НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

ПАЛАЖЕНКО ОЛЕГ ПЕТРОВИЧ

УДК 781.2:373

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ГРИ НА ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ

13.00.02 – теорія та методика
музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
ЩОЛОКОВА ОЛЬГА ПИЛИПІВНА,
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2015

ЗМІСТ

ВСТУП…….....3

РОЗДІЛ І ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ-ДУХОВИКІВ В УМОВАХ ПОЗАШКІЛЬНОЇ СПЕЦІАЛІЗОВАНОЇ ОСВІТИ

1.1. Проблема формування виконавських умінь у науково-методичній літературі: ретроспективний аналіз і сучасні технології.....11

1.2. Особливості формування виконавських умінь учнів-духовиків в умовах позашкільної спеціалізованої освіти.....42

Висновки до першого розділу.....66

РОЗДІЛ ІІ МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ У ПРОЦЕСІ ГРИ НА ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТАХ

2.1. Сутність та структура виконавських умінь учнів-духовиків.....70

2.2. Методична модель формування виконавських умінь учнів-підлітків у процесі навчання гри на духових музичних інструментах 91

Висновки до другого розділу.....113

РОЗДІЛ ІІІ ШЛЯХИ УДОСКОНАЛЕННЯ ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ-ДУХОВИКІВ У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

3.1. Діагностика сучасного стану сформованості виконавських умінь учнів-духовиків.....117

3.2. Експериментальна перевірка методики формування виконавських умінь 151

Висновки до третього розділу 171

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....174

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....179

ДОДАТКИ…….....203

ВСТУП

Актуальність дослідження. Становлення сучасного демократичного суспільства вимагає вирішення нагальних проблем в освітній сфері, спрямованих на розвиток творчих якостей підростаючого покоління. У їх розробці важлива роль належить музичному мистецтву, котре має унікальну можливість послідовно і всебічно залучати особистість у художньо-емоційний світ музичної культури, формувати її естетичні смаки та ціннісні переконання. У результаті безпосереднього впливу музичного мистецтва відбувається формування внутрішнього духовного ідеалу особистості.

Пізнання безмежного світу музики найбільш повно здійснюється у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах, діяльність яких обумовлена біфункціональністю, тобто поєднанням загально-естетичного виховання учнів і початкової фахової підготовки майбутнього музиканта-професіонала. Саме в цих навчальних закладах створюються сприятливі умови для формування системи знань і умінь учнів у галузі музичного мистецтва, розвитку їх творчого потенціалу.

Такий підхід вимагає якісного оновлення змісту навчання у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах, детермінує необхідність впровадження нових методів навчання і виховання учнів, що дасть змогу зберегти кращі традиції музичної педагогіки, зосередити увагу на новітніх технологіях виконавства та інтелектуалізації навчально-виховного і виконавського процесів. Особливого значення ця проблема набуває у підготовці учнів-духовиків, оскільки в сучасній музичній культурі значне місце належить духовій, симфонічній, естрадній музиці, яка виконується на таких духових інструментах, як флейта, гобой, кларнет, фагот, саксофон, валторна, труба, тромбон тощо.

Останнім часом актуалізувались теоретичні дослідження різних напрямків музичної освіти на рівні її філософських і методологічних засад (Ю. Афанасьєв, І. Зязюн, А. Козир, О. Рудницька, Г. Падалка, Р. Тельчарова, Г. Щербакова, О. Щолокова, О. Щербініна). Вивченню динаміки формування

вітчизняних і зарубіжних музично-педагогічних концепцій присвятили свої ґрунтовні дослідження О. Алексєєв, В. Апатський, Л. Баренбойм, Ю. Бичков, Р. Вовк, Н. Гуральник, С. Лєвін, Н. Кашкадамова, О. Михайличенко, О. Ростовський, С. Уланова; історичні та соціокультурні аспекти становлення і розвитку системи позашкільної освіти, можливості створення необхідного виховного середовища для розвитку творчої активності учнів різного віку розглядали Ю. Афанасьєв, А. Воловик, В. Маляко, Л. Паньків, Г. Пустовит, О. Сухомлинська, Т. Сущенко; різним питанням музичної психології стосовно розвитку музично-слухових уявлень і сприйняття музики присвячені праці Л. Бочкарьова, Н. Волкова, В. Петрушина, М. Старчеус, Г. Тарасова, Б. Теплова, Ю. Цигареллі; теоретико-методичні питання сутності музично-виконавської діяльності, зокрема в процесі навчання гри на духових інструментах, досліджували провідні музиканти і педагоги: В. Алтухов, В. Апатський, В. Блажевич, В. Богданов, З. Буркацький, Ю. Василевич, Р. Вовк, В. Громченко, М. Давидов, Б. Диков, А. Карп'як, П. Круль, Г. Орвід, Н. Платонов, С. Розанов, Я. Сверлюк, В. Скороходов, М. Терлецький, Ю. Усов, А. Федотов, В. Цибін, С. Цюлюпа.

Необхідно зазначити, що музична педагогіка також має певні здобутки у дослідженні проблеми музично-естетичного розвитку школярів в умовах позашкільної освіти. Зокрема вченими розглядаються різні питання розвитку музично-естетичної культури учнів (Н. Гузій, О. Грисюк, Т. Кротова, Л. Кузьмінська, Т. Турчин), музично-образної уяви (Л. Мартинюк), музично-творчих здібностей і виконавської підготовки (О. Деркач, С. Ліпська, М. Матковська, В. Рагозіна).

Оцінюючи наукову спадщину з означеної проблеми можна констатувати, що багато її аспектів ще потребують наукового розгляду. Проведений аналіз сучасної позашкільної спеціалізованої музичної освіти засвідчив загострення суперечностей між зростаючими вимогами до якості музичної освіти учнів-духовиків і безсистемністю організації навчально-виховного процесу, виявив відсутність цілісних поглядів на завдання, зміст, шляхи і засоби організації їх

музично-виконавської підготовки як умови подальшого професійного зростання.

Актуальність проблеми, недостатня розробленість теоретико-методичних аспектів інтелектуалізації навчально-виховного процесу, практичні потреби позашкільних спеціалізованих закладів у пошуку інноваційних форм та методів організації музичного навчання учнів-духовиків зумовили вибір теми дослідження «Методика формування виконавських умінь підлітків у процесі навчання гри на духових інструментах».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідної роботи кафедри духових та ударних інструментів Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету.

Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 2 від 29. 10. 2011 р.) та узгоджено Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 3 від 26. 03. 2013 р.).

Мета дослідження полягає у виявленні, систематизуванні, науково-практичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики навчання гри на духових інструментах у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах.

Об'єкт дослідження – процес музично-виконавської підготовки учнів-духовиків в умовах позашкільної спеціалізованої освіти.

Предмет дослідження – теоретико-методичний зміст формування виконавських умінь у процесі навчання підлітків гри на духових інструментах.

Відповідно до поставленої мети дослідження було визначено наступні **завдання:**

- висвітлити історичний аспект та сучасні тенденції музично-виконавської підготовки, а також проаналізувати існуючі методики навчання гри на духових інструментах;
- розкрити сутність та компонентну структуру музично-виконавських умінь учнів-духовиків, виявити особливості їх формування в умовах позашкільної спеціалізованої освіти;
- науково обґрунтувати методичні засади формування виконавських умінь у процесі навчання гри на духових музичних інструментах;
- визначити критерії та рівні сформованості виконавських умінь учнів та виявити реальний стан музично-виконавської підготовки у позашкільній практиці;
- шляхом проведення дослідно-експериментальної роботи змоделювати методику формування виконавських умінь, спрямованих на художньо-творчий аспект розвитку учнів-духовиків, і практично перевірити її ефективність.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять наукові праці, в яких розглядаються філософські положення щодо сутності людини як суб'єкта культури та освітньо-культурної діяльності (В. Андрущенко, Ю. Афанасьєв, В. Загвязинський, І. Зязюн, В. Кремень та ін.); ідеї психології і педагогіки щодо провідної ролі діяльності у формуванні особистості (Г. Балл, І. Бех, В. Бондар, В. Маляко, В. Петрушин, В. Семиченко, С. Сисоєва та ін.); доробок провідних науковців у галузі теорії і методики музично-педагогічної освіти (Е. Абдуллін, Л. Арчажнікова, А. Козир, Л. Куненко, О. Ростовський, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова); наукові розробки в галузі теорії та методики музично-інструментального навчання (О. Алексєєв, В. Апатський, Н. Волков, М. Давидов, Н. Кашкадамова, Є. Ліберман, В. Макаров, К. Мартінсен, Б. Міліч, Г. Нейгауз, С. Савшинський та ін.).

Методи дослідження. Для реалізації поставлених завдань використовувався комплекс методів теоретичного та експериментально-

емпіричного рівнів.

Теоретичні – аналіз філософської, психологічної, педагогічної, музикознавчої та навчально-методичної літератури, вивчення нормативних документів, узагальнення педагогічного досвіду та систематизації отриманих даних. Завдяки цим методам було розглянуто сутність та структуру формування виконавських умінь учнів-духовиків у процесі музично-виконавської підготовки, визначено й обґрунтовано критерії та діагностичні показники сформованості виконавських умінь підлітків у процесі навчання гри на духових інструментах.

Емпіричні – педагогічне спостереження, бесіда, анкетування та тестування, музично-творчі завдання, метод експертних оцінок, вивчення програмних вимог та навчальної документації, що становлять основу навчально-виховного процесу в спеціалізованих позашкільних навчальних закладах мистецького спрямування, створення спеціальних діагностичних ситуацій, педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний) для перевірки ефективності формування виконавських умінь учнів-духовиків в умовах позашкільної спеціалізованої освіти.

Статистичні – кількісний та якісний аналіз результатів дослідження і математичні обчислення для обґрунтування достовірності й репрезентативності отриманих даних педагогічного експерименту.

Застосування даних методів дало змогу діагностувати рівні музично-виконавської підготовки учнів-духовиків, а також сприяло ефективному впровадженню розробленої методики та перевірці її результатів.

Наукова новизна дослідження:

- вперше розроблено й апробовано методику формування виконавських умінь підлітків у процесі навчання гри на духових інструментах, яка відповідає якісному оновленню позашкільної музичної освіти;
- визначено принципи і педагогічні умови ефективного формування виконавських умінь учнів-духовиків;

- розроблено критерії та рівні сформованості виконавських умінь учнів-духовиків;
- конкретизовано сутність понять «виконавство», «виконавські вміння», «виконавська майстерність» у контексті навчання гри на духових музичних інструментах;
- подальшого розвитку дістала розробка структури виконавських умінь, методів і прийомів інструментального навчання підлітків у процесі навчання гри на духових інструментах.

Практичне значення отриманих результатів дослідження визначається його спрямованістю на оптимізацію підготовки учнів-духовиків в умовах позашкільної спеціалізованої освіти, можливістю впровадження у навчальний процес апробованої методики формування виконавських умінь учнів-духовиків. Результати дисертаційного дослідження можуть слугувати підставою для написання підручників з музичної педагогіки, методичних рекомендацій з питань загальноестетичного виховання учнів, розробки навчальних програм та методичних рекомендацій щодо забезпечення творчої самореалізації учнів-духовиків у різних видах інструментально-виконавської діяльності.

Апробація і впровадження результатів дисертації. Основні положення дисертації доповідались на Міжнародних науково-практичних конференціях: IV Міжнародна науково-практична конференція «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова (м. Київ, 2011 р.); IV, V Міжнародна науково-практична конференція студентів та молодих науковців «Наука, освіта, суспільство очима молодих» (м. Рівне, 2011, 2012 рр.); «Научная дискуссия: вопросы педагогики и психологии» (г. Москва, 2013 р.); V Міжнародна науково-практична конференція «Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя» (м. Рівне, 2013 р.); Artistic education in the context of the socio-cultural environment of the XXI century (м. Балта, 2013 р.); VI Міжнародна науково-

практична конференція «Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя» (м. Рівне, 2014 р.); Intellectual Archive (Toronto, 2014).

Всеукраїнських науково-методичних та науково-практичних конференціях: звітна наукова конференція викладачів, співробітників, докторантів, аспірантів та студентів Рівненського державного гуманітарного університету (м. Рівне, 2006, 2007, 2009, 2010, 2012 рр.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України» (м. Рівне, 2008 р.); VII Всеукраїнська науково-практична конференція «Українська культура: стан і проблеми функціонування у світовому просторі» (м. Рівне, 2011 р.); IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес» (м. Луганськ, 2012 р.); IV Всеукраїнська науково-практична конференція «Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України» (м. Рівне, 2012 р.); Всеукраїнська науково-практична конференція «Актуальні питання духового виконавства в сучасній Україні», присвячена 100-річчю Національної музичної академії України ім. П. І. Чайковського (м. Київ, 2012 р.); Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття (м. Мукачеве, 2013 р.); Науково-практична конференція «Організація навчального процесу та методика роботи з аматорським колективом духових інструментів в сучасних умовах» (м. Тульчин, 2013 р.).

Основні положення дисертаційного дослідження впроваджено у навчально-виховний процес ДМШ м. Тульчина Вінницької області (довідка №4 від 17.04.2014р.), ДМШ м. Сарни (довідка №33 від 08.05.2014 р.), ДМШ м. Кременець (довідка №18 від 26.05.2014р.), ДМШ №2 м. Рівного (довідка №106 від 08.09.2014р.).

Публікації. Результати дослідження висвітлено в методичних рекомендаціях «Методика роботи з ансамблем духових інструментів»; в

нотних виданнях: «Con te partiro», «One man’s dream», «Попурі на теми пісень в обробці М. Д. Леонтовича» та в 17 одноосібних публікаціях, 5 з яких у провідних наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України, та 3 у закордонних виданнях.

РОЗДІЛ І

Теоретико-методичні засади формування виконавських умінь учнів-духовиків в умовах позашкільної спеціальної освіти

1.1. Проблема формування виконавських умінь у науково-методичній літературі: ретроспективний аналіз і сучасні технології

Освіта є одним із найважливіших засобів збереження і передачі від покоління до покоління, від учителя до учня накопичених знань, практичних умінь і навичок, соціального досвіду, підготовки молоді до активного життя. На методологічному рівні зміст освіти можна визначити як модель соціального замовлення, яке звернене до школи. Соціальна сутність змісту освіти визначається тим, що вона служить головним засобом передачі соціального досвіду наступним поколінням. Відтак, основною передумовою подальшого розвитку цивілізації, нових досягнень в усіх сферах людського буття, у тому числі й у духовому музичному мистецтві, є «освіта», «навчання» та «виховання», які є найважливішими категоріями в педагогічному категорійно-поняттєвому апараті.

Навчання гри на духових інструментах спостерігаємо ще у первісному суспільстві. Сучасні історики та антропологи вважають, що до початку Великого заледеніння фізичний розвиток людини завершився, і вона стала вдосконалюватися соціально. У цей час почали розвиватися навички колективної праці, встановлювалася суспільна свідомість, формувалася членороздільна мова, поглиблювалися емоції і почуття, міцніла пізнавальна потреба і потреба в естетичному освоєнні світу. В цих умовах неминуче повинна була зародитися естетична діяльність людини. Перші «музичні» інструменти з'явилися одночасно з першими наскальними зображеннями, а, може, і раніше за них. Малюнки, зроблені первісною людиною на стінах печер, збереглися краще, тому образотворче мистецтво кроманьйонця досліджено повніше, ніж музичне. Немає ні найменшого сумніву, що

кроманьйонець, який зумів намалювати бізонів на стелі печери, міг використовувати духові інструменти не тільки для подачі сигналів і полювання на тварин, але і для того, щоб висловити своє ставлення до дійсності.

У первісному суспільстві методики як науки не існувало. Про те, як у ті далекі часи велося навчання гри на духових інструментах, нам майже нічого не відомо. Можна припустити, що прийоми навчання стали фіксуватися у свідомості первісного «вчителя» в той момент, коли він почав навчати грати на примітивній сопілці іншу людину. Імовірно, це сталося близько 35 – 40 тисяч років тому, в епоху Великого заледеніння, з появою перших Homo sapiens. За часів палеоліту «метод» навчання зводився до показування і наслідування.

В античні часи прийоми навчання гри на духових інструментах, як і методи викладання в будь-якому іншому історичному періоді, були пов'язані з культурним рівнем суспільства, з естетичними поглядами того часу. У IX столітті до нашої ери в Палестині в урочистостях освячення храму царя Ізраїльсько-Іудейського царства Соломона брало участь 120 трубачів. Можна припустити, що це був перший в історії людства оркестр. До нас не дійшло ім'я керівника музичного колективу, але, готуючись до виступу, цей талановитий музикант не міг обійтися без заздалегідь підготовлених і обмірковані педагогічних прийомів [10, с.68].

У Стародавній Греції вважали, що музика впливає на формування внутрішнього світу людини і виконує виховні функції. Тому заохочувалися ті музичні лади, які, на думку філософів, пробуджують в людях мужність. Обов'язковими були наступні навчальні дисципліни: ораторське мистецтво, твір і виконання музики, етика, філософія та гімнастика. Переписувачі нот були добре знайомі з музичними інструментами і прийомами гри на них. Можна припустити, що багато з них були музикантами-виконавцями і викладали гру на музичних інструментах. Позначаючи аплікатуру, вони неминуче вирішували методичні завдання. Хоча методики навчання гри на

духових інструментах як науки ще не існувало, але вчителі музики не могли обійтися без обдуманої системи прийомів навчання.

В епоху раннього Середньовіччя церква заохочувала лише хорову музику, «що виключає будь-який індивідуальний прояв: чи то імпровізація, жестикуляція чи танець». У посланні єпископа Микити говорилося: «Кожен включає свій голос до звучання відповідно до хору, щоб він не виділявся для безсоромного показу» [54, с. 56]. Ці музичні установки не могли не позначитися на вихованні флейтистів і трубачів. Ми припускаємо, що основним завданням викладання гри на цих інструментах було досягнення почуття ансамблю і динамічного балансу.
У XII-XIII століттях у Західній Європі встановилися непорушні музично-виконавські принципи, що отримали назву Ars antiqua. Ці принципи, безумовно, лягли в основу методики навчання гри на духових інструментах. Згідно з канонами Ars antiqua всі музичні твори повинні бути неодмінно в тридольному розмірі (3 / 4, 3 / 2 або 9 / 8), голоси ансамблю повинні звучати на кварту, квінту або октаву, в усіх голосах повинна дотримуватися єдина ритміка. Вокальна партія, як правило, дублювалася інструментально. Іноді верхній голос обрамлювався короткою імпровізацією. Духові інструменти не брали участь у церковній службі, але під час банкетів і вуличних свят флейти та труби грали в унісон зі співаками, допомагаючи хору підтримувати інтонаційну стійкість.

У XIV столітті почали з’являтись перші спроби викладання гри на духових інструментах. У містах середньовічної Європи були організовані корпорації музикантів-духовиків (Stadtpfeiferei), де велося навчання гри на флейтах, шалмеях, трубах. Основний принцип викладання цього періоду: «Роби як я!». Педагог демонстрував духовий інструмент, показував, як його треба тримати, і пояснював, куди слід надсилати струмінь повітря і які клапани треба натискати. Це так звана наочно-реміснича форма навчання. Члени корпорації були зобов'язані пройти спеціальний курс навчання: один рік для роботи в сільській місцевості та два роки для роботи в місті. Саме в

цей час закладалися основи педагогічних знань, без яких неможливе жодне цілеспрямоване навчання.

У тому ж таки XIV столітті утвердилися нові музично-виконавські принципи, що отримали назву Ars nova. Поступово долали зневажливе ставлення керівників християнської церкви до виконавства на духових інструментах. Гра на них стала використовуватися не тільки в приватних будинках і на площах, але і в церкві. Згідно з принципами Ars nova музикантам дозволялося застосовувати не лише тридольний, але і дводольний і читиридольний розміри.

Перша спроба опублікувати методичні рекомендації була зроблена на початку XVI століття німецьким священиком Себастьяном Вірдунгом. В інструментознавчій роботі «Musica getutscht» (1511), написаній у формі діалогу з уявним співрозмовником, він описав усі духові інструменти свого часу, а також навів методичні рекомендації навчання гри на духових інструментах. У викладі С. Я. Левіна ці рекомендації такі: «Спочатку слід дізнатися, скільки отворів на інструменті, потім – як розташовувати на них пальці, далі – як «дути» (тобто як дихати і витягувати звук), потім – скільки дірочок має бути закрито або відкрито для видобування того або іншого звуку. Крім того, потрібно освоїти положення язика і навчитися «працювати» ним разом з пальцями» [88]. Крім того, С. Я. Левін пише, що педагогічні рекомендації С. Вірдунга дозволяють «зробити висновок про наявність в Європі наприкінці XV – на початку XVI століть продуманої системи навчання на музичних духових інструментах» [88].

Навчання гри на духових інструментах вимагало узагальнення методичних знань, але, на жаль, до нас дійшло дуже мало письмових свідчень музично-педагогічних настанов тих часів. Важливою подією в історії музичної культури і музичної освіти було відкриття 1537 р. у Неаполі консерваторії. Термін «консерваторія» походить від латинського слова «conservare», що означає «зберігати». Це був притулок для сиріт і безпритульних дітей, в якому велося навчання теології, різним ремеслам і

співу в церкві. На початку XVII століття, коли в консерваторіях стали навчати гри на духових інструментах, потрібні були посібники для оволодіння прийомами гри. Першим таким посібником в історії музичної культури стала книга Чезаре Бендінеллі «Настанови з гри на трубі» (1614). У ті часи виконавці-духовики користувалися мізерним набором динамічних відтінків, у їхній грі переважали два відтінки динаміки – forte і piano. Динамічні контрасти були однією з характерних рис музичної естетики XVII століття. Можна припустити, що найважливішим завданням педагогіки того часу було навчання прийомам контрастності в динаміці звука. Це вміння було необхідне виконавцям на флейтах, корнетах, цинку, тромбонах, які використовувалися у мотеті Джованні Габріелі (бл. 1557 – 1612) і деяких ранніх операх Клаудіо Монтеверді (1567 – 1643).

Аж до середини XVIII століття темп у музичному виконавстві визначався тактовим розміром. Термін «allegro» найчастіше трактувався як «весело», а «adagio» як «сумно». Але вже І. І. Кванц розширив тлумачення цих позначень. У його творах для флейти вони вказують не тільки на характер музики, але і на те, що темп виконання не відповідає нормативам тактового розміру.

Г. Ф. Телеман вважав, що музика повинна не тільки розважати, але й виховувати. Створені ним «Вправи у співі, грі і генерал-басі» (1734 р.) містять також і методичні рекомендації: «Навчати, розважаючи!», «Спів – основа інструментального виконавства!», «На духових інструментах потрібно співати!» [11].

Виконавець-флейтист, педагог і інструментальний майстер Ж. Оттетер працював над удосконаленням багатьох духових інструментів. Йому вдалося значно розширити діапазон флейти. У 1707 році Ж. Оттетер видав книгу «Мистецтво гри на поперечній флейті», в якій описав виражальні можливості цього інструмента і, можливо, деякі прийоми гри на ній. Першою значною роботою в галузі навчання гри на духових інструментах стала книга І. І. Кванца «Досвід настанови гри на поперечній флейті» (1752).

І. І. Кванц був одним з найосвіченіших музикантів XVIII століття. У цій людині поєднувалося безліч талантів: блискучий флейтист-виконавець, педагог, композитор, конструктор духових інструментів і вчений методист, дослідник музичної культури свого часу [11].

Великий вплив на творчу манеру виконавців-духовиків надали керівники кращого в Європі оркестру, створеного в 1748 р. в місті Мангейме, а саме: Ян Стаміц (1717 – 1757), Християн Каннабіх (1731 – 1798), Карел Стаміц (1745 – 1801). Поетично рецензуючи виступ мангеймської капели, німецький композитор Д. Шубарт писав: «... Їх forte – грім, їх crescendo – водоспад, їх diminuendo – весняний вітерець». Така манера оркестрової гри, на нашу думку, напевно, мала внести нові виконавські прийоми в «методу» навчання духовиків – вилучення звука за допомогою м'якої атаки, філіровка звука, широка палітра динамічних відтінків та ін. Ці прийоми диктувалися естетичними нормами епохи бароко, педагогікою І . І. Кванца, прагненням до півтонів, м'якої округлості, граціозності та вишуканості.

На початку XVIII століття в Італії були дві великі консерваторії, де, поряд з іншими науками, велося навчання гри на духових інструментах: флейтах, гобоях, фаготах. Директором жіночої консерваторії «Ospedale della Pieta» у Венеції протягом декількох років був Антоніо Вівальді (1678 – 1741).

Валторніст Антон Гампель (1705 – 1771) винайшов пристосування для мідних духових інструментів, що дозволяє витягувати звуки за рамками натурального звукоряду, – інвенцію. Пристрій А. Гампеля виявився зручнішим, ніж крони, які застосовувалися раніше, що і забезпечило подальше зростання виконавської майстерності духовиків XVIII століття. Він же ввів у виконавську практику валторністів маніпулювання правою рукою в разтрубі з метою кращого інтонування та контролю за тембром валторни.

Значний вплив на розвиток духової педагогіки мала рогова музика, яка з'явилася в період царювання Єлизавети в 1751 році. Роговий оркестр являв собою музичний колектив, що виконував музику на мисливських рогах. Характерною особливістю таких оркестрів було те, що на кожному

інструменті можна видобути лише один звук хроматичного звукоряду [15, с. 115].

