден Пифагорейское учение о гармонии / Ван дер Варден // Пробуждающаяся наука. Математика древнего Египта, Вавилона и Греции. – М., 1959. – С. 393-434.
 46. Вахромеев В. А. Вопросы методики преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе / В. А. Вахромеев. – М.: Музыка, 1966. – 47 с.
 47. Вейс П. Опыт использования наглядности на уроках сольфеджио. Относительная сольмизация и советская педагогика / П. Вейс. – Л.: Музыка, 1967. – 43 с.
 48. Введенская Т. Ю. Влияние компьютерных и Интернет-технологий на мышление студентов / Т. Ю. Введенская // Актуальні проблеми психології. – К : Милениум, – 2005. – Т. 8, № 1. – С. 90–93.
 49. Виноградов Г. Проблемы совершенствования музыкально-теоретической подготовки вокалиста // Вопросы воспитания музыкально слуха. Сб. научных трудов : МК РСФСР, ЛОЛГЛ. – Л., 1987. – С.
 50. Вірановський Г. Музично-теоретичні системи. / Г. Вирановский. – Київ, 1978. – 82 с.
 51. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. – С. 480.
 52. Гайдамака О. Особливі грані цілого: оновлений зміст музичної освіти / О. Гайдамака // Шкільний світ. – 2009. – № 2. – С. 1-6.
 53. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном

- формировании умственных действий / П. Я. Гальперин // Сб. статей: Исследования мышления в советской психологии [Отв. ред. Е. В. Шорохова]. – М. : Наука, 1966, – 258 с.
54. Гарбузов Н. А. Зонная природа звуковысотного слуха // Н.А. Гарбузов - музыкант, исследователь, педагог. – М.: Музыка, 1980. – С. 80-145.
 55. Гельмгольц Г. Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа для теории музыки / Г. Гельмгольц. – СПб.: Товарищество «Общественная польза», 1875. – 595 с.
 56. Генезис сенсорных способностей // под ред. Л. А. Венгера. – М., 1976. – 256 с.
 57. Гиппенрейтер Ю. Б. Анализ системного строения восприятия. Сообщения I VII / Ю. Б. Гиппенрейтер, А. Н. Леонтьев, О. В. Овчиникова // Доклады АПН РСФСР. – М., 1957. – №4; 1958. – №13; 1959. – №2.
 58. Глас Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Глас, Дж. Стэнли. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.
 59. Голубева Н. А. Проблема историко-стилевого анализа в учебном курсе истории музыки: Автореф. дис... к-та пед. наук: 13.00.02 / Н. А. Голубева. – М., 1998. – 17 с.
 60. Гордійчук М. М. Микола Лисенко і відродження української культури / М. М. Гордійчук // Народна творчість та етнографія. – 1992. – №2. – С. 5-12.
 61. Горемичкін А. І. Основи музичної мови: Підручник-дослідження з методики викладання музично-теоретичних дисциплін в системі музично-педагогічної освіти (для підготовки магістрів) / А. І. Горемичкін. – Мелітополь, 2005. – 248 с.
 62. Горфон А. Різні погляди на Європу й проектування освітніх концепцій /А. Горфон [та ін.] // Вища освіта України. – 2005. – №1. – С. 37–44.
 63. Готсдинер А. Л. Музыкальная психология / А. Л. Готсдинер. – М.: Монотон, 1993. – 190 с.