Заслуга створення рогових оркестрів належить гофмаршалу Семену Кириловичу Наришкіну, який доручив своєму капельмейстру Яну Марешу удосконалити рогові інструменти. Деякі були на цілий тон вищими, інші нижчими, а від цього страждала інтонаційна виразність. Після цього гофмаршал Наришкін наказав зробити набір інструментів, діапазон яких склав дві октави, і зібрати оркестр із кріпаків. Кілька місяців Ян Мареш займався роговою музикою потай. На одному значному прийомі у Г. Наришкіна він вирішив продемонструвати її гостям. Так описує автор трактата «Про рогову музику» І. Х. Гінріхс перший виступ рогового оркестру: «Зашла опять речь о прежнем предмете и Его Превосходительство жаловался чрезвычайно на Марешову нерачительность. Пошли тут многие на тот счет насмешки. Один остряк сказал между прочим, что Мареш хочет выдумать особливую для диких зверей музыку. Мареш шутя тут с прочими совокупно и не трогаяся ни мало колкими насмешками сказал наконец важным и утвердительным видом: Что вы скажете тогда, есть ли сия музыка не имеет ни мало такой грубости, какую вы себе воображаете? Возродилось во всех чрезвычайное любопытство; а особливо когда узнали, что люди собраны уже в большой манеж и готовый сыграть разные штучки. Всяк вскоча из за стола спешил как можно скорее на место своего ожидания. Все поражены были чрезвычайным удивлением. Гофмаршал был тому столь обрадован, что обнявши Мареша не знал как ему изъявить свое удовольствие. Признавался с радостью в равенстве Гармонии; ибо валторны были бы к тому весьма слабы, и музыка не могла бы быть столь громка как ныне, в которой всю мелодию составляют охотничьи рога» [42, с. 25].

У 1757 році від його величності Наришкіна для імператриці Єлизавети було призначено полювання. Під Москвою, в селі Ізмайлово, вперше рогову музику почув увесь двір й іноземні міністри. Імператриця була настільки задоволена, що в той же день призначила гофмаршала обер-егермейстром і

наказала взяти з єгерських дітей хлопчиків для створення оркестру, а також вивчити їх для її імператорської величності. До цього часу музика була приватною, так і називалася Наришкінською роговий музикою [10, с. 157]. В Україні другої половини XVIII століття рогові оркестри користувалися не меншою популярністю, ніж у Росії. Чудовим роговим оркестром володів гетьман К. Розумовський (брат фаворита імператриці Єлизавети А. Розумовського). Пізніше цей оркестр, придбаний у К. Розумовського Г. Потьомкіним, відіграв велику роль під час помпезних зустрічей Катерини II, що здійснювала свою подорож по «полуденному краю».

Роговою музикою захоплювалися не тільки вельможі, але і творчі діячі України. Так, письменник Г. Квітка-Основ'яненко грав на кількох музичних інструментах, у тому числі і на флейті, а також був автором створення у садибі свого старшого брата невеликого рогового оркестру.

Рогові оркестри були неодмінними учасниками придворних і приватних урочистостей, свят, фестивалів. Значну частину їх репертуару складали обробки російських і українських пісень, танців, а також спеціально написані для них твори, які змальовували різні сцени полювання. У свій репертуар вони включали і серйозні твори Й. Гайдна, В. Моцарта, Дж. Россіні та інших видатних композиторів Європи [12, с. 173].

Б. Асаф'єв вважав, що рогова музика «заслуговує на увагу ... щодо загального розвитку у нас культури духової музики і взагалі музики на відкритому повітрі» [15]. Остаточне зникнення рогових оркестрів було пов’язано з появою вентильних хроматичних амбушюрних інструментів і скасуванням кріпацтва. Що стосується підготовки кадрів музикантів-виконавців, то в Україні це питання вирішувалося різними шляхами. Першими осередками музичної освіти України були братські школи та школи при монастирях. Вони відіграли позитивну для свого часу роль у розвитку музично-виконавського мистецтва. Пізніше багато братських шкіл, розширивши свою навчальну програму і вдосконаливши методику навчання, поступово перетворились у середні навчальні заклади – колегіуми. У

колегіумах, поряд з іншими предметами, навчали живопису, вокалу, інструментальної музики. На основі Київського колегіуму в 1701 році була відкрита «Києво-Могилянська академія для наук вільних». У 1801 році митрополит Гавриїл запропонував керівництву академії створити оркестр, «так як інструментальна музика є однією з вільних наук» [80, с. 53].

В академії існував симфонічний оркестр, який вважався кращим у Києві. Його склад відповідав складу європейських оркестрів того часу [16, с. 254]. Оркестр вів активне концертне життя і брав участь у всіх урочистих заходах академії. Існування симфонічного оркестру дозволяє припустити, що в навчальні програми академії входило і навчання гри на духових інструментах. Збереглися документи про те, що студенти академії, захоплюючись домашнім музикуванням, грали на різних, у тому числі духових, інструментах.

Серед них був і Григорій Сковорода, який прекрасно грав на флейті. У стінах Києво-Могилянської академії виросло багато талановитих музикантів. Серед них А. Ведель, Г. Сковорода, М. Березовський та ін.

Крім Києво-Могилянської академії, величезну роль у розвитку української музичної культури зіграла знаменита Глухівська музична школа. Вона була відкрита в 1737 році для підготовки співаків і музикантів. Деякі вихованці Глухівської школи навчались гри на духових інструментах у Петербурзі в придворному оркестрі. Інші прямували в інструментальні класи Петербурзького театрального училища, де іноземці вчили їх грати на духових інструментах. Багато учнів після здобуття освіти осідали в Росії, інші поверталися в Україну, тим самим сприявши розвитку українського інструментального, в тому числі і духового, виконавства [11, с. 300].

Значних успіхів у вихованні оркестрових музикантів-духовиків України досягли відкриті в першій половині XVIII століття нові колегіуми: Чернігівський (1700), Харківський (1727) та Переяславський (1738). На базі Харківського колегіуму у 1805 році було відкрито Харківський університет, де поряд з іншими науками навчали гри на музичних інструментах. Рівень

навчання гри на духових інструментах в ньому піднявся ще на один щабель. Оркестр університету виконував складні для виконання твори, а роль духових інструментів у них була досить не простою. Так, в 1825 році в Харкові під керівництвом І. Вітковського прозвучала ораторія М. Лейсдорфа «Свята Цецилія». У її виконанні брали участь 6 гобоїстів, 10 кларнетистів, 12 флейтистів, 10 фаготистів, 12 валторністів та 4 контрфаготиста. Крім Харківського університету, значний вплив на музичне життя України мали Київський, Львівський університети, Ніжинський ліцей та духовні училища, в яких існували оркестрові колективи та аматорські театри [11, с. 300]. Іноді для навчання оркестрантів в садибу можновладця запрошувалися в якості педагогів відомі музиканти. Інші власники капел та оркестрів направляли молодь в школи, де викладали педагоги високої кваліфікації. Деякі власники кріпаків направляли найбільш талановитих молодих музикантів навчатися за кордон (в Німеччину, Італію та інші країни), що, звичайно, було пов'язане з чималими грошовими витратами. З появою великих кріпосних оркестрів стали організовуватися власні музичні школи, в яких навчалися не тільки свої кріпаки, але й музиканти «з боку» [11, с. 301]. Великою популярністю користувалася школа при капелі К. Розумовського. У нотному зібранні Розумовських збереглася «Школа для флейти», «Збірник етюдів для флейти», «Підручник теорії і практики Фроекліха», в якому містяться рекомендації для оволодіння грою майже на всіх оркестрових духових інструментах. Рівень навчання в школі Розумовського був досить високим. Ця школа навіть поставляла музикантів у придворний оркестр імператора Росії. У кінці XVIII століття в Кременчуці при капелі князя Г. Потьомкіна була відкрита музична академія, що мала вокальне і інструментальне відділення. Спочатку на пост директора Академії був запрошений М. Березовський. Після його трагічної смерті пост директора зайняв композитор і диригент Дж. Сарті. Виховне значення Кременчуцької академії теж виходило далеко за рамки тієї капели, при якій вона була заснована. Музичні школи також існували в маєтках Мархоцького в

Миньківцях, П. Потоцького в Ямполі.

Загалом в кінці XVIII – на початку XIX століттях, як зазначає В. М. Апатський, у великих містах України виникають приватні музичні школи, в яких готують музикантів, що грають на духових інструментах [11, с. 300]. Тут за плату навчалися всі бажаючі, в тому числі і кріпосні музиканти. Багато музикантів високого класу поєднували свою виконавську діяльність з педагогічною. Вони давали оголошення в газети, залучали учнів і проводили приватні уроки. Крім того, з'являються перші навчальні посібники для духових інструментів, авторами яких були російські й українські музиканти. Найчастіше це були збірники популярних п'єс або «гам».

У XIX столітті мистецтво гри на духових інструментах досягло дуже високого рівня. Цьому сприяло відкриття в містах Європи консерваторій, публікації нової цікавої методичної літератури, творча діяльність видатних європейських композиторів XIX століття, створення нових симфонічних колективів, відкриття фірм, вдосконалення конструкції духових інструментів і створення нових інструментів.

Найвідомішою консерваторією того часу була Паризька консерваторія, в якій у різний час займалися кращі музиканти Європи: Жюль Массне (1842 – 1912), Каміль Сен-Санс (1835 – 1921), Шарль Гуно (1818 – 1893). Професори європейських консерваторій зосереджували багато уваги на публікаціях нових методичних посібників і утворенню шкіл. Ю. А. Усов вказує, не посилаючись на джерело інформації, що в Паризькій консерваторії XIX століття «кожен професор повинен був написати свій метод навчання гри на тому чи іншому інструменті». Спеціальна комісія затверджувала або не затверджувала цей метод. Головою однієї з комісій був Г. Берліоз.

На думку Ю. А. Усова, серед посібників, написаних духовиками, найвагомішими були: «Велика метода для кларнета» Г. Клозе (1844), «Повний курс навчання на валторні» Ж. Ф. Галле (1844), «Повна школа гри на корнет-а-пістоні й трубі» Ж.-Б. Арбана (1862). Звичайно, викладання гри на духових інструментах в Паризькій консерваторії найчастіше мало

емпіричний характер. Багато професорів проводили заняття з учнями, не спираючись на наукові знання. Однак саме вони заклали фундамент для формування наукової методики. Книга Ж.-Б. Арбана «Повна школа гри на корнет-а-пістоні й трубі» двічі перевидавалася російською мовою (1954, 1970) і навіть у наш час використовується учнями як навчальний матеріал.

Кілька років Паризькою консерваторією керував відомий музикант, композитор і громадський діяч Франсуа Геварт (1828 – 1908). Він не залишив яскравого сліду як композитор, але користувався величезним авторитетом як музикознавець і громадський діяч. У 1863 р. у Франції була видана книга Ф. Геварта «Traite general d 'instrumentation», в якій він спробував описати виразні особливості багатьох музичних інструментів свого часу, в тому числі духових. Через кілька років ця робота була перекладена російською мовою. Однобічні ярлички, видані Ф. Гевартом, не відображали повною мірою художніх можливостей духових інструментів, але старанно переписувалися його послідовниками, що, безумовно, завдало шкоди музичній освіті та пропаганді духової музики.

Можна виокремити такі переваги Паризької виконавської школи та викладання XIX століття:

1) високий рівень індивідуальної виконавської майстерності викладачів Паризької консерваторії;

2) активна участь професорів Паризької консерваторії у гастрольних виступах;

3) публікація методичних посібників, шкіл, етюдів;

4) пошуки і впровадження у виконавську практику нових виконавських прийомів;

5) співпраця з інструментальними фірмами, робота над вдосконаленням конструкцій духових інструментів.

Проте є недоліки Паризької виконавської школи та викладання музики XIX століття:

1) відбір учнів на основі одних лише анатомо-фізіологічних особливостей. Недостатньо розроблена методика виявлення музичних здібностей у дітей та юнацтва. На вступних екзаменах не брали до уваги музичну і творчу фантазію учнів;

2) до навчання гри на мідних духових інструментах залучалися тільки юнаки, гра дівчат на валторнах, трубах, тромбонах не заохочувалася;

3) прогалини у знанні фізіології дихання. Професори Паризької консерваторії користувалися лише грудним типом виконавського дихання, а всі інші типи дихання нівелювалися. Одноманітний характер вдиху і видиху виконавця-духовика під час творчого процесу обмежував вибір виразних засобів;

4) «келійність» в педагогіці. Викладачі не відвідували уроки один одного, приховували педагогічні прийоми, якими користувалися;

5) малий педагогічний та концертно-виконавський репертуар духовиків.

Професорів європейських консерваторій XIX століття часто звинувачують у тому, що вони погано знали педагогіку і психологію, не спиралися на науку. Однак саме вони підготували появу наукової методики навчання гри на духових інструментах.

У 1862 році в Петербурзі за ініціативою А. Г. Рубінштейна, Імператорського Російського Музичного Товариства, Великого князя Костянтина та багатьох приватних осіб й громадських діячів відкрилась перша в Росії консерваторія. А вже через чотири роки у 1866 році за ініціативою Н. Г. Рубінштейна була відкрита консерваторія і в Москві. Її фінансували члени царської родини, великий князь Костянтин та численні меценати. На початковому етапі діяльності обох консерваторій гру на духових інструментах викладали, в основному, іноземці, які орієнтувалися на педагогічний досвід професорів європейських консерваторій. Серед цих викладачів найбільш помітними фігурами були: Ц. Чиарди (клас флейти), В. Шубарт (клас гобоя), Е. Коваллініі (клас кларнета), В. Кречман (клас флейти), Е. Медер (клас гобоя), В. Гут (клас кларнета), М. Бартольді (клас валторни), Ф. Ріхтер (клас труби). У своїй педагогічній діяльності вони

повторювали переваги й недоліки професорів Паризької консерваторії. Дехто з них демонстрував високий рівень індивідуальної виконавської майстерності, активно брав участь у гастрольних поїздках, публікував навчальні методи і етюди. Займаючись з учнями, викладачі керувалися, передусім, власним практичним досвідом та педагогічною інтуїцією. Можна припустити, що деякі з них користувалися не тільки власними працями, а й книгами своїх зарубіжних колег, серед яких поширеними були навчальні посібники А. Брода (1835), Г. Клозе (1844), Ж.Ф. Галле (1844) і Ж.-Б. Арбана (1864).

У своїй педагогічній роботі викладачі консерваторій тих років основну увагу зосереджували не на розвитку художньої індивідуальності учня, а на навчанні прийомів гри, розвитку виконавських навичок. Відбираючи учнів, викладачі духових класів звертали увагу, в основному, на анатомічні дані абітурієнта.

У перші роки існування консерваторій у духових класах переважав тренаж, а не свідоме ставлення до навчального процесу. Основним завданням навчання оголошувалося не виховання грамотного музиканта, який володіє яскравою артистичною індивідуальністю, а досвіченого фахівця.

Інструменти, якими користувалися студенти і викладачі обох російських консерваторій, були не якісними. Також музиканти-духовики негативно ставилися до створення вентильного механізму для амбушюрних інструментів майстрами Блюмелем і Штольцелем (1818). А також не сприймали появу корнет-а-пістона з вентильним механізмом (1830). Ні в Петербурзькій, ні в Московській консерваторіях не поспішали користуватися флейтою нової конструкції Теобальда Бема (1832). Навіть установа інструментальної фірми «Геккель» у 1832 році (Німеччина), де ремонтувалися духові інструменти і велися роботи з удосконалення контрафаготів, англійського ріжка, бассетгорна, не викликала захоплення у консервативно налаштованих російських духовиків.

У Росії добре пам'ятали скептичне ставлення М. І. Глінки до художніх можливостей нових духових інструментів. На думку великого російського композитора, технічні нововведення полегшують виконавцю володіння інструментом, але негативно впливають на тембр. У 1931 році при Московській консерваторії була організована кафедра духових інструментів, яку очолив чудовий виконавець-кларнетист, талановитий педагог, видатний методист, громадський діяч С. В. Розанов (1870 – 1937). У 1935 році він опублікував методичну роботу «Основи методики викладання гри на духових інструментах». Хоча сьогодні ця книга видається застарілою, проте слід відзначити, що в ній закладено основи всієї сучасної методики навчання. С. В. Розанов висунув чотири основні принципи викладання:

1) виховувати не вузького спеціаліста, а всебічно грамотного музиканта, художню особистість;

2) у навчальній роботі спиратися на свідоме засвоєння музичного матеріалу;

3) використовувати наукові досягнення в галузі фізіології, педагогіки, психології;

4) звертатися до високохудожнього репертуару.

Педагоги-духовики XX століття В. М. Блажевич, Б. А. Диков, Г. А. Орвід, Н. І. Платонов С. В. Розанов, А. І. Усов, А. А. Федотов, В. М. Цибіна сформували так звану «психофізіологічну школу гри на духових інструментах», основною вимогою якої було свідоме ставлення до виконавського процесу. Гра на духових інструментах розглядалася ними як складний психофізіологічний акт, керований вищою нервовою діяльністю людини.

Музичний авангардизм, що існував з кінця XIX століття до останньої чверті XX століття, вніс необхідність удосконалювати виконавські прийоми XIX століття, а також доповнити методику формування виконавських умінь на духових інструментах вивченням нових, нетрадиційних виконавських прийомів, а саме: перманентне (безперервне) виконавське дихання; гра

акордами (багатозвуччя); Frullato на мідних духових інструментах; так звана «гра в квадратах»; четвертьтонова альтерація; губна осциляція; язичкові pizzicato на кларнеті та саксофоні (slap-stick); стукіт долонею по мундштуку мідного духового інструмента; стукіт пальцем по клапану або корпусу інструмента; гра з відсутньою якоюсь частиною інструмента та багато іншого [11].

Успіхи духового виконавства XX століття багато в чому були обумовлені прогресом духової музично-виконавської педагогіки. Довгий час духова педагогіка залишалася чисто емпіричною. Вона цілком спиралася на виконавські традиції, досвід видатних майстрів та інтуїцію педагога. Таке становище в XX столітті влаштовувало далеко не всіх. Прогресивні педагоги бачили обмежені можливості «голого» практицизму, вони розуміли, що педагогічна практика без теорії – це те ж, що знахарство в медицині.

Перші теоретичні дослідження виникали в процесі спостережень, порівнянь, зіставлення фактів. Педагоги навчилися аналізувати, узагальнювати і систематизовувати свої спостереження, виявляти за окремими випадками певні закономірності, виробляти методичні принципи. У результаті досліджень та експериментів педагогічні прийоми стали узагальнюватись, систематизовуватись і науково обгрунтовуватися. У методику «ізольованих рецептів» стала активно втручатися методика педагогічних принципів. [11, с. 43]. Педагогічний принцип заснований на розумінні об'єктивних закономірностей, він не тільки повідомляє учню, що потрібно зробити, але й поясює суть і доцільність рекомендацій педагога.

У XX столітті було опубліковано багато нової, цікавої методичної літератури, видано чотири збірки статей і нарисів «Методика навчання гри на духових інструментах» (один за редакцією Є. В. Назайкинського і три за редакцією Ю. А. Усова), з'явилися книга А. А. Федотова «Методика навчання гри на духових інструментах», видана в 1975 році, яка позитивно вплинула на виховання музикантів різних поколінь.

Загалом у музичній педагогіці можна виділити чотири періоди або етапи

розвитку професійного навчання гри на музичних інструментах (табл. 1.1).

Періоди розвитку професійного навчання гри на музичних інструментах

Таблиця 1.1

Період розвитку	Століття	Характеристика періоду
Механістичний	(XVIIIст.)	Даний етап характеризується «технічним дресируванням» – механічним багаторазовим повторенням вправ і технічно важких епізодів у творі. Основна увага приділялася техніці, створенню систем вправ, сприянню кращого освоєння специфічних рухів.
Анатомо-фізіологічний	(XIX – поч. XX ст.)	В основу розвитку виконавської техніки ставили осмислені раціональні рухи, координацію компонентів рухового апарату, які направлялися на досягнення доцільного рухового акту. Основну увагу зосереджували на розвитку свідомості учня, сприйнятті та оцінці відчуттів, які виникали в процесі гри.
Психотехнічний	(початок XX ст. – 60-ті роки)	В основі слуховий метод навчання. Основна увага зосереджена на формуванні чіткої слухової мети та ретельному слуховому самоконтролю.
Психофізіологічний	(70-ті роки XX ст.)	Метод заснований на формуванні яскравих слухових уявлень, що, в свою чергу, дає найкращі результати тільки тоді, коли він поєднується з правильним і своєчасним висвітленням «технологічних питань». У цьому випадку мета (реалізація яскравого звукового образу) досягається найбільш цілеспрямованими діями виконавського апарату.

Теорія і практика інструменталізму до 70-х років XX століття вимагала науково обгрунтованих принципів формування рухових навичок як у талановитого, так і у «середнього» учня. Значна роль у вирішенні методологічних проблем виконавства належить вченому, педагогу, скрипачу О. Ф. Шульпякову. Він першим адаптував теорію М. О. Бернштейна до вітчизняної музичної педагогіки, розробив фундаментальну теорію виконавської майстерності [230, с. 126].

Теорія М. О. Бернштейна про фізіологію рухів і фізіологію активності створена на основі оригінальних досліджень, виконаних автором при вивченні різних видів діяльності: спортивних вправ, аналізу гри видатних піаністів і т. д. М. О. Бернштейн запропонував узагальнену схему формування рухових навичок, показав, що управління складними рухами неможливе без постійних сигналів в центральну нервову систему про стан м'язів, задіяних в тій чи іній дії. Велике значення надається характеру руху, з урахуванням якого проходить осмислення рухової задачі, передбачення результату її вирішення, порівняння реального результату дії з раніше передбачуваною та ін.

Було доведено, що будь-який довільний рух здійснюється з урахуванням інформації – сигналів зворотнього зв'язку – про стан м'язового апарату та хід рухового акту. Для опису цього процесу М. О. Бернштейн і П. К. Анохін незалежно один від одного ввели близькі за змістом поняття **сенсорної корекції і зворотної аферентації**, які характеризують зворотний зв'язок з позицій управління рухами. Але, якщо в основі теорії функціональної системи П. К. Анохіна лежать нейрофізіологічні дослідження, то теорія фізіології активності М. О. Бернштейна будується з урахуванням предметної дії [41, с. 156].

Для опису механізмів освоєння рухового акту скористаємося схемою керівництва рухами М. О. Бернштейна (див. рис. 1). Деякі компоненти схеми адаптовані до музично-виконавського процесу.

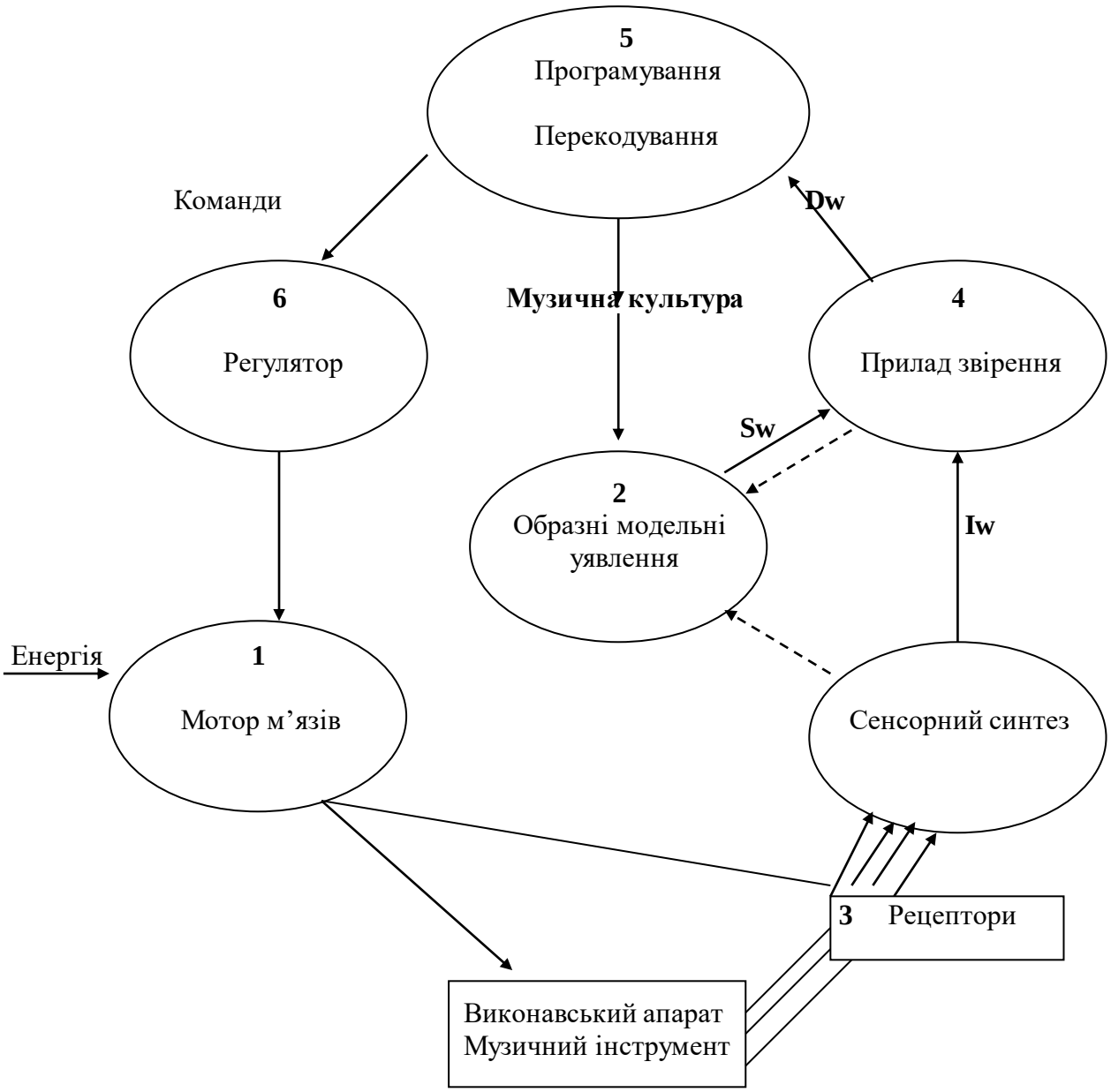


Рис. 1.1. Блок-схема управління виконавськими рухами

Виконавські дії, спрямовані на набуття та розвиток рухових навичок, мають наступний вигляд. Музично-образні слухові уявлення черпають свій зміст із зовнішнього світу і, передусім, з того різноманіття, що складає поняття «музична культура». Основним змістом слухових уявлень є емоційна, рухова, образна, словесно-логічна пам'ять про всі події минулого і теперішнього. У процесі прийняття рішення про виконання певної дії, спрямованої на отримання необхідного звукового результату, в слуховому

уявленні (2) на основі минулого досвіду формується прогнозований результат ще не здійсненої дії, який подається на прилад звірення (4). На схемі сигнали блоку, що надходять у прилад звірення, позначаються літерами Sw (золльверт означає «те, що повинно бути»). У прилад звірення від рецепторів (3) по каналах зворотного зв'язку (сенсорний синтез) приходять повідомлення про звуковий результат взаємодії виконавця з інструментом. Вони позначені буквами Iw (істверт означає «те, що є»). У приладі звірення уявне і реальне звучання або дію порівнюють, вимірюється ступінь неузгодженості між необхідними і фактичними значеннями, після чого сигнал неузгодженості Dw надходить до блоку перекодування (5), де визначається характер і причини помилки, намічається необхідна корекція рухів. Після того сигнал команди надходить на регулятор (6), який відповідає за потік і дозування енергії, здійснює пошук засобів вирішення моторної задачі, визначає м'язову корекцію, необхідну для виправлення руху. Від регулятора до ефекторів (1) – м'язові групи, які безпосередньо контактують з інструментом або беруть участь в руховому виконавському акті, – надходить команда на виконання новосформованого руху або дії. Процес пошуку руху, відповідний акредитуючому звучанню, знову і знову повторюється до тих пір, поки ідеальні і реальні значення повністю не збігатимуться.