64. Грубер Р.И. Всеобщая история музыки. – Ч.1. / Р.И. Грубер. – М. : Музыка, 1965. – 502 с.
65. Гура О. І. Комунікативна компетентність вчителя музики // Наука і сучасність. Педагогіка. Філологія / О. І. Гура // Збірник наукових праць. – Т. 48. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2005. – С. 24-27.
66. Давидов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давидов. – М.: ИНТОР. – 1996. – 408 с.
67. Давыдова Е. В. Методика преподавания сольфеджио : учеб. пособие / Е. В. Давыдова [ред. текста Е. В. Давыдовой, Ю. Рагс, вступ. статья В. Середы]. – 2-е изд. / Е. В. Давыдова. – М. : Музыка, 1986. – 160 с.
68. Демиденко Н. Н. Мотивационно-потребностная сфера личности как компонент психологической готовности и ее влияние на успешность педагогической деятельности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03 / Демиденко Н. Н. – Тверь, 1996. – 202 с.
69. Дилецкий Н. Идеа грамматики мусикийской / Н Дилецкий. // Памятники русского музыкального искусства. – М., 1979, вып. 7. – с. 21-440.
70. Демчишин М. С. Підручник з поліфонії для студентів заочних відділень музично-педагогічних факультетів педінститутів по спеціальності 2119 «Вчитель музики і співів» / М.С. Демчишин. – Київ : ІСДО, 1996. – 20 с.
71. Дресвянникова Н. М. Формирование коммуникативной готовности учителя музыки к педагогической деятельности : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. М. Дресвянникова. – Воронеж, 2008. – 201 с.
72. Додонов Б. И. Структура и динамика мотивов деятельности /Б. И. Додоров // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 126-130.
73. Дорамаджи И. Реформа высшего образования в Турции – университеты на службе обществу: результаты 3-х лет работы / И. Дормаджи // Высшее образование в Европе. – 1984. – №4. – С. 83-91.
74. Дряпіка В. І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01; 13.00.05 / В. І. Дряпіка. – К., 1997. – 399 с.

75. Дубровский Д. Ю. Компьютер для музыкантов-любителей и профессионалов: практическое пособие /Д. Ю. Дубровский. – М.: Триумф, 1999. – 400 с.
76. Дыс Л.Б. Музыкальное мышление как объект исследования. – М., 1997. – С.36 – 39.
77. Емельянова Н.М. Частные школы в турецкой образовательной системе / Турция на рубеже XX – XXI веков. – М., 2008. – С. 162-179
78. Енциклопедія українознавства : Словникова частина : [в 11 т.] / Наукове товариство імені Шевченка; гол. ред. проф., д-р Володимир Кубійович. – Париж; Нью-Йорк : Молоде життя, 1955–1995. Словникова частина. – Т. 1. – 392 с.
79. Еремеев Д.Е., Мейер М.С. История Турции в средние века и новое время / Д.Е. Еремеев. – М.: МГУ, 1992. – 256 с.
80. Єрьомкін А. І. Міжпредметні зв'язки як один із факторів психолого-педагогічної системи підвищення професійної підготовки вчителя / А. І. Єрьомкін, Н. Б. Андреєва // Психолого-педагогічні фактори підвищення професійної майстерності вчителя-вихователя : Всеукр. наук.-практ. конф., 16 – 17 листоп. 1995 р. : тези доп. – Житомир, 1995. – С. 86 - 87.
81. Желтяков А. Д. История просвещения в Турции / А.Д. Желтяков, Ю. А. Петросян. – М., 1965. – 124 с.
82. Заря Л. О. Мультимедійне забезпечення уроків музики як умова формування музично-пізнавальних інтересів школярів /Л. О. Заря //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова. Сер. 14: Теорія і методика мистецької освіти. – К.: НПУ, 2008. – С. 99-102.
83. Занюк С. Психология мотивации. Теория и практика мотивирования. Мотивационный тренинг / С. Занюк. – К.: Эльга-Ника-Центр, 2001. – 352 с.
84. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В двух томах. –

- Т. 2. Развитие произвольных движений / А. В. Запорожец. – М. : Педагогика. 1986. – 297 с.
85. Зеер Э. Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер ; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург : Изд-во УГППУ, 1998. – 126 с.
 86. Зільберман Ю. Методи активізації уроку та самостійних занять з сольфеджіо за допомогою технічних засобів навчання / Ю. Зільберман // Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. – К. : Муз. Україна, 1983. – 98 с.
 87. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версія / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
 88. Зуев Б. Секреты аранжировки МИДИ - композиций // Мир ПК, 1999. – №7. – 128 с.
 89. Ісаєвич Я. Д. Братства і українська музична культура XVI-XVIII ст. // Українське музикознавство. – Вип. 6. – К.: Музична Україна, 1971. – С. 48-59.
 90. Історія української музики в 6-ти томах. – Т. I. Від найдавніших часів до середини XIX ст. / М. М. Гордійчук, Л. Б. Архімович, Т. П. Булат та ін. – К. : Наукова думка, 1989. – 448 с.
 91. История эстетики. Памятники мировой эстетической мысли: в 2х т. – Т. I Античность. Средние века. Возрождение [отв. Ред.. М.Ф. Овсянников. – М. : Изд. Академии художеств СССР, 1962. – 682 с. .
 92. Каган М. С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа) / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
 93. Каган М. С. Социальные функции искусства / М.С.Каган. – М., 1978. – 34 с.
 94. Как учат музыке за рубежом : Серия «Мастер-класс» / Сост., авт.

предисл. Д. Дж. Харгривз, А. К. Норт. – М. : Классика-XXI, 2009. – 208 с

95. Карасева М. Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха / М. Карасева. – М. : Композитор, 2002. – 376 с.
96. Кён Н. Г. Стилистическое сольфеджио. Методическое пособие для студентов музыкально-педагогических заведений / Кён Н. Г. – Одесса, 2006. – 173 с.
97. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта /А.М. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.
98. Кобозева И. С. Организационно-методические основы музыкально-просветительской деятельности учителя (с содержанием национально-регионального компонента): учеб. пособие / И. С. Кобозева, И. В. Жданов, С. В. Егорова, М. А. Белкина. – Саранск : Мордов. гос. пед. ин-т, 2004. – 117 с.
99. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти: монографія /А.В. Козир. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
100. Коган В. И. Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе (Единая методологическая система института: теория и практика): Науч.-метод. пособие. /В.И.Коган, И.А. Сичеников. – М.: Высш шк., 1991. – 143 с.
101. Костюк А. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / А. Г. Костюк. – Київ, 1965. – 123 с.
102. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк. – М., 1988. – 514 с.
103. Краткие сведения о современном положении начального образования в Черниговской губернии / Составлены делопроизводителем Черниговской дирекции Т.Н.Голиком с введением и под редакцией директора нар. уч. Черниговской губернии В.И.Дилекторского. – Чернигов, 1913. – 67 с

104. Крешна Т. І. Професійна компетентність як складова педагогічної самоефективності майбутніх учителів музики / Т. І. Крешна // Вісник Черкаського університету : серія педагогічні науки. – Вип. 84. – Черкаси, 2006. – С. 60 - 64.
105. Кремлев Ю. К. О роли разума в восприятии произведений искусства / Ю. К. Кремлев. – М.: Музыка, 1970. – 72 с.
106. Кропотов В. С. Историческая территория и этнокультура Турции. / В. С. Кропотов, В. Ю. Ормели, А. Ю. Полканова. – Симферополь : Доля, 2005. – 148 с.
107. Куперен Ф. Искусство игры на клавесине / Франсуа Куперен ; [пер. с франц. О. А. Серовой-Хортик]. – М. : Музыка, 1973. – 152 с.
108. Кьон Н. Г. Функції сольфеджіо у формуванні навичок самостійного музикування студентів музично-педагогічного навчального закладу / Н. Г. Кьон, Т. В. Мажара // Науковий вісник ПДПУ ім. К. Д. Ушинського. Спецвипуск. Мистецька освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. – Одеса, 2007. – Ч. 2. – С. 45-51
109. Лабунець В. М. Інтегроване навчання майбутніх учителів музики: теорія та практика /В. М. Лабунець, Ж. Ю. Карташова. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2013. – 236 с.
110. Леви Д. Церебральная асимметрия и эстетические переживания : пер. с англ. М. А. Снетникова и др. / Д. Леви // Красота и мозг. Биологические аспекты эстетики. – М. : Мир, 1995. – С. 227–250.
111. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. / А. Н. Леонтьев. П.-М.: Педагогика, 1983. –320 с.
112. Ливанова Т. Н. История западноевропейской музыки до 1789/ Т.Н. Ливанова. – М.-Л., 1940. – 207 с.
113. Лилов А. Природа художественного творчества / А. Лилов [предисловие автора; перевод с болгарского А. Атанасовой]. – Москва : Искусство, 1981. – 478 с.
114. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций / Б. Т. Лихачев. [под ред. В.А.