М. О. Бернштейн допускає можливість екстреної перебудови програми дії або навіть способу дії під впливом інформації з рецепторів (див. стрілку, яка йде від рецептора (3) до образних уявлень (2)). По ходу руху можуть виникнути ситуації, коли більш практично не виробляти корекцію руху, а простіше перебудувати рух, змінивши його програму. У цьому разі відповідне рішення приймається в мікроінтервали часу.

Аналіз компонентів блок-схеми показує, що під дією певних причин оформляється і стабілізується руховий склад виконуваної дії. При виробленні рухових навичок процес вирішення рухової задачі залишається завжди постійним – сигнали узгодження очікуваної і поточної інформацій переробляються для подальшого коректування виконуваної дії. У той же час

засоби вирішенні рухової задачі, а саме м'язові групи, по ходу освоєння навику змінюються і вдосконалюються. Звідси випливає висновок: потрібно правильно повторювати не засіб вирішення рухової задачі, а процес вирішення, змінюючи й удосконалюючи засоби. Визнання цього факту приводить нас до одного з **важливих педагогічних принципів**. Вправа з розвитку рухової навички є свого роду повторенням без повторення. Будь-яке тренування, що ігнорує дане положення, має характер механічного зазубрювання [24, с. 84].

Деякі положення теорії рухової активності М. О. Бернштейна мають пряме відношення до наведених нижче особливостей процесу навчання гри на духових інструментах.

Так народився новий прогресивний психофізіологічний напрямок у виконавському мистецтві.

Нині вже не викликає сумнівів твердження про те, що об'єктивний науковий метод виховання і навчання музиканта може бути створений тільки на основі глибоких знань психофізіологічних закономірностей в організації виконавських дій і рухів.

У XX столітті докладалось чимало зусиль для того, щоб визначити особливості та сутність духового виконавства, розробити провідну доктрину духового музично-виконавського мистецтва. У процесі досліджень в теорії духового виконавства склалися два погляди на акустичну природу виконавського апарата музиканта-духовика. Згідно з інструментальною концепцією – звучить лише сам духовий інструмент. Функції ж виконавського апарату полягають тільки в підведенні дихання, що забезпечує звукову енергію, і в регуляції губами звукоутворення. Інструментальної концепції дотримуються американські дослідники Дж. Бекус, С. Паркер, російський учений М. Волков та інші провідні науковці сучасності. Відповідно до цих позицій звучний духовий інструмент являє собою подвійну пов'язану акустичну систему: збудник звукових коливань + коливальні процеси в повітряному стовпі, укладеному в каналі інструмента.

Згідно з іншою точкою зору (інструментально-вокальна концепція) під час гри звучить не тільки духовий інструмент, але, в якійсь мірі, і сам виконавець. З позицій цієї концепції звучний духовий інструмент є потрійною пов'язаною акустичною системою: збудник звукових коливань + коливальні процеси в повітряному стовпі, укладеному в каналі інструмента, + коливальні процеси із зворотньою фазою коливань в дихальних шляхах музиканта. Так як всі три елементи системи тісно взаємопов'язані, будь-які зміни в одному з них (у тому числі і в дихальних шляхах музиканта) повинні відображатися на звуковому результаті.

Подібної точки зору дотримувались багато сучасних дослідників духового виконавства [124]. Фактично її поділяють всі ті виконавці, які визнають вплив резонаторів виконавського апарату і опори дихання на звучання духового інструмента. Існує і проміжна позиція. Її прихильники більшу частину духових інструментів розглядають як потрійну акустичну систему, свистячі ж (або лабіальні) духові інструменти, на їхній погляд, потрібно розглядати як подвійну систему [202, с. 115].

У XX столітті серйозно змінилися погляди теоретиків і практиків духового виконавства на дихання, амбушюр і резонатори виконавського апарата духовика.

Грудне дихання колись користувалося великою популярністю як у вокалістів, так і у виконавців на духових інструментах. Прихильниками грудного дихання були такі видатні педагоги-духовики минулого, як флейтист І. Кванц, валторніст Ф. Шоллар, корнетист Ж. Арбан, кларнетист Ф. Блатт і багато інших [11, с. 45]. Упродовж XX століття духовики прийшли до переконання, що грудне дихання не прийнятне для гри на духових інструментах. На відміну від грудного черевний тип дихання зберіг своїх прихильників до наших днів. Проте сьогодні більшість духових шкіл світу – в тому числі й українська – вважає найкращим для духового виконавства змішане або грудо-брюшне або косто-абдомінальне дихання. Практика показала, що цей тип дихання є оптимальним як з точки зору його виразних

можливостей, так і з точки зору здоров'я музиканта.

Не менш значну еволюцію зазнав у XX столітті амбушюр музиканта-духовика. В. М. Апатський зазначає, що «характерною рисою сучасного амбушюра є концентрація маси губ в області звукоутворення. Такий амбушюр називають «о-подібним», «клювоподібним» і «концентрованим», «зібраним» [11, с. 46]. Концентрація губних м'язів в області звуковидобування створює передумови для отримання соковитого, вільного, природної окраски звука. В еволюції амбушюра музикантів-духовиків, що грають на інструментах з тростиною, спостерігається постійна тенденція збільшення площі контакту губ з пластинками тростини. Музиканти, які грали на шалмеях і деяких інших язичкових (звук утворюється за допомогою коливання тростини) інструментах того ж часу, не мали ніякого контакту губ з тростиною, тому вони були позбавлені можливості впливати губами на звук. На відміну від них, у гобоїстів і фаготистів, що утримують тростину губами, така можливість з'явилася. Характерною рисою старого амбушюра гобоїста і фаготиста було велике підвертання губ на зуби і сильна їх розтяжка в сторони, формована таким чином унаслідок рекомендації «грати на усмішці». У сучасному амбушюрі при грі на язичкових інструментах спостерігається концентрація губ в області звукоутворення і незначне висунення центральних ділянок губ вперед, завдяки чому збільшується площа їх контакту з тростиною. Збільшення площі контакту пом'якшує звучання, збільшує можливість регулювати звукоутворення губами. При незначному підвертанні губ на зуби з тростиною контактує чутливий червоний покрив губ, а це позитивним чином позначається на якості звука. Від «гри на усмішці» відмовилися і флейтисти, і виконавці на мідних духових інструментах.

Найважливішою функцією сучасного амбушюра є правильне формування струменя повітря, що посилається в інструмент. Його концентрація і кут подачі повинні точно відповідати висоті утворюваного звука.

Серйозні дослідження параметрів і напрямку струменя дихання, що посилається в мундштук валторни, здійснив московський валторніст Юрій Гриценко. Вчений провів численні експерименти за допомогою сконструйованого ним манометричного валторнового мундштука. Досліди Гриценка переконують у тому, що валторністи високої кваліфікації посилають струмінь повітря не прямо в гирло мундштука, а під деяким кутом вниз. Чим вище був видобутий звук, тим гострішим ставав кут подачі дихання в мундштук інструмента [48].

У XX столітті відбулися істотні зміни у поглядах музикантів-духовиків на функції верхньої і нижньої губ музиканта, на роль язика в теситурній техніці та на багато інших елементів правильно функціонування виконавського апарату.

Виконавці, педагоги та методисти XX століття зійшлися на думці, що якість звучання духового інструмента багато в чому залежить від резонаторів виконавського апарату музиканта-духовика, від стану порожнини рота, глотки, гортані та інших порожнин дихального тракту. Правильна настройка цих порожнин покращує тембр звучання духового інструмента, надає звуку повноту і округлість. Резонуюча порожнина рота бере активну участь в теситурній і динамічної техніці музиканта-духовика. Методика постановки резонаторів ще потребує подальшого розвитку та вдосконалення, проте вже сьогодні більшість педагогів-духовиків у класах у своїй роботі з учнями надають цьому питанню значно більше уваги, ніж раніше. Гарним зовнішнім індикатором правильного формування резонуючих порожнин рота, м'якого піднебіння і зіва може служити низьке положення гортані (у чоловіків про це можна судити по положенню «кадика»). Рекомендація «грати на низькому кадику» досить часто звучить у багатьох духових класах нашого часу.

Сучасна теорія духового виконавства розглядає постановку як динамічний процес пристосування організму до гри на духовому інструменті. Статика негативно впливає на виконавський апарат музиканта-духовика. Від неї прямий шлях до фіксації, а від фіксації – до «зажатості» у виконанні.

Відповідно до сучасних поглядів апарат повинен бути вільним і живим, повинен не тільки мати правильну форму і володіти достатньою силою, але й бути здатним гнучко й еластично працювати згідно з постійними і мінливими умовами гри на духовому інструменті. З цієї точки зору рекомендація педагогів минулих років «тримай опору!» на даний момент не актуальна. Сучасна педагогіка розглядає опору дихання під час виконавського видиху не як стан, а як процес. Опора не повинна бути статичним, жорстко нерухомим станом. Ця гнучка, добре збалансована сила повинна еластично відповідати висоті і динаміці звуків, що видобуваються, а також музикальній виразності виконуваного епізоду твору.

В даний час амбушюр, дихання і резонатори розглядаються в тісній взаємодії один з одним. До прикладу, відповідно до такого погляду вільний, не затиснутий амбушюр можна поставити тільки на основі добре поставленого, опертого дихання.

Багато педагогів XX століття пов'язували подальший ріст виконавської майстерності музикантів-духовиків з вирішенням проблеми ранньої спеціалізації. На їхню думку, для того, щоб досягти високого виконавського рівня починати навчання гри на духових інструментах потрібно в такому ж ранньому віці, в якому починають скрипалі та піаністи. Вирішенню проблеми заважала відсутність дитячих духових інструментів. Починати ж навчання на дорослому духовому інструменті в ранньому віці неможливо. Тому раніше всі музиканти-духовики починали навчання значно пізніше, ніж це роблять майбутні скрипалі і піаністи. Видатний науковець сучасності В. М. Апатський зазначає: «У недалекому минулому навчання гри на фаготі починали у віці не раніше 13 років, а частіше з 14, 15 і навіть 16 років. Відомий англійський фаготист В. Вотерхауз спочатку вчився грати на фортепіано, потім на кларнеті. До фаготу він звернувся у віці п’ятнадцяти років. Професор Мангеймський вищої школи Альфред Ріндершпахер спочатку вчився грати на віолончелі і тільки значно пізніше перейшов на фагот. Професор Лейпцігського вищої школи Вернер Зельтман спочатку

вчився грати на валторні і лише пізніше на фаготі, поєднуючи фагот з навчанням гри на ударних інструментах. Німецький фаготист Клаус Тюнеман починав навчання гри на фаготі у віці 18 років. Будучи талановитим музикантом, Тюнеман таки став чудовим фаготистом. Однак, безсумнівно, його успіхи виявилися б ще більш значними, якби він починав грати на своєму інструменті з раннього дитячого віку» [11, с. 48].

Вирішення проблеми ранньої спеціалізації музикантів-духовиків було тісно пов'язане з виготовленням дитячих інструментів, і такі інструменти незабаром в Західній Європі з'явилися. Починати навчання гри на флейті, гобої, кларнеті, фаготі та інших духових інструментах стало можливим з восьми і навіть шести років. Мабуть, найбільших успіхів у цьому напрямі досягли, вважає В. М. Апатський, німецькі педагоги і музичні майстри [11, с. 48]. У Німеччині виробництвом дитячих духових інструментів займаються багато фірм і майстерень. Тут з'явилися педагоги-духовики, що володіють великим досвідом роботи з дітьми раннього віку; розробляються педагогічні концепції, розраховані на ранній дитячий вік; видаються навчальні посібники для дітей віком до десяти років; регулярно проводяться конференції і симпозіуми, у яких беруть участь діти, що навчаються гри на дитячих інструментах, а також педагоги, методисти та музичні майстри, які займаються виготовленням дитячих духових музичних інструментів.

Рання спеціалізація музикантів-духовиків Німеччини і деяких інших країн дає високі результати, які проявляються в значному зростанні підліткової виконавської майстерності. Що стосується ранньої спеціалізації музикантів-духовиків України, то тут, на жаль, вирішенню цієї проблеми перешкоджає відсутність дитячих духових інструментів, але, не дивлячись на це, з набуттям Україною незалежності змінюються погляди та акценти в наукових пошуках, використовуються різноманітні підходи до історичних досліджень. Українські науковці захистили чимало кандидатських та докторських дисертацій, опублікували значну кількість монографій з проблем становлення і розвитку музично-педагогічної освіти в Україні.

Теоретико-методологічний аспект системи різнорівневої підготовки фахівців в Україні; макроекономічне прогнозування системи вітчизняної музично-педагогічної освіти; загальнопедагогічну підготовку вчителів у позашкільних спеціалізованих закладах; систему підготовки педагогів до навчання учнів-духовиків; історію національної освіти й педагогічної думки та розвиток історії педагогіки в Україні досліджували та узагальнювали О. В. Адаменко, Ю. М. Алексєєв, В. Я. Бобров, Н. М. Гупай, Т. К. Завгородець, В. І. Зазвязинський, І. А. Зязюн, С. В. Крисюк, М. К. Козій, О. М. Коханко, А. І. Кузьмінський, О. А. Лавріненко, М. П. Лещенко, А. А. Марушкевич, Н. С. Матвійчук, О. С. Мельничук, В. В. Омельчук, Г. О. Підкурганна, В. С. Прокопчук, Н. П. Протасова, В. В. Сагарда, В. Є. Сафронова, С. О. Сисоєва, Б. В. Струганець, Б. М. Ступарик, В. Ф. Хомич, Л. А. Штофан.

У працях В. І. Лугового розкривається сутність освіти, її місце в системі культури; елементно-структурний аналіз та загальна модель освіти; типологія і зміст освіти; форми й методи освіти; освіта й особистість; гуманізація освіти; освітні технології та оцінки в освіті. Музична освіта розглядається автором як частина художньої освіти. На його думку, «освоєння художнього досвіду відбувається через підвиди художньої освіти (літературної, образотворчої, музичної тощо)» [225, с. 12].

Певне значення для вивчання проблеми становлення і розвитку музично-педагогічної освіти також мали й підручники з педагогіки за редакцією Ю. К. Бабанського, В. М. Галузнііського, М. Б. Євтуха, Б. Т. Лихачова, Г. І. Щукіної, М. Д. Ярмаченка.

Результати експериментальних досліджень у наукових працях Е. Б. Абдулліна, Ю. Б. Алієва, О. О. Апраксіної, Л. Г. Арчажнікової, Б. А. Бриліна, П. М Падалки, Л. Г. Коваль, О. Я. Ростовського, О. П. Рудницької, О. М. Олексюк, Г. П. Шевченко, С. Г. Мельничука, Л. М. Масол, Л. О. Хлєбникової, О. П. Щолокової, Ю. Є. Юцевича у галузі

естетичного виховання учнівської молоді були враховані при розв'язанні методологічних аспектів музично-педагогічної освіти.

У методичній літературі, монографічних працях, дисертаціях особливу увагу зорієнтовано на вивченні проблеми формування виконавських умінь учнів-духовиків в умовах позашкільної спеціальної освіти. Так, Ю. О. Наймушина досліджує основи теорії і методики навчання гри на флейті, зосереджуючись на таких важливих складниках виконавських умінь учнів, як психічні, розумові навантаження, розвиток пізнавальної активності, фізіологічні зміни, формування вольових якостей дітей підліткового віку [126, с. 23].

Науковець Ю. О. Наймушина доходить висновку, що формування майстерності молодого музиканта-флейтиста багато в чому залежить від уміння педагога в процесі навчання впливати на інтереси і сприйняття, увагу і пам'ять, волю, характер і емоції учня [126, с. 5].

Сприйняття і спостереження потребують великої підготовки, яка полягає в умінні точно встановлювати факти, фіксувати їх. Якщо педагог постійно звертає увагу учня на ті чи інші особливості його гри або гри інших виконавців, то він поступова привчає його до спостереження над самим собою і над виконанням інших музикантів.

Увагу учня слід зосереджувати і націлювати послідовно на окремі елементи виконавського процесу, наприклад: на правильний вдих і видих, на атаку і завершення звука, на виконання динамічних нюансів та ін. Тому педагог повинен вибрати на уроці одну важливу ділянку для концентрації уваги учня, а потім в міру засвоєння поступово підключати до неї інші.

Таким чином, увага є внутрішнім процесом націленої діяльності людини, процесом усвідомлення і пошуку, що починає діяти внаслідок задоволення потреб і готовності всього комплексу психічного і виконавського апарату учня до дії.

Потрібно ретельно підготувати учнів до перших концертних виступів на сцені, щоб можлива перша невдача не відбилася негативно на майбутніх виступах, а успіх надихнув їх на ще серйозніший підхід до навчання.

Крім того, Ю. О. Наймушина вважає, що важливе місце у процесі навчання належить розвитку волі учня. Воля – це здатність свідомо і переконано діяти для досягнення поставленої мети. Завдяки волі людина може організувати свою психічну діяльність. Якостями вольової людини є рішучість, сила волі, наполегливість, а, отже, учень-духовик повинен володіти такими необхідними рисами [126, с. 29].

У традиційній педагогіці навчання на духових інструментах, індивідуальний підхід до навчання і виховання часто декларуються, але в реальності такі риси особистості, як своєрідність, неповторність, комплексність і різносторонність розвитку відходять на другий план. Уся робота педагога спрямована на формування правильного, прийнятного звука, тобто володіння визначеною технікою дихання, пальцевою технікою, розширенням діапазону інструмента тощо. Традиційна поширеність такого підходу до навчання гри на духовому інструменті у вигляді навчальної дисципліни, коли ігнорується мотивація, ціннісні орієнтири індивіда, особистісні риси, вибірковість сортування знань, не сприяє посиленню інтересу ні до навчання, ні до майбутньої професійної практичної діяльності [34, с. 103].

Основні форми навчального процесу продовжують розвивати та вдосконалювати традиції репродуктивного навчання, яке фактично перешкоджає розвиткові психологічних функцій, необхідних музикантові. Вони не забезпечують формування цілісної динамічної та різносторонньої системи поглядів майбутнього музиканта-духовика на музику, на свою виконавську майстерність і на світ загалом.

Існує тісний зв'язок між технікою і художньою виразністю виконання. Художні образи музичного твору ставлять перед виконавською технікою складні завдання і таким чином стимулюють її розвиток; технічна

досконаліть не лише дозволяє з більшою переконаністю втілити зміст виконуваного твору, а й здійснює благотворний вплив на художнє уявлення виконавця, на яскравість і змістовність його виконавських концепцій.

Сьогодні дуже швидкими темпами зростають вимоги до виконання, які вимагають формування технічних можливостей гри на духовому інструменті.

У наші дні учень-духовик може відповідати цим вимогам лише у тому випадку, якщо досягне у своїй технічній підготовці справжньої майстерності. А тому багато традиційних методів розвитку техніки гри на духових інструментах сьогодні вже не можуть задовольняти виконавця [34, с. 10].

Крім того, дослідник Буркацький З. П. вважає, що учень-духовик навіть із середніми здібностями може досягти значних результатів у плані виконання. Для цього необхідно наступне: своєчасно розпочати систематичні заняття; витратити на це заняття необхідний час; усвідомити мету і конкретні навчальні завдання.

Перша обставина відіграє важливу роль, тому що, як відомо, розвиток виконавської техніки повинен здійснюватися у той період людського життя, коли організм має найбільшу еластичність, гнучкість, необхідні для формування навичок пластичних мускульно-моторних дій, коли нервово-психічні реакції, чутливі уявлення, образне мислення, свідомість загалом знаходяться у фазі активного становлення.

Важливість розвитку техніки пальців, як одного з компонентів музично-виконавської виразності важко переоцінити. Якщо музикант недостатньо вільно володіє цими навичками, втрачається естетична база музичної гри. Розробка такого творчого аспекту вираження у практично-виконавському напрямку неможлива без визначеного теоретичного осмислення у цілісності творчого процесу реалізації музики. Відповідно окреслюються два кола питань:

1) загальнопсихологічні механізми формування системи удосконалення ігрових навиків;

2) спеціально-дидактичкі прийоми професійної діяльності, які забезпечують технічний прогрес виконавства, сконцентрованого в учнів-духовиків у феномені пальцевої техніки.

Психологічний нахил проблематики ми розглядаємо в тій мірі, в якій вона засвоєна у музикознавчих спостереженнях і яку В. Холодова називає «психологізацією теоретичних учень про музику» в XX столітті [218, с. 32 – 36].

Таким чином, формування виконавських умінь учнів-духовиків має різноаспектну та багату історію розвитку. Змінювалися погляди на інструменти і методики навчання гри на духових інструментах, починаючи від часів первісного суспільства і до сьогодні. Грунтовне висвітлення особливостей формування виконавських умінь на сучасному етапі представлене у наступному підрозділі.

1.2. Особливості формування виконавських умінь учнів-духовиків в умовах позашкільної спеціалізованої освіти

У час глобальних соціально-економічних та духовних зрушень, що відбуваються сьогодні у суспільстві, відповідно до законів України «Про освіту», «Про позашкільну освіту», «Національної доктрини розвитку освіти», Державної національної програми «Освіта. Україна XXI ст.» вирішального значення для розвитку країни набуває окреслення чітких орієнтирів та перспективних напрямків реформування освітньої галузі з метою забезпечення соціокультурного та духовно-творчого становлення людини, здатної виробити свій світогляд та власну позицію у житті, зберігати і примножувати культурно-мистецькі надбання нації

В умовах становлення української державності національна система освіти України зазнає складних змін, що зумовлюються соціально-економічними перетворюваннями. Зміни відбуваються в усіх освітніх ланках, в тому числі й в позашкільній освіті, що є більш гнучкою, варіативною складовою загальної освітянської системи. Це, у свою чергу, неминуче призводить й до вирішення питання про диференціацію та індивідуалізацію освітньо-виховного процесу в позашкільному навчальному закладі.

Закон України «Про позашкільну освіту» визначив основи державної політики щодо подальшого розвитку позашкільної освіти, позашкільних навчальних закладів, визнав необхідним зберегти для прийдешніх поколінь накопичений в Україні досвід, створену систему позашкільних закладів.

Позашкільний навчальний заклад – це широкодоступний заклад освіти, який дає дітям та юнацтву додаткову освіту, спрямовану на здобуття знань, умінь і навичок за інтересами, а також забезпечує потреби особистості у творчій самореалізації та організації змістовного дозвілля.

Проаналізувавши нормативно-правові документи, можемо зазначити, що позашкільні навчальні заклади можуть бути комплексними та профільними.

Комплексний позашкільний навчально-виховний заклад включає творчі об'єднання за інтересами: гуртки, секції, ансамблі, театри.

Позашкільний навчально-виховний заклад забезпечує умови для розвитку природних нахилів та інтересів дітей і підлітків, задоволення їх потреб з певного напряму діяльності [167, с. 48].

Позашкільна освіта та виховання – процес безперервний. Він не має фіксованих термінів завершення і послідовно переходить із однієї стадії в другу від створення умов, сприятливих для творчої діяльності дітей та підлітків до забезпечення їх співробітництва у творчому процесі та самостійній творчості, яка і формує потребу особистості у подальшому творчому сприйнятті світу.