- Сластенина]. – М. : Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 647 с.
115. Лобова О. В. Методичні аспекти формування музично-теоретичних знань на уроках музики / О. В. Лобова // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2010. – № 6 (193). – Ч. I. – С. 66-74.
 116. Ляшенко І. Національні традиції в музиці як історичний процес / І. Ляшенко. – К.: Муз. Україна, 1973. – 325 с.
 117. Мазель Л. А. Статті по теорії и анализу музики / Л. А. Мазель. – М.: СК, 1982. – 328 с.
 118. Майкапар С. М. Музыкальный слух / С. М. Майкапар. – Пг., 1915. – 233 с.
 119. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти / Л. М. Масол. // Мистецтво та освіта. – 2004. – №1 (31). – С. 2–5.
 120. Малашевська І. А. Методика музично-теоретичної підготовки майбутніх учителів музики на історико-стильовій основі / І. А. Малашевська. автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02. Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.
 121. Мальцев С. Раннє навчання гармонії – шлях до дитячої творчості / С. Мальцев // Музичне виховання в СРСР. – Т.2. – М. : СК, 1985. – С. 179-236.
 122. Мальцева Е. А. Основные элементы слуховых ощущений: Абсолютный слух и методы его развития / Е.А. Мальцева // Труды ГИМН. – М., 1925. – С. 7 -33.
 123. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – М; 1998. – с.
 124. Москаленко В. Музичний твір як текст / В. Москаленко // Текст музичного твору: практика і теорія. – Вип. 7. – К., 2001. – С. 106-111.
 125. Матковська М. В. Методичні засади розвитку слухо-моторних уявлень молодших школярів у процесі музичного навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. В. Матковська. – Київ, 2002. – 20 с.
 126. Медушевский. В. А. Двойственность музыкальной формы и восприятие музыки / В. А. Медушевский. [Електронний ресурс] Режим доступу :

<http://www.opentextnn.ru/music/Perception/?id=666>

127. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М.: Музыка, 1976. — 253 с.
128. Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа – училище – консерваторія): Збірник статей / Упорядник В.Самохвалов. – К.: Музична Україна, 1983. – 78 с.
129. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики : дис.... канд. пед. наук : 13.00.02 / М. А. Михаськова. – К., 2007. – 235 с.
130. Мицько І. З. Острозька слов'яно-греко-латинська академія (1576 – 1636) / І. З. Мицько. – К.: АН УРСР. Ін-т суп. наук. Наукова думка, 1990. – 233 с.
131. Музыкальное воспитание в современном мире: материалы IX конференции Международного общества по музыкальному воспитанию (USME) / ред. колл.: Д. Кабалевский и др. – М. : Советский композитор, 1973. – 416 с.
132. Назайкинский Е. В. Музыкальное восприятие как проблема музыкознания / Восприятие музыки. – М.: Музыка, 1980. – 256 с.
133. Нижник О. О. Інтеграція систем музичного виховання в загальноосвітній школі / О. О.Нижник. Дис... канд. пед. наук: 13.00.02. – Р., 1996. – 243 с.
134. Новоблаговещенский В. Я. Интегративный принцип в преподавании музыки (на материале учебной работы музыкальных училищ и колледжей) :автореф. дис... канд. пед. наук:13.00.02. / В. Я. Новоблаговещенский. – М., 1997. – 21 с.
135. Новосадова С. А. Музично-теоретична підготовка у формуванні творчої самостійності майбутнього вчителя музики / С. А. Новосадова // Наукові записки [Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя]. Сер. : Психолого-педагогічні науки. – 2013. – № 1. – С. 199-202.

136. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : навч. посіб. /О. Олексюк, М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
137. Островский А. Л. Методика теории музыки и сольфеджио / А. Л. Островский. – Л. : Музыка, 1970. – 296 с.
138. Павлюченко С. А. Посібник з практичного вивчення основ інвенційної поліфонії / С. А. Павлюченко. – М. : ГМИ. – Москва, 1953. – 304 с.
139. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
140. Паламарчук В. Інновації в сучасній освіті / В. Паламарчук // Завуч. – 2006. – №10. – С.1-4.
141. Панасенко Т. Г. Формування музично-аналітичних умінь студентів (на матеріалі курсу «Сольфеджіо») : автореф. Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. Г. Панасенко. – Київ, 2001. – 20 с.
142. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.. [за м. . З. Н. Курлянд]; [2-ге вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2005. – 399 с.
143. Петров А В. Концептуальные основы межпредметных связей /А. В. Петров, А. И. Гурьев // Инновационные процессы в системе современного образования // Материалы Всероссийской Научно-практической конференции. – Горно-Алтайск, 1999. – 160 с.
144. Печерська Е. П. Навчання музичної грамоти на уроках / Е. П. Печерська // Початкова школа, 1995. – № 12. – С. 42-44.
145. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся (дидактический анализ процесса и структуры воспроизведения и творчества) / П. И. Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1972. – 184 с.
146. Піхтар О. А. Методична система формування музичного мислення студентів мистецьких вищих навчальних закладів : дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / О. А. Піхтар. – К., 2007. – 251 с.

147. Плутарх. О музыке / Пер. с греч. А. Томасова; с поясн., примеч. и вступ. ст. Е. Браудо. – ст.Пт., 1922. – 126 с.
148. Пляченко Т. М. Підготовка майбутнього вчителя музики до роботи з учнівськими оркестрами та інструментальними ансамблями : монографія / Т. М. Пляченко. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2010. – 428 с.
149. Побережна Г. І. Проблеми інтегрованого викладання музично-теоретичних дисциплін у педвузах / Г.І. Побережна, Т.В. Щериця // Вісн. Житомир. Держ. Ун-ту ім. І. Франка. – 2005. – N 21. – С. 16-18.
150. Побережна Г. І., Щериця Т. В. Загальна теорія музики / Г. І. Побережна, Т. В. Щериця. – К : Вища школа, 2004. – 303 с.
151. Подласый И. П. Педагогика: Учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / И.П. Подласый. – М: Просвещение, Гуманит изд. Центр ВЛАДОС, 1996. – 432 с.
152. Полубоярина І. І. Формування професійної компетентності майбутніх учителів музики в педагогічному коледжі: автореф. дис.. .. канд..наук . 13.00.04 / І. І. Полубоярина. – К., 2008. – 20 с.
153. Полянский Ю. А. Учебный процесс как система / Ю. А. Полянский // Актуальные проблемы музыкального образования. – К, 1986. – С. 11-19.
154. Пономарев Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарев. – М.: Наука, 1976. – 303 с.
155. Поплавська Ю. О. Методика навчання музичної грамоти в початковій школі: Навчально-методичний посібник / Ю.О. Поплавська. – Вид. 3-є, змінене та доповнене. – Вінниця: Нова книга, 2007. – 128 с.
156. Проблемы развития способностей / отв. ред. В. Н. Мясищев. – М. : АПН РСФСР, 1962. – 307 с.
- 157.. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики: автореф. дис.. .. канд..наук. 13.00.02 / Є. М. Прохорова. – К., 2008. – 28 с.
158. Програма Intel®«Навчання для майбутнього» в Україні [Електронний

ресурс] Режим доступу: http://www.intel.com/cd/corporate/education/emea/ukr/elem_sec/teach/250182.htm

159. Протопопов С. В. Элементы строения музыкальной речи. – Ч. 1-2./ С. В. Протопопов. – М., 1930. –176 с
160. Проців Л. Й. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики в контексті завдань сучасної мистецької освіти / Л. Й. Проців // Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіонального науково-практичного семінару. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 113 – 114.
161. Психология музыкальной деятельности: теория и практика : учеб. пособие для студ. Муз. фак. Высш. Пед. учеб. заведений / Д. К. Кинарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др. ; под ред. Г. М. Цыпина. – М. : Академия, 2003. – 368 с.
162. Пучков С. Музыкальные компьютерные технологии: современный инструментарий творчества / С. Пучков, М. Светлов. – СПб.: СПбГУП, 2005. – 278 с.
163. Пушкар Л. В. Методичні засади формування музичних компетенцій студентів педагогічних університетів: автореф. дис.. спец. 13.00.02 / Л. В. Пушкар. – К., 2009. – 20 с.
164. П'ятакова Г. П. Інтерактивні методики навчання і їх застосування у вищій школі / Г. П'ятакова, В. Готов. – Тернопіль, 2002. – 20 с.
165. Пясковський І. Проблемні методи навчання в курсі поліфонії / І. Пясковський // Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів (музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. – К. : Муз.Україна, 1983. – 98 с.
166. Радкіна В. Ф. Інтегративний підхід як принцип організації професійної підготовки майбутніх учителів. Електронний ресурс. Режим досутпу: <http://studentam.net.ua/content/view/7639/97/>
167. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики / В.Г. Ражников. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