Основними завданнями роботи позашкільного навчального закладу на сучасному етапі є вдосконалення навчально-виховного процесу, поліпшення його методичного забезпечення, впровадження концепції позашкільної освіти і виховання, проведення експериментальної роботи з актуальних проблем позашкільної освіти.

Проблему виховання особистості дитини в умовах позашкільних навчальних закладів висвітлено в працях С. М. Букрєєвої, В. В. Вербицького, О. Г. Глух, Л. І. Ковбасенко, О. Л. Кононко, В. В.Мачуського, Л. В. Островської, В. М. Пострільоного, Г. П. Пустовіта, В. В. Рибалка, В. П. Романенко, А. Й. Сиротенко, Т. І. Сущенко, Н. І. Тернової та ін.

Позашкільний заклад, безперечно, є домівкою, де панує атмосфера комфорту і затишку, де є можливість дитині максимально реалізувати себе в улюбленій справі, проявити свою майстерність, здібності і таланти. Цінність системи позашкільної освіти – в демократичному навчально-виховному процесі, формуванні здорового способу життя, саморозвитку особистості, пошуку, підтримці у розвитку дитячої творчої обдарованості, а також на основі психологічних умов (децентрації, саморегуляції, рефлексії, самоактивності тощо) сформувати ціннісне ставлення особистості до самої себе [82, с. 76].

На сучасному етапі розвитку суспільства вбачається актуальним визначення принципових напрямів діяльності позашкільних навчальних закладів, що дають змогу ставити в центр уваги юну особистість – з її потребами та прагненнями, бажаннями та радощами, болями та суперечностями, намірами та мріями, особливостями її характеру та світогляду, уподобаннями та здібностями.

Виходячи з того, що сьогодні позашкільний навчальний заклад – це центр творчого розвитку індивідуальності дитини, її самореалізації, соціальної адаптації, духовного становлення, залучення до багатоманітного світу культури та ціннісного ставлення як до себе, так і до навколишнього освітнього середовища, це створення певного простору, який відповідав би меті творчого впливу на підростаючу особистість [81, с. 23].

Позашкільний психолого-педагогічний процес не можна ототожнювати з навчанням. Перед дітьми не ставиться завдання опрацювання державного стандарту загальної освіти, тому його логічно розглядати в аспекті загальноосвітньої та соціальної комунікації як процес соціально-педагогічної взаємодії, в якій найважливішу роль відіграють феномени творчості, емпатії, атракції, рефлексивної саморегуляції.

Справедливо підкреслює Т. І. Сущенко, що у позашкільному педагогічному процесі дитина не просто відтворює те, що засвоює завдяки своїй унікальності і неповторності. Вона разом з педагогом розвиває, доповнює свої знання, нахили, здібності. У цьому полягають закони творчої поведінки й особливі методики психолого-педагогічного процесу, який будується на захопленні творчою діяльністю, творчому самовиявленні, багатстві вражень, створенні спеціально передбачених і «збудованих людських стосунків» [201, с. 37].

Питання позашкільної освіти та розвиток творчої особистості учнів в позашкільних закладах розглядають такі вчені, як Сущенко Т. І., Пустовіт Г. П. [172, с. 11], Ковбасенко Л. [77], Литвинова Н. [89, с. 6],

Сидоренко В. К., Худик В. А., Барташнікова І. А., Неміровська Л. І, Мельнікова І.

На думку С. Л. Рубінштейна, головна мета виховання особистості полягає у виборі таких освітніх і практичних завдань, які були б привабливі для неї, які вона вважала б своїми, у вирішенні яких би вона брала б активну участь. Тільки в такому випадку виховується потреба у пізнанні нового, формується уміння використовувати набуті знання на практиці за допомогою самостійності, ініціативності та творчої активності [190, с. 140].

У традиційній педагогіці навчання гри на духових інструментах індивідуальний підхід до навчання і виховання часто декларуються, але в реальності такі риси особистості учня як своєрідність, неповторність, комплексність і різносторонність розвитку відходять на другий план. Основні форми цього навчального процесу продовжують розвивати та вдосконалювати традиції репродуктивного навчання, яке фактично перешкоджає розвиткові особистісно-орієнтованого принципу навчання, який сьогодні є новим підходом до визначення змісту навчання музиканта-духовика з використанням педагогічних засобів, які орієнтовані на розвиток особистості у музиці.

Як відомо, особистісно-орієнтоване навчання спрямоване на вирішення ключових проблем гуманізації освіти: підвищення престижу освіти; розвитку в учнів стійкого інтересу до пізнання, бажання та вміння самостійно вчитися; подолання труднощів, викликаних генетично та соціально обумовленими відмінностями в рівні розвитку дітей; формування основ базової культури особистості. Відтак, метою особистісно-орієнтованого навчання є виявлення суб'єктного досвіду кожного учня та надання психолого-педагогічної допомоги в становленні його індивідуальності, в життєвому самовизначенні, самореалізації.

Сьогодні, на початку третього тисячоліття, над проблемами особистісно-орієнтованого навчання працюють психологи і педагоги, зокрема Г. О. Балл, І. Д. Бех, О. В. Бондаревська, С. В. Кульневич, О. М. Пєхота, С. І. Подмазін,

В. В. Рибалка, В. В. Сєриков, А. В. Хуторський, І. С. Якиманська та інші.

В умовах особистісно-орієнтованого навчання виникає необхідність формувати людину компетентну, тобто здатну до активної участі в суспільному житті, до самореалізації та постійного самовдосконалення.

Успішність розв'язання цих питань залежить від сформованості музично-виконавської компетентності як учителя музичного мистецтва, так і його вихованців.

Компетентнісний підхід, підкреслюють науковці, висуває на перше місце не інформованість акцептора, а вміння самостійно формувати свої знання й розв'язувати проблеми професійного характеру. За таким підходом навчальна діяльність набуває дослідно-перетворювального характеру, являючи собою синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду [235, с. 18].

У психолого-педагогічній науці існують різні підходи до розуміння сутності категорії «компетентність». Словник іншомовних слів сутність поняття «компетентність» представляє як поінформованість, обізнаність, авторитетність [197]. Компетентність розуміють як рівень освіченості людини, що характеризується здатністю вирішувати задачі у різних сферах діяльності на базі теоретичних знань. Дж. Равен визначає компетентність як специфічну здатність, яка необхідна для ефективного використання конкретної дії у певній галузі і яка включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії [174]. Н. Лавриченко визначає поняття «компетентність» як психосоціальну якість, джерелом якої є відчуття власної успішності та корисності, котра сприяє усвідомленню особистістю власної здатності ефективно взаємодіяти з оточенням [87]. Компетентність розуміють також як здатність у плинних умовах діяти адекватно, конструктивно застосовувати при цьому набуті знання і досвід. Сучасні дослідження розглядають компетентність у широкому значенні, включаючи до її складу не лише знання, уміння, досвід їх застосування, але також мотиви діяльності, систему ціннісних орієнтацій особистості [44].

Окремі питання з проблеми формування музично-виконавської компетентності знайшли розкриття в дисертаційних дослідженнях Л. Гусейнової, В. Крицького, М. Михаськової, О. Щербініної, Т. Юник (інструментально-виконавська підготовка); Л. Дерев'янко, А. Козир, Т. Пляченко, Н. Швець (вокально-виконавська й диригентсько-хорова підготовка) та ін.

Компетентність майбутнього вчителя музики науковці визначають як системну, інтегровану якість, що передбачає здатність особистості до усвідомлення музики як явища суспільного життя, засвоєння основних її закономірностей, стилів і жанрів, до оволодіння засобами втілення художніх образів у виконавстві, до застосування музики в художньо-виховній роботі зі школярами [146, с. 19]. Знати мистецтво в розмаїтті його жанрів і стилів, як підкреслює Г. Падалка, означає «мати великий запас естетичних вражень, великий досвід інтелектуально-емоційного усвідомлення образного змісту творів, володіти різнобарвною палітрою здатності до художніх роздумів і почуттів» [146, с. 38].

Важливим є твердження науковців про те, що компетентність «виводить метарівень, універсальний, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами освіти, але й соціальної взаємодії в міжособистісному й інституційному культурному контексті» [25, с. 47], наголошуючи при цьому на важливості розвитку «авторської здатності» особистості, «спроможності виступити ініціатором мистецького задуму, реалізовувати його у власній творчій діяльності, бути перформативним – оригінальним і виразним у її презентації» [104, с. 249]. З огляду на це визначення зрозуміло, що музично-виконавська компетентність не може ґрунтуватися на одному з видів виконавської діяльності (інструментальної чи вокальної), а характеризується багатоплановістю, різноманітністю, інтегрованістю; передбачає високий ступінь володіння різновидами художньо-інтерпретаційної творчості (інструментальною, вокальною, диригентською, композиторською, мистецтвом музикування,

акомпанування в їхньому тісному взаємозв'язку), а також уміннями спроектувати й розкрити художній образ, створити атмосферу справжнього емпатійно-діалогового спілкування, залучити своїх вихованців до процесу спільної творчості.

Інтроспективний пошук, пов'язаний з уточненням внутрішніх структурних компонентів музично-виконавської компетентності, аналіз філософської (В. Басін І. Кон, М. Каган, О. Леонтьєв, В. Мазепа, С. Рубінштейн), психолого-педагогічної (Л. Виготський, О. Костюк, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Щолокова, О. Рудницька, Б. Яворський та ін.) і музикознавчої (Б. Асаф'єв, Г. Гофман, Є. Гуренко, Л. Мазель, К. Мартінсен, М. Медушевський, В. Назайкінський, Г. Нейгауз та ін.) літератури з проблем музичного виконавства та музично-педагогічної діяльності дали змогу визначити музично-виконавську компетентність як інтегровану професійно значущу особистісну якість, що виявляється в здатності музиканта до різновидів художньо-інтерпретаційної творчості.

Аналіз теоретичних праць В. Безпалька, І. Беха, В. Бондаря, Л. Буєвої, Б. Гершунського, І. Зязюна, І. Єрмакова, О. Кононко, І. Лернера, В. Лисовського, О. Овчарук, В. Радула, І. Родигіної, О. Савченко, В. Сластьоніна, Г. Сухобської, А. Хуторського, С. Шишова, В. Ядова та ін. уможливлює простежити динаміку тлумачення поняття «компетентність»: від фіксації якості освоєння результатів змісту навчання через предметні знання, уміння, навички (В. Безпалько, В. Сластьонін, І. Лернер) до виокремлення особистісного її аспекту – формування мотивацій, інтересів, потреб, орієнтацій (І. Бех, В. Радул, А. Хуторській, В. Ядов), що надалі трансформуються в здатність учня до самоосвіти й самовиявлення (О. Щолокова).

Результатом освіти в процесі навчання є компетенція. Слово «компетенція» (competentia) прийшло з латинської мови і перекладається як відповідність, узгодженість, гарна обізнаність у будь-чому. У наукових працях є безліч різних тлумачення «компетентності», але в цілому всі автори

погоджуються з тим, що компетентність – це володіння знаннями, які дозволяють судити про що-небудь, висловлювати авторитетну думку. Компетентна у певній галузі людина має відповідні знання і здібності, які дозволяють їй давати обґрунтовані судження [236, с. 20].

Проблема компетентнісного підходу, яка сьогодні перебуває в епіцентрі освітнього простору, зорієнтована на практичні результати, досвід особистої діяльності, вироблення ставлень, що зумовлює принципові зміни в організації навчання, яке стає спрямованим на розвиток конкретних цінностей і життєво необхідних знань і вмінь учнів [170, с. 2].

Компетентнісний підхід, підкреслюють науковці, висуває на перше місце не інформованість учня, а вміння самостійно формувати свої знання й розв'язувати проблеми професійного характеру. Тому формування гармонійно розвиненої творчої особистості активно відбувається в процесі музично-виконавської підготовки і є одним із найважливіших завдань музичної педагогіки сьогодення, оскільки сучасна освіта орієнтується на гуманізацію, на відродження національно-історичних традицій, на формування людини з високим рівнем духовності, здатної зберігати й примножувати культурні надбання нації. Вирішення цієї проблеми пов'язане із залученням кожного школяра до реальної співтворчості та до інтелектуального діалогу у процесі засвоєння мистецьких цінностей, що відбувається головним чином під час опанування музичного інструмента, творчо-пошукового процесу пізнання й інтерпретації музичних творів.

Музичне мистецтво володіє унікальною можливістю послідовно та ефективно вводити особистість у художньо-естетичний простір культури, формувати її світоглядні уявлення, ціннісні орієнтації та індивідуально-творчі здібності. Пізнання його безмежного світу найбільш повно відбувається під час навчання у спеціалізованих позашкільних закладах, діяльність яких з кожним роком набуває все більш різнобічного, комплексного характеру. Саме ці заклади покликані забезпечувати здійснення державних гарантій художньо-естетичного виховання дітей та

молоді через доступність надбань вітчизняної і світової художньої культури, створювати комфортні умови для здобуття системних знань, умінь та навичок у галузі музичного мистецтва, сприяти активізації творчого потенціалу і професійному самовизначенню кожного суб'єкта навчання.

Реалізація проголошених завдань потребує якісного оновлення змісту позашкільної спеціалізованої освіти, детермінує необхідність впровадження нових підходів до здійснення музично-виконавської підготовки учнів, що надасть змогу продовжити традиції виховання майбутнього професіонала та аматора мистецтва.

Історичні та соціокультурні передумови становлення системи позашкільної освіти, можливості створення належного соціально-виховного середовища для розвитку творчої особистості у сфері дозвілля вивчали В. Берека, В. Войчук, А. Воловик, Р. Науменко, Н. Ганнусенко, Г. Пустовіт, О. Сухомлинська, Т. Сущенко та ін.

Різні аспекти організації музичного навчання учнів неодноразово ставали предметом теоретико-методичного аналізу багатьох науковців: вивченню динаміки формування вітчизняних та зарубіжних музично-педагогічних концепцій присвятили свої ґрунтовні дослідження О. Алексєєв, Л. Баренбойм, Н. Гуральник, Н. Кашкадамова, А. Ніколаєв, О. Михайличенко, С. Уланова; пріоритетні підходи до змістового наповнення музично-освітнього процесу розглядали Е. Абдуллін, Ю. Алієв, Д. Кабалевський, В. Крюкова, Л. Масол, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Щолокова, В. Шульгіна.

Змінність методичних принципів передусім пов'язувалась з накопиченням досвіду теоретичного осмислення природи музичного мистецтва, пізнання специфіки музичного мислення та сприйняття у дослідженнях Б. Асафьєва, О. Костюка, Л. Мазеля, В. Медушевського, С. Раппопорта, В. Цуккермана та ін. Теоретичні аспекти сутності музично-виконавської діяльності висвітлено у науковому доробку В. Бєлікової, О. Бодіної, Г. Гільбурда, Н. Жукової, Н. Жайворонок, В. Москаленка,

О. Маркової.

Слід констатувати, що педагогічна наука має певні здобутки у дослідженні проблеми гармонійного розвитку особистості засобами музичного мистецтва в умовах позашкільної освіти. Зокрема, ученими розглянуте питання розвитку музично-творчих здібностей та пізнавальної активності учнів (О. Деркач, А. Король, В. Рагозіна, К. Стецюк), формування їх музично-естетичної культури (Н. Гузій, О. Грисюк, Т. Турчин, О. Щолокова), становлення інтересу та морально-ціннісного ставлення до музичного виконавства (Т. Кротова, Л. Кузьмінська), розвитку слухо-моторних уявлень (М. Матковська), оволодіння музичною грамотою (Т. Качарміна).

Предметом дослідження були теоретичні основи музичного виконавства (В. Бєлікова, О. Бодіна, М. Давидов, Я. Мільштейн, В. Москаленко), педагогічні умови формування творчих здібностей та музично-естетичної культури (Л. Баренбойм, М. Барінова, О. Грисюк, Н. Гузій, Г. Мартьянова, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова), розвиток творчої активності учнів шляхом залучення їх до різних видів музичної діяльності (Б. Асафьєв, В. Бабій, Д. Кабалевський, Г. Рігіна, Н. Терентьєва, В. Тушева). Суттєвий внесок у педагогічні пошуки зробили й дослідження з музичної психології (Д. Богоявленська, Л. Бочкарьов, С. Науменко, В. Петрушин, С. Рубінштейн, Б. Теплов).

Музичному виконавству належить особливе місце у становленні й розвитку музичної культури, у функціонуванні музики в суспільстві як художнього явища. Його вивчали філософи античності й середньовіччя, аналізували теоретики музики і музиканти-практики доби класицизму і романтизму, дослідники різних гуманітарних наук ХХ ст. Сьогодні в Україні питання музичного виконавства розглядають фольклористи, дослідники історії музичного мистецтва, виникають виконавські школи, знаходять вони своє відображення у діяльності окремих виконавців та музично-виконавських колективів, виконавських технологій та в інтерпретації музичних творів

(В. Антонюк, В. Белікова, О. Бодіна, С. Грица, М. Давидов, Б. Деменко, А. Іваницький, О. Ільченко, Л. Касьяненко, Н. Кашкадамова, А. Кулієва, П. Круль, О. Маркова, В. Москаленко, В. Рожок, В. Сумарокова та ін.).

Тому цілком закономірно, що подальший розвиток виконавської майстерності музиканта-духовика пов'язаний, насамперед, з удосконаленням процесу початкового етапу навчання. Саме на початковому етапі навчання закладаються основи подальших успіхів учнів. Від того, як, в якій послідовності, з якою науково-теоретичною базою і методологією здійснюється розвиток музиканта залежить і якість виконавської техніки та майстерності музиканта, загальний рівень його музично-мистецького розвитку.

Перспективними виконавчими навичками можна вважати лише такі, які вироблені на основі знань психофізіології, психології, анатомії людини з урахуванням закономірностей функціонування центральних механізмів управління поведінкою людини, його пристосувальної діяльності (в нашому випадку – пристосувальної діяльності з музичним інструментом). У цьому сенсі можна повністю погодитися з думкою великого педагога і ученого К. Д. Ушинського, який писав: «... вивчайте закони тих психічних явищ, якими ви хочете керувати, і чиніть, погодившись з цими законами і тими обставинами, в яких ви хочете їх застосувати»[212, с. 55].

Не останню роль у розвитку перспективних навичок відіграє знання акустики духових інструментів, оскільки закономірності звукоутворення диктують свої специфічні вимоги до управління звучанням інструмента.

Музична наука і педагогіка тільки починають опановувати і практично застосовувати досягнення фундаментальних наук про людину. До середини 60-х років минулого століття методика навчання музикантів-початківців будувалася в основному на досягненнях високопрофесійних виконавців, спостереженнях і думках педагогів-практиків. Не можна заперечувати накопичений за багато десятиліть позитивний досвід роботи з учнями. У той же час не можна не відзначити, що емпіричне знання недосконале і воно не

розкриває в повній мірі виконавські та методичні проблеми. Знання та вміння, отримані на практиці методом проб і помилок, є доцільними для конкретного виконавця, але не завжди підходять і передаються іншим учням.

Наукові досягнення і відкриття в таких галузях знання, як психофізіологія і психологія дозволяють сьогодні трохи інакше розглядати деякі проблеми початкового періоду навчання музиканта. Теорія функціональної системи людини, обгрунтована академіком П. К. Анохіним, вчення фізіології активності академіка М. О. Бернштейна, а також роботи їх послідовників орієнтують педагогів-музикантів на розвиток рухових навичок виконавців з науково-теоретичних позицій; дозволяють виявити і пояснити як переваги, так і недоліки рухового і слухового підходу в навчанні гри на духових інструментах; обгрунтувати необхідність введення в методику та практику гри так званого доінструментального періоду навчання та ін.

Теорія функціональної системи П. К. Анохіна виникла як закономірний етап розвитку фізіології. Він прийшов на зміну рефлекторній теорії І. П. Павлова. З позицій П. К. Анохіна, функціональні системи – це динамічні, саморегульовані організації, діяльність всіх складових елементів, які спонукають до отримання життєво важливих для організму пристосувальних результатів. [8, с. 17]. Наочно ці положення відображено у таблиці 1.2.

Архітектурна модель цілеспрямованого поведінкового акту за П. К. Анохіним

Таблиця 1.2

Механізм	Характеристика поведінкового акту
Аферентний синтез	«Що робити», яку лінію поведінки вибрати. Складається майже моментально (за соті частини секунди), в той час, як сам акт поведінки розвивається значно довше. Завершується ухваленням рішення

Формування акцептора результату дії	Аферентний апарат оцінки можливих результатів дії. Відтворюються всі ознаки минулих результатів подібної дії. До того, як звершилася сама дія, формується випереджальна оцінка можливих його результатів, створюється певна модель або програма поведінки. Залежно від результату цього зіставлення може санкціонувати формування нової, більш точної відповідної дії. Повністю формується і функціонує на основі механізму випереджального відображення дійсності
Аферентний синтез	Здійснює об'єднання всіх функцій організму в цілісний поведінковий акт і приводить до цілеспрямованої дії

Цілеспрямована дія здійснюється шляхом взаємодії організму з зовнішнім середовищем. Рух постійно перебуває під повним контролем акцептора результату дії. У процесі постійного порівняння отриманих результатів дії з уявною його моделлю і необхідною подальшою корекцією досягається потрібний результат. Цілеспрямований поведінковий акт завершується санкціонованою стадією. Санкціонована стадія поведінкового акту – поведінковий акт – закінчується, якщо сигнали зворотньої аференції відповідають моделі або програмі, закладеної в акцептор результату дії [8, с. 52].

Волков Н. вважає, що наведена структура функціональної системи говорить про те, що поведінка людини визначається внутрішніми потребами та накопиченим досвідом. Формування цілеспрямованого поведінкового акту проходить не лінійно, а з випередженням реальних результатів діяльності. Створюються умови для порівняння досягнутих результатів із запрограмованими, що дозволяє людині виправляти, вносити поправки в свої дії. Поведінковий акт не закінчується дією, як вважалося в класичній рефлекторній теорії, а завершується корисним результатом, який був метою рухового акту. Таким чином, корисний результат виступає в якості системоутворювального фактора, який зорганізовує різного роду компоненти

в систему [8, с. 52].

Численні положення і висновки теорії П. К. Анохіна мають вихід в теорію навчання гри на духових інструментах і безпосередньо стосуються постановки та розвитку губного апарату музиканта-духовика.

Практичне значення теорії функціональної системи найяскравіше виявляється в працях іншого видатного вченого, академіка Н. А. Бернштейна. Його теорія побудови рухів, враховуючи відкриття П. К. Анохіна, по-своєму оригінально вирішує проблеми розвитку рухових навичок.

Як і П. К. Анохін, М. О. Бернштейн переконливо довів, що управління руховим апаратом людини неможливе без постійного припливу в центральну нервову систему аферентних сигналів про стан м'язів, які беруть участь у тій чи іншій дії. Велике значення надається образу, у завдання якого входить осмислення рухового акту і передбачення результату дії. Образ або уявлення результату розглядається М. О. Бернштейном в якості інваріанта, який визначає програму реалізації та координації дії [8, с. 53].

Отже, основні зусилля педагога повинні бути спрямовані насамперед на розвиток музично-слухових уявлень учня, на формування його художнього мислення.

Труднощі, пов'язані з виробленням рухових навичок, стосуються не тільки розвитку музично-слухових уявлень. Кожне рухове завдання виконується в залежності від змісту і сенсу на тому чи іншому провідному руховому рівні. Рівні побудови рухів різняться між собою не тільки видом сенсорної корекції, але й анатомічною будовою [41, с. 54].

Якщо в процесі вироблення рухового навику виконавець приділяє першорядну увагу рухам, то процес управління здійснюється нижчими фізіологічними рівнями, які не здатні здійснювати складну координацію між слуховою і руховою сферою. Подібна координація здійснюється, якщо руховий навик виробляється на основі провідної ролі слухової сфери. У той же час, як показує виконавська практика, тільки «слуховим» методом не завжди вдається досягти необхідної координації рухів для професійного

оволодіння виконавською технікою. Викладачу доводиться у певні моменти навчання відволіктися від музично-художніх завдань, пояснити і показати учневі форму руху, потрібну для реалізації необхідного звучання.

Особливо часто в подібних випадках доводиться звертатися до функціонування виконавського дихання, губного апарату та роботи мови. Немає і не може бути прямого впливу слухової сфери на неусвідомлений виконавцем найстаріший рівень управління рухами, що відповідає за загальний стан м'язового тонусу і за так звану «м'язову свободу», без відчуття якої дуже скоро настає гальмо в розвитку учня [41, с. 54].

Не викликає сумніву той факт, що мистецтво гри на духовому інструменті може бути віднесено до одного з найскладніших видів трудової діяльності людини. Отож у процесі музичного виконання музикант-духовик повинен дуже точно скоординувати дії ряду компонентів: зору, слуху, пам'яті, мислення, дихального апарату, м'язово-рухових навичок, пов'язаних з роботою губ, язика і пальців, конкретних вольових зусиль, музично-естетичних уявлень тощо. Ця складна координація – вияв і результат надзвичайно тонкої діяльності головного мозку. При погляді на нотні знаки у виконавця-духовика спочатку виникає збудження зорових центрів кори великих півкуль, внаслідок чого відбувається раптове перетворення початкових зорових сигналів в певні зорові уявлення про нотний текст. За допомогою мислення музикант визначає розміщення нот на нотоносці, їх тривалість, силу звучання тощо. У наступну мить збудження зорових центрів поширюється і захоплює слухову зону кори головного мозку, що дає можливість виконавцю «почути» дані звуки, тобто уявно відчути їх висоту, тривалість, тембр. Слухові уявлення, що виникли, відразу ж викликають у виконавця відповідні виконавські рухи, необхідні для відтворення даних звуків на інструменті. Це здійснюється в той момент, коли рухальні імпульси, що виникли у відповідній корі великих півкуль, передаються на відповідні нервово-м'язові ділянки організму музиканта (губи, дихальний апарат, язик, пальці, орган слуху) і викликають у них специфічну діяльність у

процесі звукоутворення. Так виникає певна м'язово-рухальна установка і комплекс виконавських рухів, внаслідок чого з'являється звук на інструменті. Звукові коливання, що утворились, в свою чергу, викликають відповідне подразнення слухового нерва, які через продовгуватий мозок і підкоркові утворення швидко передаються в слухову зону кори і забезпечують відповідне сприйняття або слуховий аналіз звуків, що виконуються [41, с.54].

Таким чином, процес звукоутворення на духовому інструменті можна уявити собі у вигляді кількох взаємопов'язаних ланок єдиного психофізіологічного ланцюга: нотний знак – уявлення про звук – м'язово-рухальна установка – виконавський рух – реальне звучання – слуховий аналіз. У процесі здійснення цього складного умовнорефлекторного взаємо-зв'язку, центральне місце належить музично-слуховим відчуттям і уявленням людини, яка грає. Орієнтуючись на свій внутрішній слух, здібність до музично-слухових уявлень, виконавець в процесі гри на інструменті постійно втілює попередні внутрішньо почуті ним звуки в такі, що звучать реально. В цьому суть і важлива особливість будь-якого музичного виконання.

Проаналізувавши специфіку музично-виконавського процесу, ми встановили, що він вимагає активної взаємодії мислення, музичного слуху, губ, дихання, язика і пальців виконавця. Це і є той виконавський апарат, за допомогою якого музикант, що грає на духовому інструменті, вирішує різноманітні завдання практичного звукоутворення.

Процес гри на духових інструментах є досить багатогранним явищем, яке включає в себе як і фізіологічні, так і педагогічні навички, що формуються під час навчання гри на різних видах дерев’яних чи мідних духових інструментах. Одним із найважливіших етапів для досягнення високої виконавської майстерності є правильне пристосування дихальної системи.

Багато недоліків у процесі гри на духових інструментах пов’язані з невмінням виконавця користуватись диханням. Від правильного дихання залежить чистота інтонування, стійкість і виразність звука. Якщо при звичайному диханні вдих і видих по тривалості рівні, то при грі на духових

інструментах видих у більшості випадків значно довший, ніж вдих. Слід врахувати, що виконавський видих завжди активний, у зв'язку з чим організм виконавця бере на себе деякі додаткові труднощі, котрі можливо подолати лише систематичним тренуванням. Крім того, дихання в процесі виконання не залишається незмінним. Важливо, щоб видих здійснювався рівномірно, він повинен бути гнучким (пристосований до різної інтенсивності, швидкості). Без усього цього неможливо забезпечили правильне виконання різних динамічних відтінків, неможливо досягти чистоти інтонування. Не слід без необхідності набирати в легені надто багато повітря, яке може залишитися в них невикористаним під час гри [10, с. 34].

Велика кількість повітря в легенях в процесі гри перешкоджає повільному його видиху і здійснює підвищений тиск на губи виконавця, тим самим виникає зайва напруженість губних м’язів, стає дуже важко втримати звук від зриву і погрішностей в інтонуванні.

Відчуття зручності вдиху і видиху завжди благодійно діє на нервову систему виконавця. Ці обставини необхідно враховувати насамперед виконавцям, у яких нестійка нервова система і які при виконанні відповідальних партій нерідко приводять до погіршення якості виконання. Практика показує, що виразний та інтонаційно чистий звук досягається тоді, коли видих проходить повільно, невимушено і разом з тим компактно. Доведено, що щільність видиху потребує і набагато більше затрат повітря, а це зобов’язує виконавця частіше брати дихання під час гри.

Недостатня компактність видиху і бережливість його приводять до погіршення звуку, роблять його невиразним, фальшивим і навіть призводять до зриву звука.

Плануючи індивідуальну підготовку, музикант повинен передбачати рішення наступних завдань:

1. Систематичні заняття з інструментом і без нього, розвивати у виконавців об’єм легенів, відпрацьовувати швидкість вдиху.

2. Навчитися поповнювати дихання в процесі виконання так, щоб не

порушувати цілісності музичної фрази.

Кожен виконавець повинен виховувати відчуття неприязні до фальші, до різних відхилень від інтонаційної чистоти. Це виховання необхідно починати з перших кроків навчання, з постановки. Зміст поняття «постановка» досить широкий. Сюди входить: положення корпусу, голови, рук, ніг, спосіб підтримки інструмента, положення мундштука, правила раціонального використання виконавського апарату [10, с. 56].

У процесі виконавської практики на духових інструментах склались наступні правила постановки:

Положення голови. Голову треба тримати прямо, не нахиляючи її до плеча, вперед або назад. Нахил голови вниз, вверх, в сторони може порушити взаємодію губ виконавця з мундштуком, порушити функцію язика та змінити напрям повітряного потоку.

Положення корпусу (тулуба). Корпус під час гри на духових інструментах повинен триматись рівно, невимушено, незалежно від того, як виконують: сидячи чи стоячи.

Плечі трохи розвернуті і опущені, лопатки прилягають до спини, грудну клітку дещо розпрямити, але не напружувати. Таке положення (корпусу чи тулуба) полегшить роботу легенів і діафрагми.

При грі сидячи бажано: не класти ногу на ногу, не сидіти глибоко, а лише на передній частині сидіння і не спиратися на спинку стільця. Нехтування цими правилами буде перешкоджати нормальній роботі діафрагми і м’язів черевного пресу.

Положення рук і пальців. Руки не слід притискати до тулуба, оскільки це буде перешкоджати вільному диханню. Але надто високе положення ліктів викликає підняття ключиць, прогинання кісткових суглобів і, як наслідок, обмеження свободи дій рук і пальців. Пальці на інструменті повинні знаходитися вільно, трохи у зігнутому вигляді. Не рекомендується в процесі виконання піднімати пальці високо над помпово-пістонним механізмом або відводити їх в сторону. Особливо ретельно потрібно

слідкувати за правильним положенням пальця, на якому зосереджена опора інструмента (мова йде про дерев'яні інструменти). Так, якщо гобоїст, кларнетист розмістить великий палець глибоко під підставкою, то тим самим він ускладнить рух інших пальців.

Положення інструмента. Інструмент в процесі гри слід тримати так, щоб відчувалась зручність, не порушувалась вільність виконання. Особливу увагу потрібно приділити індивідуальним особливостям виконавця.

Так, різний прикус потребує й різних варіантів положення інструмента. Наприклад, якщо виступають вперед зуби верхньої щелепи виконавця, інструмент бажано трохи спустити, а якщо виступає вперед нижня щелепа, інструмент потрібно розмістити вверх. У будь-якому випадку виконавець повинен передусім зберегти таке розміщення губ і мундштука, при якому потік видихуваного повітря ішов би в центр мундштучного отвору [205].

У процесі роботи виконавці-початківці повинні піклуватися не тільки про те, щоб знати способи раціональної постановки, але й розуміти значимість їх практичного використання.

Функції губ і язика виконавця. Залежно від способу звуковидобування духові інструменти поділяються на язичкові, свистячі (лабіальні) й мідні. Функції губ виконавця суттєво відрізняються у залежності від того, до якої групи належить духовий інструмент. При грі на флейті виконавець регулює губами струмінь вдутого повітря, направляє його в отвір головки флейти і надає їй таку форму, при якій повітряний струмінь набуває найбільшої ефективності при звуковидобуванні. При грі на кларнеті, саксофоні виконавець регулює коливальний процес трості діяльністю нижньої губи. На мідних інструментах роль видобування звука виконують губи, які безпосередньо впливають на інтонаційні, темброві і динамічні особливості звучання. Особливо корисними вправами для розвитку техніки губ виконавця є систематичне виконання витриманих звуків. У практиці навчання гри на духових інструментах не завжди цим вправам приділяється належна увага, хоча вони є майже єдиним засобом, який дає можливість досягти чистоти інтонації

при значній зміні сили звука. Дуже корисні вправи у виконанні інтервалів, складних в інтонаційному відношенні, в тому числі інтервалів більше октави.

Для виконавців на валторні, кларнеті, трубі, тромбоні рекомендуються вправи на губні трелі, які є найчистішим видом техніки губ. На думку В. М. Блажевича, володіння виконанням губною треллю характеризує «вищу ступінь в розвитку амбушюру в цілому» [205, с. 45]. Вправи для губних трелей полягають у видобуванні звуків, які складають трель з поступовим скороченням їх тривалості (прискоренням).

Якість звуковидобування на духових інструментах, атака звука і виконання різних штрихів у значній мірі залежить від того, наскільки правильно виконавець користується язиком.

Різні рухи язика разом з роботою губ, дихання і органів слуху забезпечують можливість виконання різних видів атаки звука і штрихів. Порушення цього зв'язку приводить до зриву звука, невизначеності його початку.

Крім атаки, на чистоту інтонації впливає характер продовження звука, а саме артикуляційне положення язика, гортані і губ відповідно до різних язикових голосних.

Залежно від впливу на інтонацію склади можна розділити на дві групи. До однієї відносяться склади, вплив яких визначено в усіх випадках однаково, до другої – склади, які викликають протилежні зміни інтонації.

До першої групи належать склади – то, ту, та (які знижують інтонацію); тя, ку (середні); ко, ки, ди, ти (підвищують). Решта складів відносяться до другої групи, вони дають протилежні результати.

Те ж саме стосується й інтонації. Аналіз показує, що пом'якшення артикуляційного складу викликає більше підвищення звука в середньому, ніж у верхньому регістрах, інтонаційні зміни звука залежать від того, яка голосна чергується в артикуляційному складі за приголосною. Вплив голосної можна охарактеризувати таким чином. Голосні, які потребують деякого розтягування губ – и, і, е, є – викликають підвищення звука.

Однією з важливих проблем у музичному виконавстві залишається питання розвитку музичного смаку школярів. Проблема полягає у відсутності музичної культури підростаючого покоління, а значить і музичного смаку. Зараз люди живуть у такий час, коли музика стала легкодоступною, проте відбувається її знецінення.

Багато вчених працювали над проблемою розвитку музичного смаку. Особливий внесок зробила В. Н. Шацька [70, с. 54], яка вважала, що музичний смак розуміється як певний рівень музично-поетичних вистав, який дає можливість визначати й цінувати прекрасне в музиці, тобто її ідейність і змістовність, правдивість і щирість відчуттів, яскравість і переконливість музичних образів і всіх виразних засобів музичного твору. На основі цих навиків активного сприйняття і першої критичної думки з'являється великий інтерес і задоволення від правдиво художньої музики у всіх її видах, включаючи й образи народної творчості, й доступні твори великих композиторів минулого, й найрізноманітнішу за жанрами, але високоякісну музику сучасних авторів.

В умовах музично-просвітницької роботи серед підлітків сприйняття музики не може формуватися самостійно. Дітям особливо необхідні художня і педагогічна допомога, керівництво вчителів. Потрібна науково-дослідна і експериментальна робота і педагогів, і психологів, і музикантів, щоб перевірити правильність шляхів допомоги у становленні відповідного сприйняття музики.

Н. Я. Брюсова, вважає, що всі знання і уміння, все те нове, що відкриває школа дитячому розуму, повинні приходити дітям в живому вигляді, таким, яким все це приходить до нас в житті [55, с. 75].

В. А. Багадуров, Т. Л. Беркман, Д. Л. Локшин, М. А. Румер вважали, що освоєння музичних творів передбачає повноцінне їх сприйняття, тобто слухання і розуміння [124, с. 35].

На жаль, до цього часу питанню сприйняття в нашій музично-педагогічній практиці приділяється недостатня увага. В той же час не можна

успішно займатися жодною музичною діяльністю, якщо не розвинене сприйняття. Виховання сприйняття може бути здійснене лише за постійної керівної ролі вчителя.

Теоретики й практики в галузі музичного виховання виокремлюють наступні рівні музичного смаку (табл. 1.3).

Рівні розвитку музичного смаку

Таблиця 1.3

Рівень розвитку	Характеристика
Високий	Адекватне, естетично-активне досягнення «пікового становлення» в музиці, єдність емоційна й інтелектуальна; точне змістовне висловлювання дитиною про сприйняті музичні образи; прагнення сприймати світ музичних образів через взаємозв'язок із своїм світом; уміння аналізувати, порівнювати музичні образи, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між засобами музичної виразності й емоційним змістом музики; вміння оцінювати сам процес і результат сприйняття музичних образів, здатність уявляти, ототожнювати себе з музичним твором
Середній	Розуміння музичних образів має не завжди адекватний характер; усвідомлено сприймаються прості, статичні, однозначні музичні образи; прагнення і готовність сприймати світ музичних образів і свій емоційний світ; аналіз музичного образу відбувається за зразком, відсутня самостійність; уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між музичним твором і засобами виразності; під час інтерпретації емоційного змісту музичного образу мова не розгорнута, орієнтована на стандарт
Низький	Відсутній інтерес до сприйняття музичного образу; сприйняття і розуміння музичних образів неадекватне, цілісне, нерозчленоване; спосіб аналізу змісту музичного образу і засобів виразності характеризуються нестійкістю; в пізнанні музичних образів мовні комунікації неадекватні змісту творів і мають слабку емоційну забарвленість

У процесі спостереження діти з високим рівнем музичного смаку характеризуються цілеспрямованістю, адекватним естетично-активним сприйняттям музики, єдністю емоційного й інтелектуального, диференціацією слухових відчуттів. Внутрішній слух і музичні уявлення пов'язані зі здатністю чути і переживати музику в собі.

Учні сприймають, усвідомлюють виразні засоби музики, розуміють, за допомогою чого композитор досягає естетичного ефекту і як музичний образ діє на слухача, встановлюють причинно-наслідкові зв'язки між емоційним змістом музичного образу і засобами його виразності.

Д. Д. Шостакович писав, що аматорами і знавцями музики не народжуються, а стають; безнадійних в цьому відношенні людей немає, необхідно пам'ятати, що музичний смак, розуміння музики формується повільно. Збагнути зміст музики може кожен, потрібно лише докласти зусилля, щоб подолати труднощі на початку роботи над собою [124 с. 148].

Музика поширюється в гігантських масштабах за допомогою радіо, телебачення, інтернету, вона стала настільки обов'язковою, що перетворилася на помітний чинник соціального життя, тому про її роль в сучасному суспільстві повинні задуматися представники різних професій, навіть філософи, політики, письменники.

Музика по-своєму формує ціннісні орієнтири суспільства, його ставлення до світу, вчить людей безкорисливо насолоджуватися красою, захоплюватися багатством духовних сил і можливостей людини. В цьому полягає суть естетичної функції.

Отже, у сучасні теорії та методиці навчання гри на духових інструментах в умовах позашкільної спеціалізованої освіти актуальним є процес впровадження особистісно-орієнтованого підходу, який вимагає від викладача урахування індивідуальних рис та характеристик кожного учня у процесі вибору інструмента, фізичних та фізіологічних даних майбутнього учня-духовика. Важливою та необхідною умовою успішного навчання є впровадження компетентнісного підходу у всі галузі навчання та виховання

учнів, у тому числі в позашкільних закладах. Розвиток творчих здібностей та музично-виконавських умінь в умовах сучасної школи потребує якісного оновлення змісту позашкільної спеціалізованої освіти, детермінує необхідність впровадження нових підходів до здійснення музично-виконавської підготовки учнів, що надасть змогу продовжити традиції виховання майбутнього професіонала та аматора мистецтва. В зв'язку з цим у наступному розділі дисертаційного дослідження розкривається сутність та структура музично-виконавської підготовки учнів-духовиків, виявляються особливості її організації в умовах позашкільної спеціалізованої освіти.

Матеріали даного розділу представлені у наступних публікаціях [147, 148, 149, 156, 158, 160].

Висновки до першого розділу

Історичний розвиток музичної педагогіки характеризується постійними інтенсивними пошуками можливостей удосконалення загальної музично-естетичної та професійної освіти. На сучасному етапі актуальність цих пошуків пов'язана з переорієнтуванням змісту освіти на гуманізацію, відродження національно-історичних традицій, виховання людини, здатної виробити власну позицію у житті, зберігати і примножувати культурно-мистецькі надбання нації.

У процесі дослідження нами було розглянуто проблеми формування виконавських умінь учнів-духовиків у науково-методичній літературі, обґрунтовано зміст музично-виконавської підготовки учнів-духовиків, зроблено короткий аналіз навчання гри на духових інструментах від первіснообщинного суспільства до наших днів.

Загалом у музичній педагогіці можна виділити чотири періоди або етапи розвитку професійного навчання гри на музичних інструментах:

- механістичний (XVIII в) – даний етап характеризується «технічним дресируванням» – механічним багаторазовим повторенням вправ і технічно складних епізодов у творі. Основна увага приділялася техніці, створенню системи вправ, сприянню кращого освоєння специфічних рухів;
- анатомо-фізіологічний (XIX – поч. XX ст.) – в основі розвитку виконавської техніки були осмислені раціональні рухи, координація компонентів рухового апарату, які направлялися на досягнення доцільного рухового акту. Основну увагу зосереджували на розвитку свідомості учня, сприйнятті та оцінці відчуттів, які виникали в процесі гри;
- психотехнічний (початок XX ст. – 60-ті роки) – за основу брали слуховий метод навчання. Значна роль відводилася формуванню чіткої слухової мети та ретельному слуховому самоконтролю;
- психофізіологічний (70-ті роки XX ст.) – метод заснований на

формуванні яскравих слухових уявлень, що, в свою чергу, дає найкращі результати тільки тоді, коли він поєднується з правильним і своєчасним висвітленням «технологічних питань». У цьому випадку мета (реалізація яскравого звукового образу) досягається найбільш цілеспрямованими діями виконавського апарату.

Зокрема ми дійшли висновку, що в процесі становлення української державності національна система освіти України зазнає складних змін, які зумовлюються соціально-економічними перетвореннями. Зміни відбуваються в усіх освітніх ланках, в тому числі й у позашкільній, що є більш гнучкою, варіативною складовою загальної освітянської системи. Це, у свою чергу, неминуче призводить і до підвищення актуальності вирішення питання про диференціацію та індивідуалізацію освітньо-виховного процесу в позашкільному навчальному закладі.

З метою вивчення специфіки формування виконавських умінь учнів-духовиків в умовах позашкільної спеціалізованої освіти в даному розділі розглянуто і узагальнено психолого-педагогічні надбання у галузі духового виконавства, які формувалися протягом тривалого історичного періоду й становлять цілісну теоретико-методичну систему.

Також було досліджено, що в сучасній теорії та методиці навчання гри на духових інструментах в умовах позашкільної спеціалізованої освіти актуальним є процес упровадження *особистісно-орієнтованого підходу*, який вимагає від викладача урахування індивідуальних рис та характеристик кожного учня у процесі вибору інструмента, фізичних та фізіологічних даних майбутнього учня-духовика.

В умовах особистісно-орієнтованого навчання виникає необхідність формувати людину компетентну, тобто здатну до активної участі в суспільному житті, до самореалізації та постійного самовдосконалення.

Успішність розв’язання цих питань залежить від сформованості музично-виконавської компетентності як учителя музичного мистецтва, так і його вихованців.

Компетентнісний підхід, підкреслюють науковці, висуває на перше місце не інформованість акцептора, а вміння самостійно формувати свої знання й розв'язувати проблеми професійного характеру. За таким підходом навчальна діяльність набуває дослідно-перетворювального характеру, являючи собою синтез когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду

Крім цього, в даному розділі було з'ясовано основні завдання, які ставлять перед собою позашкільні спеціалізовані навчальні заклади на сучасному етапі:

- вдосконалення навчально-виховного процесу;
- поліпшення його методичного забезпечення;
- впровадження концепції позашкільної освіти і виховання;
- проведення експериментальної роботи з актуальних проблем позашкільної освіти.

Слід зазаначити, що сьогодні позашкільний навчальний заклад – це центр творчого розвитку індивідуальності дитини, її самореалізації, соціальної адаптації, духовного становлення, залучення до багатоманітного світу культури та ціннісного ставлення як до себе, так і до навколишнього освітнього середовища, це створення певного простору, який відповідав би меті творчого впливу на підростаючу особистість.

Позашкільна освіта та виховання – процес безперервний. Він не має фіксованих термінів завершення і послідовно переходить із однієї стадії в іншу від створення умов, сприятливих для творчої діяльності дітей та підлітків, до забезпечення їх співробітництва у творчому процесі та самостійній творчості, яка і формує потребу особистості у подальшому творчому сприйнятті світу.

Слід констатувати, що на зламі тисячоліть система мистецької освіти переживає момент кардинальної трансформації, постає основним інструментом забезпечення соціальної гармонії, духовно-культурного розвитку та економічного прогресу держави. Музичне мистецтво

розглядається не тільки як джерело художньої освіти та виховання, а також як універсальний засіб формування світоглядних уявлень та ціннісних орієнтацій, розвитку художньої культури, реалізації духовно-творчого потенціалу особистості, що зумовлює необхідність впровадження нових підходів до організації музично-виконавської підготовки.

РОЗДІЛ ІІ

Методичні основи формування виконавських умінь учнів у процесі гри на духових інструментах

2.1. Сутність та структура виконавських умінь учнів-духовиків

Сучасна наука, яка займається дослідженням різносторонніх проявів музичної діяльності людини, є цілісною системою знань, яка пов'язана з пізнанням закономірностей музичної діяльності та її функціонуванням у соціумі. Теоретична сторона музичного виконавства займає особливе місце в охопленні низки важливих проблем, вирішення яких вимагає різних наукових підходів і спільних зусиль спеціалістів у галузі психології, педагогіки, музикознавства та естетики. Перспективність розвитку теорії музичного виконавства забезпечується її опорою на методологічні принципи та послідовністю в своєму розвитку.

Характерною ознакою виконавства, на думку Є. Г. Гуренка, є наявність художньої інтерпретації. Це відобразилось на авторській дефініції визначення музичного виконавства. Останнє тлумачиться як «вторинна, відносно самостійна творчість, що полягає в процесі конкретизації продукту первинної художньої діяльності» [49, с. 30].

Виконавство являється особливим видом художньої діяльності, який існує не у всіх видах мистецтва. В живописі, наприклад, він не присутній, оскільки є невід'ємним від творчості в первинному сенсі слова. Створити картину – це й означає «виконати» її.

Процес творення музичного твору та процес його виконання лише в первісному суспільстві переплітались в одному творчому акті: у давнину музикант співав або грав на якому-небудь музичному інструменті те, що він сам на той момент складав, тобто це були перші ознаки того, що зараз ми називаємо імпровізацією. Однак, якщо творіння живописця або скульптора втілюється в матеріалі (на полотні, в мармурі, бронзі і т. д.), що можуть зберегти його на століття, то з музичним твором справа йде інакше. Матеріал

музики – звук, який живе тільки поки він триває, тобто він обмежений у часі, і після свого завершення музичний твір перестає реально існувати, зникає. Щоб сприйняти, почути його знову, його потрібно кожен раз заново відроджувати до життя, змусити знову звучати. Уміння робити це повторно, відтворювати музичний твір і є те, що називається музичним виконавством або музично-виконавським мистецтвом [79, с. 5].

За твердженням О. А. Бодіної, виконавству властиві три масштабні рівні творчого процесу. Застосовуючи семіотичний аналіз до вивчення структури виконавського процесу, вчена вказує, що перший пов'язаний з усвідомленням виконавцем змісту окремих мотивів та інтонацій на основі розкриття їх семантичного значення. Другий – з переведенням семантичної конкретизації в художнє узагальнення. Третій – із завершенням перших двох і оформленням певного драматургічного задуму виконавця.

Як зазначає Л. С. Виготський, виконавська діяльність зумовлена переживанням чогось значного для індивіда і сприяє появі якісних змін психічних властивостей особистості та якісним новоутворенням. Наявність такого мотиву надає змісту діяльності виконавця, відповідає його інтересам, потребам, якісним орієнтаціям.

У структурі формування виконавських умінь підлітків К. К. Мартінсен пропонує таку методику викладання, за якої розвиток виконавської техніки здійснюється послідовно: від слухового образу, через моторику, до звучання. Фактором формування виконавської майстерності Г. П. Прокоф'єв вважає роботу над «тембровими відмінностями в звучанні інструмента» [172].

Першочерговим завданням, необхідним для впевненого опанування механізмом гри, на думку К. Гумеля, К. Черні, З. Тальберга, є розвиток в учня фізичних якостей. Визначений цими педагогами-музикантами підхід до виховання виконавської майстерності, окреслюється односторонньою технологічною настановою, де важливе місце займає посилене тренування.

Тривалий шлях розвитку кожного музиканта-початківця незалежно від його рівня музичної обдарованості починається із засвоєння правил

постановки виконавського апарату та оволодіння елементарною аплікатурною і артикуляційною моторикою, яка є невід'ємною складовою **виконавської техніки**. [72, с. 54]

Основними складовими виконавської техніки учнів-духовиків є «виконавські засоби», які визначаються як «засоби виконавської виразності» або «виражальні засоби». До них перш за все відноситься: звукоутворення (до цього компоненту В. С. Антонов також застосовував визначення «темброутворення» або «культура формування звука»), звуковисотну інтонацію, вібрато, динаміку, штрихи, фразування. Також до цієї групи традиційно відносять допоміжні (щодо звукоутворення) засоби: ритм, метр, темп та агогіку. Враховуючи специфіку духового виконавства, окремим виражальним засобом також прийнято вважати прийом філірування. Друга група складається із засобів технічного порядку, як то: музичний слух, постановка, техніка дихання, темброформуючий апарат (застосовуючи визначення «темброформуючий апарат», В. С. Антонов підкреслював важливість активного положення, стану гортані, ротової порожнини), техніка язика та губ (артикуляційний апарат), техніка пальців (останній засіб передбачає також освоєння виконавцем усіх видів аплікатури на духовому інструменті) [66, с. 40]. Всі ці складові є невід'ємними один від одного структурними елементами виконавських умінь учнів-духовиків.