168. Раппопорт С. Природа искусства и специфика музыки / С. Раппопорт // Эстетические очерки. Избранное / Моск. Гос. Консерватория. – М.: Музыка, 1980. – С. 98-100.
169. Рибалка О. Про недоліки в роботі над розвитком ритмо-мелодичного слуху / О. Рибалка // Методика викладання музично-теоретичних і музично-історичних предметів музична школа – училище – консерваторія) : збірник статей / упоряд. В. Самохвалов. – К. : Муз. Україна, 1983. – 98 с.
170. Розеншильд К. К. Музыка во Франции XVII – начала XVIII века. К. К. Розеншильд. – М. : Музыка, 1979. – 166 с.
171. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2011. – 640 с.
172. Роллан Р. Музыкально-историческое наследие. Вып. 1 История оперы в Европе до Люлли и Скарлатти. Истоки современного музыкального театра. – М.:Музыка. – 196 с.
173. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологи, 1960. – № 3. – С. 3-14.
174. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти / О. П. Рудницька. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.
175. Румер М. Методика навчання нотної грамоти на уроці / М. Румер // Музика в школі : збірка статей. – Вип. 2. – К. : Музична Україна. – 1974. – С. 24 – 32.
176. Рябініна О. В. Стильовий аналіз музичних творів як засіб формування естетичної культури майбутніх учителів початкових класів: Автореф. дис... к-та пед. наук: 13.00.02 / О.В. Рябініна. – Харків, 1994. – 18 с.
177. Сакаева С. Р. Индивидуальный подход к учащемуся в условиях групповых занятий : На материале курса сольфеджио. Автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С. Р. Сакаева. – Москва, 2005. – 150 с.
178. Селевко Г. К. Современные образовательные системы. Учебное

- пособие. – М. : Народное образование, 1998. – С. 14-15.
179. Сеченов И. М. Рефлексы головного мозга / И. М. Сеченов. – М.: АН СССР, 1961. – 100 с.
 180. Симонов П. В. Метод К. С. Станиславского и физиология эмоций / П. В. Симонов. – М.: АН СССР, 1962. – 139 с.
 181. Славич А. Методика використання комп'ютерної техніки при викладанні музики / А. Славич. – Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка, 2008. – 29 с.
 182. Сластенин В. А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя / В. А. Сластенин, А. И. Мищенко. – М.: Прометей, 2007. – 200 с.
 183. Смаглій Г. А. Маловик Л. В. Основи теорії музики. Підручник для муз. училищ / Г. А. Смаглій, Л. В. Маловик. – Харків, 2004. – 384 с.
 184. Сокол А. В. Теория музыкальной артикуляции / А. В. Сокол. – Одесса, 2001. – 134 с.
 185. Соколов О. В. О принципах структурного мышления в музыке / О. Сокол // Проблемы музыкального мышления / Под ред. М.Г.Арановского. – М.: Музыка, 1974. – С.153 -254.
 186. Сохор А. Н. Социология и музыкальная культура / А.Н. Сохор. – М.: Советский композитор, 1975. – 202 с.
 187. Способин И. В. Элементарная теория музыки. И. В.Спососбин. – М.: Гос. муз. издат., 1964. – 203 с.
 188. Станіславська К.І. Шляхи оптимізації викладання елементарної музики студентам режисерських спеціалізацій : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / К. І. Станіславська. – Київ, 2002. – 20 с.
 189. Стріхар О. І. «Граматика музикальна» Миколи Ділецького та його послідовники / О.І. Стріхар // Мистецтвознавчі записки: зб. наук. праць. – Вип. 20. – К.: Міленіум, 2011. – С. 53- 57.
 190. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / В. А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1984. –254 с.

191. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – М., 1988. – 175 с.
192. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов. – М.-Л., 1947. – 334 с.
193. Тягнибеда О. С. Дедуктивный и индуктивный методы познания. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://rusnauka.com/ONG/Philosophia/6.tjagnibedina.%20tezisy.doc.htm>
194. У Ген-Ир. Традиционная музыка Дальнего Востока (Китай, Корея, Япония) / У Ген. Ир. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, 2005. – 342 с.
195. Уемов А. И. Системный подход и общая теория систем / А. И. Уйомов. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.
196. Устименко-Косорич О. А. Научно-технический прогресс в контексте масс-культурных музыкальных стилевых новаций / Е.А. Устименко-Косорич // Проблеми сучасності : культура, мистецтво, педагогіка : зб. наук. праць. – Вип.8. – Луганськ : СтильІздат, 2007.– С. 267–276.
197. Федоришин В.І. Музичне сприйняття і духовне виховання особистості / В.І. Федоришин //Художня культура: проблеми і перспективи. – К.: КДІК, 1995, с. 108-109.
198. Хижна О. П. Теоретико-методологічні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до забезпечення основ мистецької освіти учнів початкової школи : автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. П. Хижна. – К., 2008. – 41 с.
199. Холопов Ю. Музыкально-теоретические системы: Учебник для историко-теоретических и композиторских факультетов музыкальных вузов / Ю. Холопов, Л. Кириллина, Т. Кюрегян, Г. Лыжов, Р. Поспелова и др. – М.: Издательский Дом «Композитор», 2006. – 632 с.
200. Хоружа О. В. Методичні засади формування етнопедагогічного мислення майбутнього вчителя музики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. В. Хоружа. – К., 2010. – 258 арк.

201. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения: как обучать всех по-разному? : пособие для учителей / А. В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС – ПРЕСС, 2005. – 383 с.
202. Цалай-Якименко О. Музично-теоретична думка на Україні в XVII ст. та праці М. Дилецького / О. Цалай-Якименко // Українське музикознавство. – К., 1971, вип. 6. – С. 56 – 62.
203. Цзян Хепін. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя музики у процесі самостійної навчальної діяльності. Дис.... канд. пед. наук : 13. 00.04. / Цзян Хепін. – Одеса, 2012. – 220 с.
204. Цыпин Г. М. Проблема развивающего обучения в преподавании музыки / Г.М. Цыпин. Дисс.... докт. пед. наук. 13.00.07 – М., 1997. – 407 с.
205. Цюряк Ирина. Музыкальное образование в Турецкой Республике. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/8316/1/11.pdf>
206. Чайковська О. А. Формування музичних знань молодших школярів засобами мультимедійних технологій навчання : автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / О. А. Чайковська. – Київ, 2002. – 19 с.
207. Черкасов В. Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962-1991р.р.) : монографія / В. Черкасов. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2008. – 376 с.
208. Чігріна В. Радість творення: активний розвиток музичних здібностей учнів за допомогою творчих засобів // В. Чігріна // Шкільний світ. – 2009. – № 2. – С. 7-9.
209. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 23-34.
210. Шерстюк Л. В. Функціонально-компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх філологів / Л. В. Шерстюк // Збірник матеріалів II Всеукраїнського науково-практичного вебінару (2 грудня 2015 р.). [електронний ресурс] / Режим доступу: <http://eprints.zu.edu.ua/19986/1>