Традиційно органи виконавського апарату духовика залежно від виконуваної ними функції поділяють на кілька груп:

- Пальцевий апарат виконавця, який включає руки (на тромбоні) і пальці рук (на інших духових інструментах), що забезпечує зміну довжини звучного стовпа повітря;
- Дихальний апарат, що забезпечує необхідний для звукоутворення тиск повітря;
- Губний апарат (або амбушюр), який безпосередньо або за допомогою тростини забезпечує звукоутворення.

Вище зазначені органи виконавського апарату складають основу мови

виконавця [184, с. 38 – 44].

Якщо робота з розвитку аплікатурних навичок духовика-початківця базується на загальній для всіх музичних інструментів методиці, оскільки опирається на традиційні для трудової діяльності людини органи, то проблема звукоутворення і звуковедення при грі на духових інструментах, у зв'язку зі специфікою органів артикуляції, робить шлях розвитку учня-духовика не тільки дуже складним і звивистим, але й мало передбачуваним.

Пояснюється це тим, що на відміну від інших музикантів-інструменталістів, духовики використовують артикуляційні органи, які не мають створених у процесі еволюції людини каналів довільного управління та контролю якості їх роботи, та й взагалі органи артикуляції невідчутні для виконавця. В ергономіці, інженерній психології та педагогіці, що вивчають закономірності формування трудових навичок, давно визначені правила раціональної системи навчання руховій діяльності. Основною умовою ефективного розвитку є два чинники:

- наявність максимально ясного уявлення про особливості та зміст дії, а також її результат;
- максимальне орієнтування виконуваної дії, тобто наявність при виконанні дії необхідної кількості чітко реєстрованих параметрів за силою, часом, швидкістю та положенням робочих органів.

Чим ясніше уявлення виконавця про виконувану дію, тим чіткіше при цьому виражені орієнтовні параметри, і чим жорсткіше вони контролюються при виконанні дії, тим коротший шлях досягнення досконалої виконавської техніки [72, с. 54].

Зазначені умови особливо важливі при роботі над розвитком артикуляційного апарату учнів-духовиків, оскільки вони є єдиним природним робочим органом, в якому об'єднані автономні нервово-м'язові системи. У своєму розвитку вони не спираються на взаємопов’язані жувальні, мімічні, дихальні та інші рефлекси, а значить і не забезпечені загальними каналами управління рухом.

Зазначимо що, у комплексі м'язових систем людини є значна кількість м'язів, які не стають природними антагоністами, тому що в буденному житті необхідність їх тонкої керованості не передбачена (наприклад, різні сфінктери), а також системи, в яких, незважаючи на наявність антагоністичних м'язових груп, не передбачена можливість їх управління на рівні довільної нервової регуляції. Прикладом цьому може служити дихальна система, в якій на гуморальному рівні життєзабезпечення реберні м'язи вдихання і видихання включаються по черзі, не протидіючи один одному.

Хоча активність зазначених м'язів може перерозподілятися, але це відбувається вже на рівні позотонічних, а не дихальних навичок. Мовне дихання має ще більш складну й багаторівневу структуру активності дихальної мускулатури, тому мовний видих вимагає тонкого регулювання тиску при проголошенні різних фонем, а, отже, імітуючи при грі на духовому інструменті проголошення будь-якого звука, учень-духовик тим самим коригує і дихальну активність. Крім того, при мовному видиху м'язи гортані, зв'язок, язика і губ виконують функцію опосередкованих антагоністів м’язів видиху, що виключаються при виконавському видиху і часто служать причиною помилок методистів під час інтерпретації виконавської дихальної активності [239, с. 63 – 65].

Дуже неоднозначно відображена в методичній літературі й проблема виконавської орієнтації активності мови та лицьової мімічної мускулатури музиканта-духовика, складовою частиною якої є його губний апарат.

Скорочення або розслаблення будь-яких м'язів губного апарату пов’язано з великими труднощами і далеко не завжди підпорядковуються безпосередньому управлінню людини. Тим більше спроба коректування напруги одного конкретного м'яза часто призводить до підсвідомого перерозподілу напружень всієї мімічної мускулатури, тобто до руйнування раніше побудованої рухової моделі виконавчої дії. Пояснюється це тим, що формування рухової техніки лицьової мускулатури і мови відбувається підсвідомо, на базі розвитку простих жувальних та мовних рефлексів [129, с.

142].

На момент початку навчання гри на духових інструментах із цих рефлексів в учнів-духовиків формуються стійкі нервово-м'язові зв'язки, які дуже часто не узгоджуються із завданнями виконавської артикуляції. [129, с. 169].

Церебральна сутність слуху полягає в сприйнятті мозком роздратування слухового нерва. При цьому різні частини слухового апарату виконують дві різні за призначенням функції. З одного боку – це звуковедення, тобто доставка інформації про звукові коливання до рецептора слухового нерва, з іншого боку – це звукосприйняття, тобто реакція нервової системи на звукове подразнення.

З акустики відомо, що віддача звукової енергії рупором тим краща, чим більші розміри устя рупора. Для людського організму цей термін не завжди доречний і для багатьох духових музичних інструментів також. Колоратурне сопрано, концентруючи звук у головних резонаторах, завдяки більш високій частоті звука може перекрити голосне звучання хору, симфонічного оркестру. У природі свист буде почутий на більшій відстані, ніж низькочастотний рик. Звук труби буде почутий на більшій відстані, ніж звук туби. У людській надставній трубці все залежить від її будови та від резонування [194, с 23].

Другий етап «слухання» – звукосприйняття, починається з моменту перетворення в кортієвому органі хвильових процесів у нервові імпульси, які надходять по провідних шляхах у підкоркові і коркові слухові центри. Роздратування підкоркових слухових центрів викликає рухові рефлекторні реакції, що протікають за типом безумовного рефлексу, а вищий аналіз і синтез звукових роздратувань здійснюється вже в корі скроневих часток великих півкуль мозку. Саме там формується свідома оцінка сприйманого звукового роздратування і дещо запізніла, усвідомлена реакція на нього.

Ця дворівнева система сприйняття та обробки слухової інформації і лежить в основі афористичного вислову К. Флеша: «... так звана чиста гра є

не що інше, як дуже швидке і майстерне виправлення спочатку неточно взятого звуку», хоча швидкість, з якою виконується коректура рухової активності виконавця забезпечується саме підкірковими слуховими центрами і залежить лише від тривалості виконавського досвіду [41].

На жаль, сучасна методика навчання гри на духових інструментах, що спирається переважно на традиційні, частіше емпіричні положення, у такому складному розділі, як розвиток артикуляційної техніки, рекомендує спиратися в основному на власні м'язово-слухові уявлення. Хоча, як було показано вище, слуховий контроль виконавської активності здійснюється на базі деформованого слухового сприйняття учнем-духовиком результатів виконавської дії.

Отже, м'язово-слухові уявлення учня-духовика за визначенням не володіють достатньо орієнтованою визначеністю, аби служити базою професійного розвитку музиканта-духовика, тому що вони не володіють необхідним ступенем точності як на рівні м'язово-слухових уявлень, що визначають параметри дії, так і на рівні контролю якості основного виразного засобу, музичного звуку, що є результатом цієї дії [72, с. 57].

В. І. Сафонов вважає, що професійна майстерність виконання формується тільки в поєднанні з художньою інтерпретацією, а слуховий метод навчання є найбільш природнім інструментом впливу на звукообразний процес індивідуального визначення системи виконавських засобів виразності.

Й. Гофман зазначає, що учень повинен виробити здатність до уявлення звучання. Якщо уявна звукова картина буде виразною – «пальці повинні і будуть їй підкорятися», він підкреслює: «техніка – скриня з інструментами, з якої умілий майстер бере в певний час і з певною метою те, що йому потрібно» [46, с. 58].

Музичне виконавство є одним з унікальних і специфічних явищ культури, яке формувалось і вдосконалювалось у людській діяльності. Воно має ознаки

і властивості, що характеризують його як відносно самостійне явище музичної культури. М. Каган виділяє наступні ознаки виконавства:

- музичне виконавство – це предмет соціальних потреб та інтересів;
- музичне виконавство є соціально значимим суб'єктом художнього виробництва, оскільки забезпечує реальне (звукове) буття музики;
- музичне виконавство має власну природу і субстанцію, лише йому властиві засоби і способи виявлення та самореалізації;
- музичне виконавство має власну історію становлення та розвитку;
- музичне виконавство є самоцінним, має власну специфіку, функції, структуру, що робить його об'єктом і окремим напрямом наукового пізнання, котрий останнього часу виокремився в самостійну галузь музикознавства [71].

Основою музичного виконавства є емоційно забарвлені розумові процеси, які надають діяльності активного, творчого характеру й стають рушійною силою в здобутті знань, формуванні навичок та вмінь, які необхідні для осягнення художньо-змістової сутності музичних творів.

У системі підготовки музиканта-духовика правомірно визнається провідна роль музичної діяльності. Р. А. Тельчарова зазначає, що музична діяльність є передумовою, умовою, формою, показником вияву музичної культури людини. До музичної діяльності вона включає такі елементи:

- суб'єкт музичної діяльності, що характеризується здатністю до музичної активності, потребами, художньою спрямованістю, готовністю до взаємодії з музичним мистецтвом, розвинутою мотиваційною сферою, музично-слуховими та загально естетичними здібностями;
- предмет музичної діяльності (різноманітні вияви музичної дійсності та світ музики, що звучить);
- засоби музичної діяльності матеріального або духовно-практичного характеру;
- продукт музичної діяльності [203, с. 30].

Е. Б. Абдуллін звертає увагу на те, що на уроках музики музична діяльність особлива, оскільки зумовлена нерозривним зв'язком сприймання музики із засвоєнням музичних знань, формуванням виконавських умінь і навичок [1, с. 30 – 31].

О. В. Хлєбнікова до структури музично-виконавської діяльності включила такі вміння:

- уміння музично-теоретичного й виконавського аналізу музичного твору, що відображає наявність необхідних знань, умінь та навичок пізнання виконавцем нотного тексту, що передбачає визначення жанру, стилю, форми твору;
- створення теоретичної моделі інтерпретаційного задуму;
- уміння засвоювати технології виконання музичного твору, що характеризує процес оволодіння виконавцем музичним нотним текстом (адекватне акустичне відтворення позначень, вибір і освоєння доцільної аплікатури, виявлення та подолання складних для виконання фрагментів, досягнення художньої цілісності виконання);
- психологічна готовність до виконання твору висвітлює наявність знань, умінь та навичок саморегуляції психічного стану й психофункціонального фону в процесі виконання музичного твору;
- уміння аналізувати, контролювати й коригувати виконання музичного твору, що включає сприймання й аналіз (аналіз якості відтворення жанрово-стильових ознак, музичної форми, глибини відображення задуму автора);
- контроль виконання (аналіз відповідності реального звучання авторському нотному тексту твору, якості виконання попереднім музично-слуховим уявленням виконавця, якості виконання еталону звучання);
- корекцію виконання з метою наближення до передбаченого ідеалу звучання;
- інтерпретаційні вміння, які відображають рівень відповідності реального звучання інтерпретаційному задуму й свідчить про наявність техніко-виконавської майстерності, виконавської надійності й артистизму [199, с. 2].

У методиці музично-виконавського виховання суттєве місце посідають питання формування і розвитку умінь виразного виконання (Г. Гофман, Б. Л. Гутніков, К. К. Мартінсен, Г. Г. Негауз, М. Є. Фейгін). У своїх працях вони, передусім, надають обгрунтовані поради і рекомендації з питань оволодіння ритмічною стороною виконання. Так, метр визначається як чітко розграфлений листок, а ритм – як малюнок на ньому. Засобом передачі емоційності та образності музичного відчуття виконавця виступають динамічні відтінки.

Поняття «виконавські уміння» складається з двох містких складових, а саме: ***виконавство*** – загальне поняття, що розшифровується у великому тлумачному словнику сучасної української мови (2008 р.) як «творче виконання чого-небудь (музичного, літературного та іншого твору, певної ролі у театральній виставі, кінофільмі та ін.)». Наступною складовою поняття є ***уміння***, що, в свою чергу, розшифровується у тому ж таки словнику як «бути в змозі, зробити що-небудь, володіти умінням робити що-небудь».

З точки зору музично-виконавської діяльності детермінантою ***музично-виконавських умінь*** є творчий процес відтворення композиторського задуму засобами ***виконавської майстерності.***

У позашкільних спеціалізованих закладах учитель повинен орієнтуватися на те, що виконання твору значною мірою обумовлюється індивідуальними властивостями і характеристиками виконавця, зокрема його технічними і художньо-творчими можливостями, особливостями відчуття сили звучності і співвідношень динамічних відтінків, метроритму і швидкості руху, логіки прискорень та уповільнень, особливостей взаємовідносин формоутворюючих структур і елементів, які є невід’ємною складовою виконавської майстерності.

Педагоги-музиканти Б. В. Асаф'єв, А. Г. Рубінштейн, Л. М. Оборін, Г. Г. Нейгауз вбачають виконавську підготовку у розвитку художності як основи виконавської майстерності. Техніка в цьому випадку розцінюється як засіб виконання музичного твору. З цього приводу Г. Г. Нейгауз зазначав:

«піаніст… у звуках розкриває поетичний зміст музики. А для того, щоб зміст був виявлений, необхідна техніка» [127].

Формування виконавської майстерності – складний багатоплощинний процес, розвиток якого висуває необхідність постановки в центр дослідницької уваги поняття «майстерність», що складає ядро, систематизуючу основу виконавської діяльності та виступає вихідною передумовою джерела формування виконавця.

Майстерність виконавця традиційно вдосконалюється в процесі музично-професійної підготовки, завдання якої полягає у виявленні творчих прагнень вихованця. Для того, щоб опанувати професією музиканта необхідний синтез техніки і високої духовної культури (Б. В. Асаф'єв). Так, Б. Л. Кременштейн акцентує увагу на художній і технічній сторонах виконавської майстерності, на їх взаємодії. Робота над технікою завжди ведеться заради музики, тому навчання слід вести так, «щоб у свідомості учня були нероздільні зміст – настрій музики (виражене в тих чи інших деталях тексту) і технічні прийоми, за допомогою яких можливо цей зміст втілити» [85, с. 38].

У музичному мистецтві майстерність існує як невід’ємна складова виконавської діяльності. У сучасній музичній педагогіці поняття «музична виконавська майстерність» вперше сформулював видатний педагог і музикант-виконавець професор М. Давидов. На його думку, «виконавська майстерність» є вільним володінням інструментом і собою, емоційно яскраве, артистичне, співтворче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні» [51, с. 14].

Про взаємодію технічної і художньої сторін виконавської майстерності наголошували видатні композитори: Л. Бетховен, Й. Брамс, Ф. Бузоні, Ф. Ліст та ін., а також відомі педагоги-музиканти: Б. В. Асаф'єв, А. Г. Рубінштейн, Л. М. Оборін, Г. Г. Нейгауз, які основою виконавської майстерності вважали художню сторону виконання, а техніку розцінювали як засіб виконання музичного твору [11, с. 75].

Розглядаючи питання майстерності в якості універсальної проблеми музично-виконавського мистецтва, необхідно наголосити, що в сучасних умовах творчість композитора і виконавця є відносно самостійними видами творчої діяльності. Якщо композитор створює художній твір, то виконавець зобов'язаний відтворити художню сутність твору і передати її слухачам.

Передусім, мова йде про таку специфічну ознаку виконавства, як наявність художньої інтерпретації. В музикознавстві поняття ***«інтерпретація»*** визначається як художнє тлумачення музичного твору в процесі його опанування і виконання зокрема, це поняття інтерпритують таким чином:

- активний творчий процес, в якому воля композитора повинна стати власною волею інтерпретатора (С. Є. Фейнберг);
- виконавська або авторська концепція стосовно таких виражальних засобів як темп, динаміка, артикуляція, фразування, акцентування (С. М. Мальцев);
- процес, що є похідним від двох факторів (виконавець як суб'єкт та об'єктивні умови: музичні інструменти, зміни основних тенденцій виконавського мистецтва, традиційні форми суспільного музикування) і визначає кінцевий результат – створення виконавського тлумачення, яке втілюється в ряді конкретних одноразових виконань. Інтерпретація у вузькому розумінні пов'язана з виконанням твору, а в широкому – зі сприйняттям будь-якого твору мистецтва (Н. П. Корихалова);
- художнє тлумачення виконавцем авторської інформації, яке зумовлює діалектичну єдність об'єктивного і суб'єктивного, виражене у вигляді особистісного ставлення до твору, що виконується (В. В. Бєлікова).

Із музично-педагогічних позицій поняття **«інтерпретація»,** насамперед, передбачає індивідуальне бачення самого предмета інтерпретації, особистісне до нього ставлення. Так В. М. Крицький зауважує, що формування інтерпретації відбувається в свідомості інтерпретатора як ідеальне утворення у вигляді розуміння предмету інтерпретації, а вже потім

реалізується або може бути реалізованим у виконанні, або якійсь іншій формі. Тобто, здійснення інтерпретації – це розуміння змістовної сутності музичного твору та втілення розуміння у виконанні [36, с. 321].

Керуючись даним поняттям, виокремлюємо три надзвичайно важливих умови для досягнення художньо-творчої інтерпретації – уявлення про музичний твір як єдність формоутворюючих елементів із змістом; уявлення про способи роботи над твором, що в кінцевому результаті мають повністю відповідати змісту твору; володіння виконавськими уміннями для передачі задуму композитора. Уміння використовувати художню інтерпретацію, яка б повністю відповідала змісту та задуму композитора, і є ознакою сформованості виконавських умінь учнів-духовиків. З цього приводу наводимо думку Н. Голубовської яка стверджує: «Як актор розуміє слова та зміст своєї мови, так і музикант-виконавець повинен розуміти мову музики. Недостатньо грати красиво, емоційно, блискуче. Потрібно зрозуміти та висловити те, що в ній вміщується» [33, с. 49].

Отже, важливою характеристикою виконавської майстерності виступають художньо-інтерпретаційні уміння виконавця, що відображають рівень його образного сприймання, культури почуттів, естетичних ідеалів і смаку та творчих здібностей. Розвиток музично-виконавської майстерності вимагає тривалої праці, яка залежить від функціонування усіх систем організму виконавця: нервової системи, характеру, інтелекту, вміння спрямовувати себе в бажаному напрямку, сили волі тощо.

З'ясовуючи готовність до будь-якої діяльності, К. Ф. Мусаєв виділяє чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, емоційний, пізнавальний і вольовий. Мотиваційний компонент характеризує розуміння потреби оволодіння виконавською майстерністю. У свою чергу, він складається з усвідомлення цінностей праці як сфери, що розширює творчі можливості особистості, недостатності для успішної роботи лише спеціальних знань та вмінь, необхідності розвитку педагогічних здібностей.

Емоційний компонент передбачає емоційно-цікаве ставлення до

результатів роботи музиканта.

Пізнавальний компонент визначає когнітивні процеси сприйняття, аналізу.

Щоб усі ці компоненти діяли, потрібен відповідний рушійний механізм. Його роль виконує вольовий компонент, в основі якого – вольова дія, спрямована на активне практичне застосування всього комплексу знань, умінь і навичок.

Досліджуючи психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності, В. Білоус розкриває структуру музично-виконавської майстерності. На її думку, структура музично-виконавської майстерності включає такі компоненти: теоретичний, технічний, художній, суспільно-психологічний (комунікаційний) [27, с. 213].

Теоретичний компонент виконавської майстерності визначається музичною грамотністю. Технічний компонент майстерності характеризується точністю, швидкістю, пластичністю та енергійністю виконуваних музично-ігрових рухів, рівнем володіння інструментальними прийомами з урахуванням акустичних можливостей інструмента. Рівень сформованості цього компонента визначає віртуозність гри музиканта-інструменталіста. Художній компонент майстерності дозволяє музиканту-виконавцю не тільки грою, а й рухами, мімікою, жестами, позою передавати слухачеві емоційний і художній зміст музичного твору, викликати адекватні почуття у слухачів. Художній компонент виконавської майстерності полягає і в інтерпретаторській осмисленості виконавського інтонування мікро- та макроструктури й динаміки музичного твору, драматургії цілісної музичної форми виконуваного твору. Останній компонент В. Білоус вважає головним. Суспільно-психологічний (комунікаційний) компонент виконавської майстерності полягає в спілкуванні зі слухачем за допомогою «мови тіла» (міміки, жестів, музично-ігрових рухів, пози та ін.). На її думку, поведінка артиста на сцені – це не тільки передавання слухачам змісту музичного твору, але й процес його спілкування з публікою в концертному залі. Артист

презентує себе не тільки грою, але також зовнішнім виглядом, поведінкою тощо [28, с. 14].

Отже, майстерність ототожнюється з вправністю, мистецтвом, ознакою яких є досконала творча обізнаність особистості про предмет його діяльності, що характеризується унікальністю, неповторністю, індивідуальністю уміння, оригінальністю майстра щодо вирішення творчих завдань.

Виконавство як вид діяльності в музичному мистецтві розвиває художньо-творчі здібності особистості, позитивні риси характеру, допомагає виробити власні життєві орієнтири через переживання та виконавську співтворчість в ході реалізації авторського задуму.

Отже, необхідною передумовою виконавської діяльності є здатність до ідеальної «переробки» конкретно-звукових музичних уявлень у художній образ, котрий М. Каган називає плодом духовної діяльності людини, що одночасно є «переживанням, поняттям, ідеєю, ідеалом»; такий образ «відкритий для співтворчості людей, які його сприймають, повинні його пережити, інтерпретувати, «прикласти» до свого досвіду та духовного світу, тим самим продовжуючи творчий процес, розпочатий митцем» [71, с. 19].

Осягнення творів мистецтва, їх емоційно-образного змісту, розуміння нотного тексту як засобу передачі художньої інформації, оволодіння основами виконавської техніки та здатність адекватно вирішувати художні задачі спирається на міцну музично-теоретичну базу. Тож основою музично-виконавської діяльності виступають теоретичні знання, які утворюють раціональний рівень музичної свідомості учня. Опанування учнем музичного твору – процес тривалого формування художньо-звукових уявлень та технічних навичок, в якому грамотне прочитання авторського тексту, шляхом художнього й аналітичного пізнання поступово переростає в його творчу інтерпретацію, що потребує смислового й оцінного ставлення до нього в єдності теоретичного (раціонального) та почуттєво-образного (емоційного) рівня його пізнання.

Отже, **виконавська майстерність** – це характеристика високого рівня, що передбачає здатність виконавця до глибокого осягнення художнього змісту музики, технічно досконалого та артистичного втілення музичного твору в реальному звучанні.

Різні аспекти організації музично-виконавського навчання учнів неодноразово ставали предметом теоретико-методичного аналізу багатьох науковців: вивченню динаміки формування вітчизняних та зарубіжних музично-педагогічних концепцій присвятили свої ґрунтовні дослідження О. Алексєєв, Л. Баренбойм, Н. Гуральник, Н. Кашкадамова, А. Ніколаєв, О. Михайличенко, С. Уланова; пріоритетні підходи до змістового наповнення музично-освітнього процесу розглядали Е. Абдуллін, Ю. Алієв, Д. Кабалевський, В. Крюкова, Л. Масол, О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Щолокова, В. Шульгіна. М. Каган, Є. Гуренко, Н. Жукова, Г. Гільбурд, проаналізувавши виконавство в контексті загальних естетичних проблем художньої творчості. Практично-педагогічні основи музичного виконавства вивчали В. Крицький, Л. Кузьминська, О. Хлєбнікова та інші.

Змінність методичних принципів передусім пов’язувалась з накопиченням досвіду теоретичного осмислення природи музичного мистецтва, пізнання специфіки музичного мислення та сприйняття у дослідженнях Б. Асафьєва, О. Костюка, Л. Мазеля, В. Медушевського, В. Цуккермана та інших. Теоретичні аспекти сутності музично-виконавської діяльності висвітлено у науковому доробку В. Бєлікової, О. Бодіної, Г. Гільбурда, Н. Жукової, Н. Жайворонок, В. Москаленка, О. Маркової.

Насамперед, основним завданням майбутнього виконавця-духовика є всебічне і глибоке освоєння твору, шляхом пізнання характерних рис музичної творчості певної історичної епохи, творчого напряму, жанру, до яких належить даний твір, усвідомлення індивідуального стилю і логіки музичного мислення композитора. Працюючи над твором, виконавець повинен найдальше відійти від свого «Я» на користь композитора і не

пристосовувати цей твір до особистого світосприймання і художнього мислення. Такі видатні виконавці, як В. Горовіц, Й. Гофман, С. Ріхтер, Л. Ойстрах, М. Ростропович, Г. Кароян, С. Турчак та багато інших стали всесвітньо відомими передусім тому, що володіючи непересічним музичним обдаруванням, вони доклали титанічних зусиль, щоб слухачі почули справжнього Й. Баха, В. Моцарта, Л. Бетховена, П. Чайковського, М. Лисенка чи Б. Лятошинського. Але серед об'єктивно закономірних вимог до виконавців така об'єктивна реальність вносить значні корективи. Передусім необхідно мати на увазі, що однозначно пізнати і абсолютно точно передати художній задум композитора практично неможливо. Приступаючи до роботи над твором, виконавець має перед собою певну семіотичну систему, «кодований» запис художнього змісту. Якщо навіть припустити, що в нотному тексті закладені усі об'єктивні дані, які необхідні для точного відтворення цього змісту у відповідності із задумом композитора, і що виконавець найглибше перейнявся ідейно-художньою сутністю твору, повністю осягнув творчі принципи і стилістичні особливості автора, то відокремити виконавство від суб'єктивних факторів практично неможливо. Кожний виконавець має індивідуальний світогляд, особистий склад художнього мислення, свою, лише йому притаманну реакцію на образно-емоційні впливи і освоює твір, зрозуміло, через призму особистого сприйняття.

У методиці музичного виховання учнів-духовиків суттєве місце займають питання формування і розвитку навичок виразного виконання (Г. Гофман, К. К. Мартінсен, Г. Г. Негауз, М. Є. Фейгін). Зокрема надаються обгрунтовані поради і рекомендації з питань оволодіння метроритмічною стороною виконання. Так, ритм визначається як пульс «зародження» інтерпретації музики і характеризується як уміння виконавця розпоряджатися звуком в часі.

Ще одним надзвичайно важливим елементом у структурі виконавських умінь учнів-духовиків є звуковедення. Саме воно синтезує виражальні засоби

– динаміку, агогіку, тембр, штрихи тощо; включає засоби звуковидобування, які притаманні кожній групі духових інструментів (лабіальні, язичкові та амбушюрні).

Досягнення виразності виконання, відтворення художнього змісту музичного твору неможливе без опанування специфіки звуковидобування на інструменті. Узагальнюючи свій досвід, Г. Г. Нейгауз коротко сформулював принцип роботи над звуком: «Найперше – «художній образ» (тобто зміст, розуміння, вираження, те, «про що йде мова»); друге – звук в часі, опредмечення, матеріалізація «образу» і, нарешті, третє – техніка в цілому як сукупність засобів, потрібних для вирішення художнього завдання: гра на роялі «як така», тобто володіння своїм м'язово-руховим апаратом і механізмом інструменту» [127].

Метою розвитку виконавських умінь учнів-духовиків є концертний виступ. Він є однією з основних закономірностей музично-виконавської діяльності і передбачає мобілізацію зусиль виконавця-духовика, використання музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок, що складають виконавську майстерність. Концертний виступ акумулює в собі виконавську надійність – якість музиканта-виконавця безпомилково, стійко та точно виконувати музичний твір.

У дослідженнях психологічних особливостей відтворення виконавської інтерпретації в умовах концертного виступу (М. І. Бенюмов, Л. Л. Бочкарьов, О. Б. Йоркіна, Г. М. Коган, В. О. Козлов, Ю. О. Цагареллі) зазначається, що артистизм, експресія виконавця, його поведінка на сцені, емоційна реакція, викликані присутністю певної кількості слухачів, помітно збагачують процес відтворення виконавської інтерпретації і позитивно впливають на публіку, що сприяє досягненню високого рівня адекватності сприймання і розуміння художнього змісту твору слухачами.

Формування виконавських умінь є поліфункціональним процесом, що проявляється у взаємозалежності освітніх, розвивальних, організіційних та аксіологічних функцій.

У нашому досліджені ми розглядаємо ***виконавські уміння*** як властивість особистості володіти системою усвідомлених, цілеспрямованих і взаємопов'язаних розумових і практичних дій, що формуються на основі застосування систематизованих знань і дозволяють успішно виконувати музичні твори. Їх сутність полягає у залученні учнів до пошуку доцільних рухів на сенсорно-перцептивному рівні та прогнозуванні бажаних результатів їх відтворення; створення дій, які б відповідали художньо-образним ознакам музичних творів шляхом уявлення та мисленнєвого обє'днання окремих рухів; постійного вдосконалення сформованих навичок шляхом їх автоматизації та кореляції.

З урахуванням існуючих позицій стосовно художньо-педагогічної проблеми виконавської підготовки як творчого процесу основними **компонентами структури виконавських умінь є**:

Мотиваційно-вольовий компонент змістом якого є загальні соціокультурні цінності музичного мистецтва, що вмотивовують суб'єктну позицію учнів до навчальної діяльності. Це дало підстави для визначення його критерію як міри особистісної потреби підлітків у музичній діяльності, котрий характеризується такими показниками: 1) бажанням опановувати музичне мистецтво; 2) вмінням долати труднощі у процесі вивчення музичних творів; 3) виявом активності учнів під час музичних занять.

Когнітивно-комунікативний компонент передбачає набуття інтегративних мистецьких знань і виконавських умінь, необхідних для якісного відтворення музичних творів. Він відображує змістову наповненість музично-освітнього процесу, рівень оволодіння історичними й теоретичними знаннями та музикознавчими поняттями, а також вміннями відтворювати їх у власній виконавській діяльності. Його критерієм визначено міру здатності учнів до оперування набутими знаннями для формування виконавських умінь у різних видах музичної діяльності за такими показниками: 1) здатність накопичувати музичні знання і виконавські уміння; 2) сформованість музичного тезаурусу; 3) здатність відбирати необхідні знання та вміння

відповідно до виконавських потреб.

Емоційно-ціннісний компонент забезпечує сформованість емоційного відгуку на музику, уміння оцінити перебіг й результат власної виконавської діяльності та здатність до виконавської інтерпретації. Сутністю його критерію є ступінь розвитку емоційної та вольової сфер учнів-духовиків, а також можливість оцінювати свої емоційні враження. Його показниками визначено: 1) міра яскравої, емоційної реакції на музичний твір; 2) усвідомлення ціннісної значущості виконавської діяльності; 3) сформованість ціннісних орієнтацій на музичні твори.

Особистісно-творчий компонент забезпечує готовність до формування виконавських умінь, сформованість потреби у власній інтерпретаційній діяльності. Він характеризувався за таким критерієм як ступінь художнього втілення власної інтерпретації музичного твору, що оцінювалось наступними показниками: 1) застосування власного творчого досвіду у виконавській діяльності; 2) сформованість виконавських умінь у процесі навчання гри на духових інструментах; 3) прояв самостійності й самобутності у вивченні музичного матеріалу.

Таким чином, опанування виконавськими уміннями передбачає здатність музиканта до «одухотворення» музичного твору, сповнення його культурно-духовним та індивідуально-особистісним змістом. Відсутність емоційної зумовленості виконання веде до втрати ціннісного значення авторської програми, до беззмістовності художніх образів, власне, до руйнування яскравості та самобутності художньої інтерпретації.

Розвиваючи художнє та музичне мислення, викладач повинен активно залучати учнів до різних видів музичної діяльності, поглиблювати теоретичні знання протягом всього періоду навчання, намагаючись «не тільки довести до учня так званий «зміст» твору, не тільки зацікавити його поетичним образом, але й надати йому докладний аналіз форми, структури в цілому та в деталях, гармонії, мелодії, фактури», «прищепити йому ту самостійність мислення, методів роботи, самопізнання та вміння досягати мети, які

називаються зрілістю, порогом, за яким починається майстерність» [128, с. 147 – 148].

Отже, за роки навчання в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, специфіка яких зумовлена діалектичною єдністю загальної (музичне виховання) і спеціальної (професійної) освіти, учні повинні отримати різнобічні та змістовні знання в процесі роботи над музичним твором; зрозуміти об'єктивні закономірності музичного мистецтва; розвинути загальні, музичні й творчі здібності; розширити художню компетенцію, сформувати свої естетично-оцінні судження; бути здатними до самореалізації в творчому процесі інтерпретації музики. Тож педагогічні пошуки повинні спиратись на принципи інтеграції змісту освіти, на створення необхідної моделі цілісної системи навчання, яка забезпечить спрямування комплексу методів педагогічного впливу на формування особистості майбутніх носіїв та творців високої духовної культури через їх безпосередню участь у мистецькій творчості [91, с. 20].

У зв'язку з цим у наступному параграфі дисертаційного дослідження ми приступимо до розробки методичної моделі формування виконавських умінь учнів-підлітків у процесі навчання гри на духових музичних інструментах.

2.2. Методична модель формування виконавських умінь учнів-підлітків у процесі навчання гри на духових музичних інструментах

Аналіз застосування методики, яка базується на запропонованій нами компонентній структурі формування виконавських умінь учнів-духовиків у процесі їх музично-виконавської підготовки, зумовлює необхідність внесення певних змін у навчально-виховний процес спеціалізованого позашкільного навчального закладу.

Як відомо, основою навчально-виховного процесу є методика, без застосування якої неможливе успішне досягнення позитивного результату. Відтак, методика – фіксована сукупність прийомів практичної діяльності педагога, що призводить до заздалегідь визначеного, позитивного результату в організації емоційно-інтелектуальної діяльності учнів [104].

У процесі розробки власної методики удосконалення виконавських умінь учнів у процесі навчання гри на духових інструментах ми орієнтувались на домінуючі у сучасній педагогіці концептуальні положення про єдність та системність педагогічного процесу та на комплексне здійснення трьох основних функцій – освітньої, виховної та розвивальної.

Досягнення продуктивності у процесі формування виконавських умінь учнів-духовиків забезпечується також у результаті застосування методів навчання.

У педагогічній науці «методи навчання» (від гр. methodos – спосіб пізнання, шлях дослідження) – це упорядковані способи діяльності вчителя й учнів, спрямовані на ефективне розв'язання навчально-виховних завдань. Методи навчання розглядають як інструмент діяльності вчителя для виконання навчальної функції – викладання; а також метод навчання як спосіб пізнавальної діяльності учнів з оволодіння знаннями, уміннями та навичками – учіння.

Вивченню методів навчання та їх класифікації присвятили свої дослідження відомі дидакти: Ю. К. Бабанський, А. М. Алексюк, І. Я. Лернер, М. М. Скаткін, Г. Ващенко, М. Д. Ярмаченко. У педагогіці музичної освіти

визначальним є використання комплексних методів, які вивчали та систематизовували провідні науковці музично-педагогічної діяльності: Є. Абдулліна, Д. Кабалевський, О. Михайличенко, О. Ростовський, О. Олексюк.

Беручи до уваги методику формування виконавських умінь учнів у процесі навчання гри на духових інструментах, для досягнення поставленої мети використовувались загальнодидактичні та спеціально музичні методи навчання **(див. додаток Г).**

Нами також було створено певні **педагогічні умови**, що забезпечують продуктивне формування виконавських умінь учнів у процесі навчання гри на духових інструментах, а саме:

- педагогічне керівництво процесом формування виконавського апарату;
- включення учнів до самостійної мистецько-пізнавальної діяльності з використанням сучасних медіа ресурсів;
- спрямованість підлітків на формування ціннісного ставлення до майбутньої фахової діяльності;
- забезпечення взаємозв'язку між теоретичним засвоєнням знань та процесом практичного їх застосування з подальшим переходом в особистісне надбання.

У результаті дотримання визначених педагогічних умов забезпечується створення ефективного навчально-виховного середовища, в якому відбувається реалізація мети та завдань початкової спеціалізованої музичної освіти.

Основними **педагогічними принципами** формування виконавських умінь учнів-духовиків є:

- активно-інформаційного впливу (передбачає накопичення музикознавчої інформації в єдності з формуванням виконавських навичок);
- зв'язку музичного навчання і естетичного виховання (спрямовує на формування естетичних орієнтацій в галузі музичного мистецтва);

- наступності у набутті музичних знань і виконавських умінь (забезпечує проектування теоретичного матеріалу на виконавську діяльність);
- розвитку творчої ініціативи та навичок самостійної роботи (сприяє формуванню музично-естетичного досвіду щодо жанрово-стильових особливостей музичного мистецтва).

У результаті дотримання визначених педагогічних умов та принципів формування виконавських умінь учнів-підлітків забезпечується створення ефективного навчально-виховного середовища, в якому відбувається реалізація мети та завдань початкової спеціалізованої музичної освіти.

Впровадження методики формування виконавських умінь учнів-духовиків здійснюється у три етапи (підготовчо-кумулятивний, змістовно-рефлексивний та творчо-самостійнийний), кожен з яких має свою мету, завдання та структуру.

Слід зазначити, що під поняттям «музична підготовка» ми розуміємо процес і результат засвоєння музичних знань, умінь і навичок учнями-духовиками, що свідчить про відповідний рівень опанування музичними явищами в аналітично-теоретичному або практично-виконавському аспектах.

У свою чергу, це передбачає застосування у навчально-педагогічному процесі ефективних **засобів педагогічного впливу**, поєднання та використання яких сприяє підвищенню рівня музично-виконавської культури учнів-духовиків. Тому для проведення занять ми заздалегідь розробили систему взаємопов’язаних засобів педагогічного впливу:

- відповідність змісту музичного навчання і виховання рівню розвитку музичної культури сучасного суспільства;
- поєднання емоційно-образного подання музичного матеріалу;
- на основі врахування індивідуальних можливостей та потреб учнів-духовиків виявляти диференційований підхід у доборі репертуару;
- посилення мотивації різнобічного впливу музичного мистецтва на особистість учнів.

Охарактеризуємо методичні особливості послідовних етапів формування

виконавських умінь учнів-духовиків.

Суть **підготовчо-кумулятивного** етапу полягає в накопиченні слухових та образно-емоційних вражень, які виникають в учнів-духовиків на основі набутих музично-теоретичних знань у відповідності до особистісного ставлення до музично-виконавських явищ під впливом базового виконавського досвіду.

Важливим аспектом у проведенні підготовчо-кумулятивного етапу є стимулювання в учнів-духовиків позитивної мотивації у здійсненні музично-виконавської діяльності у нерозривному зв'язку з індивідуальним розвитком художніх інтересів та потреб.

Підготовчо-кумулятивний етап передбачає вирішення наступних **завдань:**

- усвідомлення учнями-духовиками змісту нових музичних творів в результаті комплексного сприймання нотного матеріалу;
- використання новітніх інформаційних технологій, які сприяють накопиченню виконавського досвіду учнями за рахунок жанрово-стильової різноманітності навчального репертуару;
- удосконалення можливості сприйняття музичного матеріалу на рівні художньої цілісності в процесі об'єднання всього розмаїття художньо-мовних засобів музичного мистецтва;
- формування в учнів позитивного ставлення до музично-виконавської діяльності та прагнення до перфекціонізму.

Крім того, для підвищення рівня опанування учнями-духовиками виконавським мистецтвом необхідно забезпечити наступні умови:

- сприяти формуванню художньо-звукових уявлень та технічних навичок;
- поєднувати теоретичний (раціональний) та почуттєво-образний (емоційний) компоненти сприйняття творів мистецтва;
- збагатити навички слухового уявлення нотації;

- накопичувати власні виконавські образи за рахунок прослуховування творів мистецтва, що в майбутньому послужать власним виконавським виявом на духовому інструменті.

Методами на цьому етапі є: індивідуальні та групові бесіди, методи словесного пояснення, методи виконавського показу, методи розвитку музичних якостей, методи порівняння та контрастного зіставлення.

Окрім того, зважаючи на сучасну гостру необхідність зацікавити школярів музикою, на перший план виводяться методи навчання, які дозволяють викликати в учнів розуміння і відчуття того, що музика є невід'ємною частиною їхнього життя, явищем світу, створеним людиною. Цим обґрунтована перевага інтегративних методів навчання, які є специфічним сплавом загальнопедагогічних і спеціальних методів музичного навчання та виховання. Їх особливість детермінована нагальною життєвою необхідністю в гуманності людини, природною потребою людини в творчості й спілкуванні.

Надзвичайно важливе значення має формування розвитку можливостей учнів-духовиків самостійно мислити, аналізувати, порівнювати та спостерігати за музичним матеріалом, що, в свою чергу, сприяє набуттю емоційно-естетичної особистісної позиції у ставленні до музичного твору за рахунок розуміння виражальних засобів музики, таких як: ритм, темп, метр, звук, тембр, інтонування, інтонація, артикуляція, штрихи, динаміка, а також вмінню відчувати форму, стиль та образ музики.

У процесі вибору творів для ознайомлення та виконання їх учнями-духовиками необхідно враховувати наступні особистісні характеристики:

- технічні можливості та індивідуально-психологічні особливості учня-духовика;
- доступність учням художньо-виконавського репертуару;
- поетапність в зростанні складності музичних творів;
- художньо-змістовна насиченість та композиційна довершеність музичних творів.

Під час ознайомлення та розбору музичних творів з учнями основний акцент робиться на розвиток та поєднання координації дій цілого ряду компонентів: зору, слуху, пам'яті, рухового почуття, музично-естетичних уявлень та вольових зусиль. Саме ця різноманітність психофізіологічних дій, які виконує безпосередньо учень-духовик в процесі гри на інструменті, і визначає складність музично-виконавської техніки, що здійснюється на основі умовних рефлексів другої сигнальної системи мозку.

Спробуємо уявити собі, як це відбувається практично в процесі гри на духовому інструменті.

В процесі читання нотних знаків у виконавця виникає роздратування в зоровій області кори (мозку мається на увазі). Внаслідок цього відбувається миттєве перетворення первинних сигналів у зорове уявлення на нотному тексті. За допомогою мислення учень визначає положення нот на нотоносцеві, тривалість звуків, їх гучність і т.д.. Зорове сприйняття звуку зазвичай пов'язується зі слуховими уявленнями. Порушення зорових центрів захоплює слухову область кори, що й допомагає музиканту не тільки побачити звук, а й почути, тобто відчути його висоту, гучність, тембр тощо. Поява слухових уявлень в той же час зумовлює у музиканта відповідні виконавські рухи, необхідні для відтворення даних звуків на інструменті. Рухові імпульси передаються виконавчому апарату: губи, язик, дихання, рух пальців, слух. Внаслідок внутрішнього гальмування з’являються необхідні рухи губ, язика, пальців. Так здійснюється рухова установка, в результаті якої народжується звук. Звукові коливання, у свою чергу, викликають роздратування слухового нерва, яке завдяки можливості встановлення зворотних фізіологічних зв'язків передається в слухову частину кори головного мозку і забезпечує відповідне сприйняття виконуваних звуків, тобто здійснюється **слуховий аналіз**. Таким чином, процес звукоутворення на духових інструментах можна уявити собі у вигляді декількох взаємопов'язаних ланок єдиного ланцюга: **нотний знак, уявлення про звук, м'язово-рухова установка, виконавські рухи, реальне звучання,**

слуховий аналіз. У процесі цієї складної умовнорефлекторної взаємодії центральне місце належить слуховим відчуттям і уявленням, які передусім потрібно розвивати в учнів-духовиків.

Незважаючи на майже однакові розумові здібності й фізичний розвиток учнів, ми маємо різні результати їх навчання. Аналіз цих явищ свідчить про те, що підготовка виконавця є процесом інтуїтивним, а початок, тобто наявність природних здібностей, набуває вирішального значення. В. М. Теплов у своїй праці «Психологія музичних здібностей» (1947) доводить можливість розвитку всіх музичних здібностей на основі вроджених задатків [204, с. 302]. Не може бути здібностей, які не розвивалися б у процесі виховання та навчання. Під музичними здібностями або музичними задатками ми розуміємо, насамперед, музичність. Це вдале визначення зробив А. Д. Алексєєв у своїй методиці навчання гри на фортепіано. «Музичною слід назвати людину, яка відчуває красу і виразність музики, яка здатна сприймати в звуках твори та певний художній зміст, а якщо він виконавець, то й відтворювати цей зміст» [3].

Важливе значення для формування виконавських умінь учнів-духовиків має добір різноманітних музично-творчих завдань, які сприятимуть глибшому розумінню навчального матеріалу.

Завдання стосуються розвитку творчих здібностей учнів-духовіиків, формуванню в них вміння усвідомлено та емоційно слухати музику, розширювати музичний світогляд, закладати основи музичного смаку й систем естетичних цінностей, виховувати любов і повагу до українського музичного мистецтва в усіх його історико-стильових та жанрових виявах, формувати уявлення про своєрідність національного музичного мистецтва, надавати учням комплекс інформаційних та понятійних знань, що виступають засобом пізнання та складають основу музично-теоретичних і музично-історичних уявлень про музику. Також завдання сприяють формуванню умінь розкривати художній та образний зміст творів на основі розуміння нотного тексту та подолання формально-технологічних основ у

процесі ознайомлення з нотним матеріалом. Наведемо деякі приклади таких завдань.

Завдання № 1. **«Обери назву прослуханого твору».** Відповідно до цього завдання учням-духовикам пропонуємо прослухати декілька творів із програми курсу та завдяки власному баченню і розумінню художньо-змістовної суті творів, на основі свого багажу знань обрати правильну назву.

Учні слухають наступні музичні твори: Л. В. Бетховен «Сонатіна», А. Лядов «Протяжна», С. Гулак-Артемовський «Каватина – Карася» з опери «Запорожець за Дунаєм», Я. Степовий «Кантабіле», М. Мусоргский «Сльоза», М. Лисенко «Не забудь юних днів», М. Бердиєв «Концерт - № 3», З. Ковпак етюд-картина «Вранці на високому замку», Н. Римський-Корсаков «Пісня», Л. В. Бетховен «Бабак», Дж. Пишетті «Престо», М. Мусоргский «Старий замок» та ін.

Завдання № 2. **«За допомогою виразних характеристик музики визначити настрій запропонованого твору».** Учням пропонується визначити настрій конкретного твору. Перед його прослуховуванням підліткам оголошується назва твору і композитор. Після прослуховування музичного матеріалу необхідно визначити емоційно-образний спектр твору, описати всі асоціації, які виникли, з’ясувати чи відповідає назва твору характеру музики. Щоб допомогти школярам в цьому завданні, розглянемо таблицю «Виразних характеристик музики» **(Додаток Е)** та наступний навчально-музичний матеріал: Б. Лятошинський, «Народна пісня», Е. Гедіке «Танець», В. Оякяер «Весела полька», М. Балакірєв «Мазурка», Г. Гендель «Адажіо», Л. Коган «Концерт № 1», Б. Марчелло «Соната», Р. Паке «Концерт № 1», В. Щолоков «Концерт № 3», В. Щолоков «Дитячий концерт», Л. Коган «Концерт № 1», А. Дімлер «Концерт (1ч.)», А. Кожелух «Концерт Es-dur (1 ч.)».

Завдання № 3. **«Практичне прослуховування».** Суть даного завдання полягає в тому, що у процесі прослуховування одного із запропонованих творів необхідно виділити основні засоби музично-виконавської виразності

(ритм, темп, метр, звук, тембр, інтонація, артикуляція, агогіка, рубато, штрихи, динамічні відтінки, фактура, мелодія, гармонія), які розкривають суть та емоційно-образний зміст твору. Також учням-духовикам пропонується визначити фрази, смислові мотиви, кульмінацію та різноманітні варіаційні моменти в творі. Для виконання цього завдання використаємо відео та аудіо записи наступних творів:

Ж. Колодуб «Ноктюрн», Ґ. Ф. Гендель «Соната № 3 G-dur (Adagio, Allegro)», Й. Кванц «Концерт G- dur op. 161 (I ч.)», Т. Альбіноні «Концерт d-moll (I частина)», К. М. Вебер «Варіації», Бен Марчелло «Соната e-moll (I і II ч.)», Ж. Р. Франсе «Екзотичні танці № 1,2, 3», З. Ковпак – Етюд-картина «Вранці на високому замку», Ж. Б. Лейє «Соната», В. Блажевич «Концертний ескіз № 5», Й. Новаковський «Концертіно», М. Бердиєв «Концерт № 3».

Завдання № 4. **«Створення музичних композицій та їх відтворення».** Під час виконання цього завдання учні мають створити невеличкі музичні композиції у формі періодів чи речень на задану тему («Літні канікули», «Моя сім'я», «Весняний дощ», «Домашній улюбленець», «Захід сонця», «Гірський пейзаж») та відтворити їх на своєму інструменті.

Використання таких завдань має сприяти швидкому засвоєнню музичного матеріалу, морально-естетичному задоволенню учнів, формуванню в них вміння усвідомлено та емоційно слухати музику, розширювати свій музичний світогляд, закладати основи музичного смаку та систем початкових навичок аналізу музичних творів, уміння викладати свої думки і враження про ті чи інші явища музичного мистецтва, що, в свою чергу, і формуватиме позитивну мотивацію до навчання.

Проведення підготовчо-кумулятивного етапу формування виконавських умінь учнів-духовиків грунтується на вирішенні таких завдань:

- зростання мотивації учнів до занять;
- формування вміння усвідомлено та емоційно слухати музику;
- розширити музичний світогляд;
- розвивати творчі здібності, загальнокультурні та естетичні цінності;

- збільшити роль музично-теоретичних узагальнень, що сприятиме мисленню цілісним художнім образом.

Відтак, формування основних якостей учнів-духовиків відбувається на базі навичок, набутих на початковому етапі навчання, що дозволяє вирішувати багато завдань професійного та особистісного характеру.

Заняття в класах повинні бути пов'язані з такими особистісними якостями підлітка, як: самосвідомість, самореалізація в професійному та особистісному плані. До цього часу повинні сформуватися почуття відповідальності за якість освоєння своєї партії, виконавська єдність у передачі художнього образу, узгодженість в темпах, штрихах, а також передача тембрового звучання та розвиток навичок самоконтролю, самооцінки своїх і колективних дій.