/3.pdf

211. Шип С. В. Знакова функція та мовна організація музичного мовлення. Автореф. дис... д - ра мистецтвознавства: 17.00.03 / С.В. Шип. – К., 2002. – 42 с
212. Шип С. В. Музична форма від звуку до стилю: Навчальний посібник / С. В. Шип. – К. : Заповіт, 1998. – 368 с.
213. Шестаков В. П. История музыкальной эстетики от Античности до XVIII века. Изд.3. / В.П. Шестаков. – М.: Музыка, 2012. – 376 с.
214. Шульгіна В.Д Українська музична педагогіка : Підруч. / В. Д. Шульгіна. – К., 2005. – 272.
215. Щербакова А. И. Системный подход в определении путей совершенствования современной системы музыкального образования /А. И. Щербакова // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 4-1. – С. 62–67.
216. Щериця Т. Музично-теоретична підготовка вчителів музики. [Електронний ресурс] Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/pspo/2006_12_2/doc_pdf/Schericya_st.pdf
217. Щолокова О. П. Формування художньої культури в процесі професійної підготовки педагога-музиканта / О. П. Щолокова // Українське музикознавство. – Вип. 25. – К. : Музична Україна, 1990. –150 с.
218. Юник Д. Г. Опанування музичною інформацією в контексті довільної та мимовільної пам'яті інструменталістів / Д. Г. Юник. [Електронний ресурс]. Режим доступу : [http // /bitstream/123456789 /5707/1/Yunyk.pdf](http://bitstream/123456789/5707/1/Yunyk.pdf)
219. Юрчак В. В. Актуальні питання музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя музики / В.В. Юрчак. – Кіровоград : КДПУ ім. В.Вінніченка, 2006. – 44 с.
220. Яворский Б.Л. Избранные труды / Б. Л. Яворский. – ч.1. – М-Л.:Музгиз, 1987. – 365 с.
221. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной

- школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996. – 96 с.
222. Якобсон М. Психология чувств и мотивации / М. П. Якобсон. – М.: Институт практической психологии. 1998. – 304 с.
 223. Albrecht H., Wiora W. Musikwissenschaft // Die Musik in Geschichte und Gegenwart / Hrsg. Уоп F. Blüshe. Bd. 9. Kassel, 1961. Sp. 1192-1215. 48 p.
 224. Galilei V. Dialogo della musica antica et della moderna, Firenz. – N. Y., 1967 // Monuments of music and music literature in facsimile, – ser. 2, – No 20.
 225. Gazimihal M. R. Türk askero muzikalari tarihi. – Istanbul, 1955.
 226. Riemann H. Geschichte der Musiktheorie im IX.-XIX. Jahrhundert. – Leipzig, 1898. – 450 p.
 227. Berkes Niyazi, 1964, Development of Secularism in Turkey / Mc Gill Ergin Osman. – Istanbul, 1997.
 228. Dahlhaus C. Untersuchungen über die Entstehung der harmonischen Tonalität. — Kassel -Basel, 1968.
 229. Hindemith P. Unterweisung im Tonsatz. – Bd. 1. Mainz, 1937.
 230. Norman Douglas Anderson. Aspects of Early Major-Minor Tonality: Structural Characteristics of the Music of the Sixteenth and Seventeenth Centuries / Norman Douglas Anderson. – Copyright, 1992.
 231. Mizikaci F. Higher education in Turkey, 2006, Bucharest. – <http://www.cepes.ro/publications/pdf/Turkey.pdf>
 232. Millî Eğitim Bakanlığı Yüksek Danışma Kurulu Başkanlığı, Türkiye'deki Güzel Sanatlar Eğitiminin Geliştirilmesine Yönelik Öneriler (Çalışma Grubu Raporu). – Ankara 1983 (Teksir). Osmanlı Musikisi. [Электронный реурс]. Режим доступа: www.osmanlisanati.com/p9.html
 233. Lutsker P., Susidko I. Italyanskaya opera XVIII veka. – Ch. 1 : Pod znakom Arkadii. – M., 1998.
 234. Mizikaci F. Osman Gazi'den Vahdettin'e Osmanlı kronolojik tarihi Ayhan. – Buz 2009.
 235. Rameau J. Ph. Traile de l'harmonie, P., 1722; факс. изд.. – New York, 1965.

- 236. Parrish Carl. The Notation of Medieval Music. – London: Faber & Faber Limited, 1958.
- 237. Richard H. Hoppin. Medieval Music. – New York: Norton & Company, 1978.
- 238. Rivera B. V. German music theory in the early 17th century: the treatises of Johannes Lippius. – Ann Arbor, 1980.
- 239. Тричков Б. Стълбицата: български методъ за съзнателно нотно пение / Борис Тричков . – Том 1. – София : Печатница «Култура», 1940. – 566 с.
- 240. Yakup Fikret. Türk musikisinde makamlar: inceleme. – Istanbul, 2000. – 543p.
- 241. Zarlino G. Le institutioni harmoniche. — New York, 1965.
- 242. Vogel E. Marco da Gagliano. Zur Geschichte des Florentiner Musiklebens von 1570-1650. — Lpz., 1890.