Систематичність і послідовність в оволодінні знаннями і навичками в класі духових інструментів – запорука успішного розвитку учнів, а надбання навичок самостійної роботи є кінцевим результатом у навчанні гри на духових інструментах.

З**містовно-рефлексивний** етап передбачає єдність розвитку навчально-пізнавальної та художньо-творчої діяльності учнів-духовиків, формування розвиненої особистості на основі інтеграції змісту дисциплін, що викладаються в позашкільному спеціалізованому навчальному закладі.

Для проведення цього етапу з метою покращення рівня емоційного та інтелектуального пізнання музичного мистецтва найбільш доцільними **методами** організації діяльності школярів, на нашу думку, є: розповідь, навчальна дискусія, пошуково-дослідницькі та ілюстративні методи, опитування, музична презентація та музично-дидактична гра.

Основною формою організації музично-естетичного виховання під час експериментальної роботи є урок зі спеціальності. Сконцентрувавши увагу учнів на звучанні музики, розвиваючи їхню уяву, викладач допомагає увійти в світ музичних образів, чітко відчути їх виразність.

Крім того, інтерес, який виникає в учнів, є важливим стимулом до

творчості, пробуджує підлітків до систематичного спілкування з музичним мистецтвом, інтенсифікує психічні процеси, а саме: сприйняття, образне мислення, пам'ять, розвиває творчі здібності.

Гра розглядається психологами як генетична основа художньої творчості, під час якої природно виникають ситуації, що пробуджують творчу активність.

О. В. Сухомлинський, А. С. Макаренко, сучасні педагоги і психологи (Д. В. Менджерицька, А. В. Чирков, Р. І. Жуковська, Д. В. Ельконін, П. Г. Саморукова, Р. М. Римбург, Г. О. Люблінська, А. П. Усова) поглибили аналіз доцільності гри і науково пояснили її як своєрідну творчу діяльність. Вони вважають гру своєрідною формою світогляду учнів на дійсність, формою пізнавальної діяльності і ставлення до життя. У такому вияві гра є одним із видів діяльності. Широкі та різноманітні можливості гри дозволяють оцінювати її в іншому плані – як цінний метод виховання і розвитку.

О. В. Сухомлинський відзначав, що без гри немає і не може бути повноцінного розумового розвитку. Гра – це величезне світле вікно, через яке в духовний світ дитини вливається життєдайний потік уявлень, понять. Гру він порівнював з іскоркою, що запалює вогник допитливості і любові до знань [200, с. 95].

За словами Л. С. Виготського, «гра учнів – це не простий спогад про те, що було, а творче переосмислення пережитих вражень, комбінування їх і побудова з них нової дійсності, яка відповідає запитам та інтересам самої дитини». Тобто гра розглядається як творча діяльність, в якій наочно виступає комбінована дія уяви [37, с. 52].

Визначаючи основні напрямки активізації творчої діяльності учнів-духовиків, пропонуємо внести до навчального процесу ряд ігор. Однією з найцікавих і корисних ігор є імпровізація (від фр. improvisation, итал. improvvisazione – несподіваний, раптовий).

Музичні імпровізації бувають різних видів, найпоширенішими серед

яких є співацькі й інструментальні. Досвід показує, що співацька імпровізація – одне з улюблених занять учнів. Нею із задоволенням займаються усі школярі, навіть ті, котрі не вміють добре співати.

У статті «Про музично-творчі навички дітей» Б. Асаф'єв писав, що головна мета співацької імпровізації – викликати в дітей «творчий музичний інстинкт», звернути їхню увагу на те, що вони співають і грають [15, с. 111]. Отже, відмовляючись від зайвого раціоналізму, автор порушує питання усвідомленого, аналітичного підходу до імпровізування.

Отож метою застосування ігрових музично-дидактичних методів є вирішення ряду навчально-виховних завдань: розвивати вміння вільного звуковедення, тембрової насиченості звуку, точної інтонації та чіткої артикуляції, удосконалити вміння виконання штрихів та виконавських прийомів, набути повного, характерного звуку у всіх регістрах під час гри на духових інструментах, удосконалити роботу губного апарату та язика, активізувати увагу та стимулювати учнівську фантазію і творчість, пришвидшити реакцію в процесі вирішення учнями різноманітних завдань, розвивати увагу, пам'ять, спостережливість, волю, виробити власне ставлення до навчального матеріалу, розвивати артистичні якості завдяки емоційній ідентифікації (перевтілення в ту чи іншу роль).

Окрім використання музично-ігрової діяльності, вважаємо доцільним розробити та впровадити в навчальний процес теоретико-практичний курс «**Вивчення оркестрових інструментів» (див. додаток Є).**

Теоретичний матеріал, який подається у практичному курсі включає поглиблене вивчення усіх інструментів великого мішаного духового оркестру, формування ґрунтовної бази історико-теоретичних знань та музикознавчих понять, надає учням комплекс інформаційних та понятійних знань, що виступають засобом пізнання та складають основу музично-теоретичних і музично-історичних уявлень про музику, формує розуміння творчого характеру підлітків та виховання свідомого ставлення до виконавської діяльності.

Крім цього, даний курс спрямований на розвиток наступних складових виконавських умінь учнів-духовиків:

- удосконалення виконавського дихання;
- формування чіткої інтонації в процесі гри;
- набуття повного, характерного звуку у всіх регістрах при грі на інструменті;
- удосконалення роботи губного апарату та язика;
- розвиток техніки пальців;
- розвиток косто-абдомінального дихання;
- чіткість прочитання метроритмічних побудов;
- формування навичок читання нот з листа;
- підбір музичного матеріалу на слух;
- створення власних музичних композицій.

Третій етап формування виконавських умнь учнів-підлітків – **творчо-самостійний**.

Глобальні процеси сучасного цивілізаційного розвитку визначають необхідність переорієнтувати зміст освіти на формування особистості з високим рівнем духовності і культури, спроможної гнучко реагувати на зміни обставин, генерувати оригінальні ідеї, самостійно приймати нестандартні рішення, успішно досягати індивідуальних та суспільних цілей. Відповідно, важливим стає спрямування засобів педагогічного впливу на активізацію творчого потенціалу учнів, забезпечення їх готовності до творчої діяльності.

Творчість як соціокультурне явище являє собою сукупність різноманітних видів перетворювальної діяльності, гуманістичне значення яких полягає в удосконаленні самої людини, природного і культурного середовища, в якому вона живе і працює [93, с. 318]. Тобто творчість постає однією з головних сфер реалізації сутності людини, що веде до різноманітних форм самовираження та є ключовим критерієм її здатності до гармонійного розвитку.

Основною формою проведення **творчо-самостійного** етапу є індивідуально-практичні заняття.

Загалом процес розвитку самостійного мислення довгий і складний. Уміння самостійно мислити не з'являється в людини самостійно, воно виховується шляхом певних тренувань волі та уваги. Саме тому важливе значення має максимальна зосередженість учнів під час уроків. Якщо педагог основну роботу бере на себе, то учні залишаться пасивними, їхня ініціатива не розвивається.

Тому основною **метою** творчо-самостійного етапу є як розвиток виконавських умінь учнів-духовиків, так і мисленнєвої діяльності й розвиток їх творчої ініціативи.

Відповідно до поставленої мети наші завдання спрямовані на:

- практичне застосування набутих знань, умінь та навичок, необхідних для здійснення творчо-виконавської діяльності;
- виявлення найбільш сприятливих умов для активізації творчого потенціалу учнів;
- стимулювання учнівської ініціативи в процесі створення виконавського задуму;
- виховання високорозвинених артистично-виконавських якостей в процесі осмислення та оцінки результатів власної виконавської діяльності.

Всі ці методи творчо-самостійнийного етапу можуть функціонувати лише в тому випадку, якщо учень розуміє художню мету за певними вказівками педагога.

Важливого значення також набуває виконання домашніх завдань. Успіх творчо-самостійної роботи – звичка до самоконтролю. Звідси і повинна зародитися схильність до багаторазових повторень, тобто до «уміння працювати».

Зазначимо те, що творча особистість розвивається і формується тільки у творчій діяльності, в процесі якої відбувається розвиток її самобутніх

якостей, набуття власного досвіду, активізація творчих проявів. Відповідно, запропоноване нами навчання стимулює реалізацію творчих можливостей особистості в тому випадку, якщо стає саме творчим процесом, орієнтованим не на механічне тренування, а на набуття учнями-духовиками відповідних вмінь та навичок щодо творчого вирішення проблем за умови взаємозв'язку розвитку розумових та творчих здібностей.

У результаті спостереження за виконавською діяльністю учнів-духовиків ми з'ясували, що більшість недоліків виявлених під час виконання того чи іншого музичного твору пов'язані з передчасною автоматизацією рухів, неясністю внутрішньо-слухових уявлень, слабким слуховим самоконтролем за реальним звучанням. Тому наступна робота була спрямована на збільшення ролі свідомості у вивченні тексту напам'ять, вироблення чистоти інтонації і виразності проведення мелодичної лінії та на формування міцного взаємозв'язку усіх компонентів музично-виконавської виразності під час гри учнів-духовиків.

Відтак, закріплення навичок адекватної виконавської поведінки в підлітків є важливим у результаті розвитку їх вольових якостей, розпізнаванні художньо-естетичних складових творів та формуванні суб'єктивного ставлення до твору.

Функціонування та взаємозв'язок здійснюються за рахунок інтеграції наступних елементів музично-виконавської діяльності:

- єдність внутрішньо-слухових уявлень та виконавських дій;
- рефлексивний аналіз власних дій;
- встановлення зв'язку між свідомістю й автоматичністю;
- виховання довільної уваги в процесі слухання музики;
- збільшення мотивації задля досягнення позитивного виконавського результату.

Кінцевою метою роботи над конкретними музичними творами є їх публічне виконання. Складність такого виду виконавської діяльності пов'язана з особливостями розуміння учнями-духовиками структури,

обумовленої властивістю музичної форми, жанру, епохи, що вимагає від них усвідомлення логічних закономірностей музичного матеріалу та цілісного охоплення музичного твору. Саме поєднання всіх цих елементів музично-виконавської виразності і є найважливішим критерієм у визначенні рівня музичної культури інтерпретатора, зрілості його виконавської майстерності та розвитку відчуття стилю.

Виступ на сцені, зазвичай, викликає хвилювання. Це зумовлено особистісним творчим станом психіки виконавця – натхненням, яке є недосяжним за межами концертного майданчика. Іноді хвилювання сприяє більшій яскравості виступу (це стосується в основному здібних учнів), але частіше цей стан впливає на гру негативно. У різних учнів він виявляється по-різному: дехто грає більш скуто й формально, ніж на репетиціях, інші навпаки, ніби впадають в істеричний стан: не в змозі контролювати силу, якість звука, темп і характер твору. Часто хвилювання позначається на технічному боці виконання, а інколи призводить до заминок, зупинок і навіть пропусків цілих епізодів. Тут ми повинні закцентувати свою увагу на понятті «боязнь сцени» – страх перед публічним виступом.

Найчастіше тривога виявляється в очікуванні події, яку складно спрогнозувати, яка може загрожувати своїми неприємними наслідками. Тому виникає висновок, що учні, які відчувають перед виступом природне в цій ситуації почуття тривоги, хвилювання, повинні відчувати не надмірну увагу й опіку викладачів, а дружню співчутливість та підтримку.

Практично всі викладачі відзначають таку закономірність: чим рідше учень виступає на сцені, тим більше його гра залежить від різних випадковостей, пов'язаних з хвилюванням. Таким чином, велике значення для усунення надмірного хвилювання мають часті виступи. Відомо, що навіть досвідчені виконавці, виходячи на сцену після тривалої перерви, відчувають більш сильне хвилювання, ніж у період систематичних виступів, і навпаки, навіть найбоязкіші учні починають почувати себе набагато впевненіше, якщо їм доводиться часто виступати.

Оскільки хвилювання супроводжують такі фізіологічні явища, як прискорений пульс і дихання, слабкість у ногах і руках, а також тремтіння рук, ми пропонуємо спробувати штучно викликати такий стан на репетиціях. Для цього можна запропонувати учневі зробити будь-які фізичні вправи, наприклад, присідання. Після почастішання пульсу йому необхідно відразу ж приступити до виконання твору в потрібному темпі. Повторювати таку вправу необхідно до виникнення в учня почуття повного контролю над ігровими рухами.

Сценічне хвилювання є невід'ємною частиною концертного виступу. Саме під час гри для публіки виконавець стає співавтором музичного твору, творцем художнього світу. І той, хто вміє зробити стан сценічного хвилювання своїм союзником у процесі побудови художнього образу, одержує можливість проявити всі грані свого таланту. Без нього звучання музичного твору стає механістичним процесом звуковідтворення нотного тексту, що залишає слухачів байдужими й не дозволяє відчути виконання **творчого акту**.

Враховуючи вищесказане, ми пропонуємо сконцентрувати увагу учнів на художньому образі, на розумінні музичної форми, жанру, епохи, що вимагає від них усвідомлення логічних закономірностей музичного матеріалу та цілісного охоплення музичного твору.

Відтак після виконання твору учням-духовикам необхідно запропонувати зробити **самоаналіз виступу**.

Ми заздалегідь розробили ряд питань, завдяки яким учні-духовики зможуть оцінити власне виконання: «Ти задоволений своїм виконанням? Чи відчував ти хвилювання під час виступу? Яке твоє враження від виступу? Що не вдалось? Як ти почувався на сцені?».

Крім того, ми вважаємо доцільним застосувати ряд завдань для **творчо-самостійного опрацювання.**

А. В. Береза стверджує:

- правильно організована **самостійна робота** стрімко підвищує активність знань учнів;
- стимулює творчість, ініціативність, оригінальність у процесі розв’язання поставлених завдань;
- позитивно впливає на формування кращих особистісних рис – організованості, наполегливості, сумління тощо [22].

Музично-виконавський матеріал для такого завдання спеціально полегшується. Це дає можливість учням-духовикам виключити вплив технічних труднощів на виразність виконання та дійсно самостійно й творчо підійти до виконання даного завдання.

Також робота над музичним твором не вичерпується лише вказаними вузькопрофесійними навичками, але й спрямовується на самостійне здійснення музично-теоретичного аналізу виконуваного твору, наприклад: визначити тональність, темпоритм, штрихи, регістри і їх змістове навантаження; осмислити динамічний план виконання твору; самостійно виявити художньо-виконавський план твору; сформулювати думку про те, що виражає музика, яку ти виконуєш; визначити значення основних засобів художньої виразності, використаних композитором для створення відповідного образу.

Виконання таких завдань сприяє зростанню позитивної мотивації до музичних занять та формуванню стійких слухо-рухових зв'язків на початковому етапі навчання гри на духових інструментах.

Відтак, правильно розроблена й добре організована самостійна робота допоможе учням-духовикам перетворити суто технічну роботу над виконавськими навичками на творчий процес осмислення і відтворення музичного образу.

Ще однією надзвичайно продуктивною та цікавою формою **творчо**-самостійного етапу є проведення **тематичних музично-поетичних вечорів** для учнів та батьків класів духових інструментів.

Тематичний вечір – це масовий захід, присвячений тій чи іншій темі,

який будується за певною програмою в рамках одного вечора. Це, передусім, колективна дія учнів, спрямована на задоволення і розвиток потреби особистості у соціальному спілкуванні, в інформації про навколишню дійсність, в оволодінні способами музичної-виконавської діяльності та творчості. Тематика **музично-поетичних вечорів** в основному спрямовується на формування сприятливої психологічної атмосфери, налаштування на необхідний настрій, що дає можливість виявити особистісне ставлення учнів-духовиків до музичних творів та до самого процесу музично-виконавської діяльності.

Для діагностування стану сформованості виконавських умінь учнів у процесі гри на духових інструментах були розроблені критерії: **мотиваційно-вольовий, когнітивно-комунікативний, емоційно-ціннісний, особистісно-творчий,** що, в свою чергу, стали частиною розробленої нами методичної моделі формування виконавських умінь учнів-духовиків**.**

Змістом *мотиваційно-вольового компонента* є загальні соціокультурні цінності музичного мистецтва, що вмотивовують суб'єктну позицію учнів до навчальної діяльності. Це дало підстави для визначення його критерію як міри особистісної потреби підлітків у музичній діяльності, котрий характеризується такими показниками:

1) бажанням опановувати музичне мистецтво;

2) вмінням долати труднощі у процесі вивчення музичних творів;

3) виявом активності учнів під час музичних занять.

Когнітивно-комунікативний компонент передбачає набуття інтегративних мистецьких знань і виконавських умінь, необхідних для якісного відтворення музичних творів. Він відображує змістову наповненість музично-освітнього процесу, рівень оволодіння історичними й теоретичними знаннями та музикознавчими поняттями, а також вміннями відтворювати їх у власній виконавській діяльності. Критерієм визначено міру здатності учнів до оперування набутими знаннями для формування виконавських умінь у

різних видах музичної діяльності за такими показниками:

1) здатність накопичувати музичні знання і виконавські уміння;

2) сформованість музичного тезаурусу;

3) здатність відбирати необхідні знання та вміння відповідно до виконавських потреб.

Емоційно-ціннісний компонент забезпечує сформованість емоційного відгуку на музику, уміння оцінити перебіг й результат власної виконавської діяльності та здатність до виконавської інтерпретації. Його показниками визначено:

1) міра яскравої, емоційної реакції на музичний твір;

2) усвідомлення ціннісної значущості виконавської діяльності;

3) сформованість ціннісних орієнтацій на музичні твори.

Сформованість *особистісно-творчого компоненту* з'ясовувалась за таким критерієм як ступінь художнього втілення власної інтерпретації музичного твору, що оцінювалось наступними показниками:

1) застосування власного творчого досвіду у виконавській діяльності;

2) сформованість виконавських умінь у процесі навчання гри на духових інструментах;

3) прояв самостійності й самобутності у вивченні музичного матеріалу.

Отож можемо зробити висновок, що розроблена нами **методична модель** розвитку виконавських умінь підлітків у процесі навчання гри на духових інструментах дозволяє: активізувати знання учнів; активно стимулювати творчість, ініціативність, оригінальність в процесі розв'язання поставлених завдань; практично застосовувати набуті знання, уміння та навички, необхідні для здійснення творчо-виконавської діяльності; формувати мистецький тезаурус школярів; актуалізувати набутий на попередніх етапах художньо-виконавський досвід; стимулювати позитивну мотивацію до навчання задля досягнення позитивного виконавського результату; розвивати навички творчо-самостійної роботи.

Розроблена нами **методична модель** включає в себе три послідовних

етапи, а саме: **підготовчо-кумулятивний, змістовно-рефлексивний та творчо-самостійний.** Їх змістовне наповнення дає можливість застосування комплексного педагогічного впливу щодо формування виконавських умінь учнів у процесі навчання гри на духових інструментах (рис. 3.1). Діагностику рівня сформованості та безпосередньої реалізації вищеокресленої методичної моделі у практиці позашкільних спеціалізованих закладів, а також експериментальну перевірку методики формування виконавських умінь розглянемо у наступному розділі.

Матеріали даного розділу представлені у наступних публікаціях [149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 159, 161, 162].



Рис. 2.1 Модель формування виконавських умінь учнів-духовиків

Висновки до другого розділу

У другому розділі з'ясовано сутність та структуру виконавських умінь учнів-духовиків, визначено та обгрунтовано методичну модель формування виконавських умінь учнів-підлітків.

Невід'ємними складовими у формуванні виконавських умінь підлітка є засвоєння правил виконавького апарату, оволодіння аплікатурою та артикуляційною моторикою, що становить суть поняття «виконавська техніка», основою якої є «виконавські засоби» («засоби виконавської виразності» або «виражальні засоби»). До них відноситься: звукоутворення, звуковисотна інтонація, вібрато, динаміка, штрихи, фразування, також допоміжні (щодо звукоутворення) засоби: ритм, метр, темп та агогіка, прийом філірування; а також засоби технічного порядку, як-от: музичний слух, постановка, техніка дихання, темброформуючий апарат, техніка язика та губ (артикуляційний апарат), техніка пальців (останній засіб передбачає також освоєння виконавцем усіх видів аплікатури на духовому інструменті).

З точки зору музично-виконавської діяльності детермінантою музично-виконавських умінь є творчий процес відтворення композиторського задуму засобами виконавської майстерності, яка тлумачиться як «вільне оволодіння інструментом і собою, емоційно яскраве, артистичне, співтворче, технічно досконале втілення музичного твору в реальному звучанні». Інтерпретація як художнє бачення музичного твору є невід'ємною характеристикою виконавської майстерності духовика.

Нами були встановлено, що **формування виконавських умінь** є поліфункціональним процесом, що виявляється у взаємозалежності освітніх, розвивальних, організіційних та аксіологічних функцій.

Ми розглядаємо ***виконавські уміння*** як властивість особистості володіти системою усвідомлених, цілеспрямованих і взаємопов'язаних розумових і практичних дій, що формуються на основі застосування систематизованих знань і дозволяють успішно виконувати музичні твори. Їх сутність полягає у залученні учнів до пошуку доцільних рухів на сенсорно-перцептивному рівні

та погнозуванні бажаних результатів їх відтворення; створення дій, які б відповідали художньо-образним ознакам музичних творів шляхом уявлення та мисленнєвого обє'днання окремих рухів; постійного вдосконалення сформованих навичок шляхом їх автоматизації та кореляції.

З урахуванням існуючих позицій стосовно художньо-педагогічної проблеми виконавської підготовки як творчого процесу основними **компонентами структури виконавських умінь** були визначені: мотиваційно-вольовий, когнітивно-комунікативний, емоційно-ціннісний, особистісно-творчий.

Нами було створено певні **педагогічні умови**, що забезпечують продуктивне формування виконавських умінь учнів у процесі навчання гри на духових інструментах, а саме: педагогічне керівництво процесом формування виконавського апарату; включення учнів до самостійної мистецько-пізнавальної діяльності з використанням сучасних медіа ресурсів; спрямованість підлітків на формування ціннісного ставлення до майбутньої фахової діяльності; забезпечення взаємозв'язку між теоретичним засвоєнням знань та процесом практичного їх застосування з подальшим переходом в особистісне надбання.

У результаті дотримання визначених педагогічних умов забезпечується створення ефективного навчально-виховного середовища, в якому відбувається реалізація мети та завдань початкової спеціалізованої музичної освіти.

Основними **педагогічними принципами** формування виконавських умінь учнів-духовиків стали: активно-інформаційного впливу (передбачає накопичення музикознавчої інформації в єдності з формуванням виконавських навичок); зв'язку музичного навчання і естетичного виховання (спрямовує на формування естетичних орієнтацій в галузі музичного мистецтва); наступності у набутті музичних знань і виконавських умінь (забезпечує проектування теоретичного матеріалу на виконавську діяльність); розвитку творчої ініціативи та навичок самостійної роботи

(сприяє формуванню музично-естетичного досвіду щодо жанрово-стильових особливостей музичного мистецтва).

Впровадження методики формування виконавських умінь учнів-духовиків здійснюється у три етапи (підготовчо-кумулятивний, змістовно-рефлексивний та творчо-самостійнийний), кожен з яких має свою мету, завдання та структуру.

Суть **підготовчо-кумулятивного** етапу полягає в накопиченні слухових та образно-емоційних вражень, які виникають в учнів-духовиків на основі набутих музично-теоретичних знань у відповідності до особистісного ставлення до музично-виконавських явищ під впливом базового виконавського досвіду.

Методами на цьому етапі є: індивідуальні та групові бесіди, методи словесного пояснення, методи виконавського показу, методи розвитку музичних якостей, методи порівняння та контрастного зіставлення.

З**містовно-рефлексивний** етап передбачає єдність розвитку навчально-пізнавальної та художньо-творчої діяльності учнів-духовиків, формування розвиненої особистості на основі інтеграції змісту дисциплін, що викладаються в позашкільному спеціалізованому навчальному закладі.

Для проведення цього етапу з метою покращення рівня емоційного та інтелектуального пізнання музичного мистецтва найбільш доцільними **методами** організації діяльності школярів, на нашу думку, є: розповідь, навчальна дискусія, пошуково-дослідницькі та ілюстративні методи, опитування, музична презентація та музично-дидактична гра. Вважаємо доцільним розробити та впровадити в навчальний процес теоретико-практичний курс «**Вивчення оркестрових інструментів».**

Основною формою проведення **творчо-самостійного** етапу є індивідуально-практичні заняття. Тому основною **метою** творчо-самостійного етапу є як розвиток виконавських умінь учнів-духовиків, так і мисленнєвої діяльності й розвиток їх творчої ініціативи.

Основними формами роботи на цьому етапі є впровадження самоаналізу

виступу учня-духовика, використання завдань для творчо-самостійного опрацювання, проведення тематичних музично-поетичних вечорів.

Для діагностування стану сформованості виконавських умінь учнів у процесі гри на духових інструментах нами були розроблені критерії: **мотиваційно-вольовий, когнітивно-комунікативний, емоційно-ціннісний, особистісно-творчий,** що, в свою чергу, стали частиною розробленої методичної моделі формування виконавських умінь учнів-духовиків**.**

Отже, основна мета навчання у позашкільному спеціалізованому закладі – формування виконавських умінь – реалізується через розроблену методичну модель удосконалення виконавських умінь учнів-духовиків.

РОЗДІЛ ІІІ

Шляхи удосконалення виконавських умінь учнів-духовиків у навчально-виховному процесі

3.1. Діагностика сучасного стану сформованості виконавських умінь учнів-духовиків

Музично-педагогічний процес є надзвичайно складним і багатогранним. Однією з найважливіших його сторін є діагностика – фундамент, без якого неможливе не лише музичне навчання в цілому, а й жодний урок музики взагалі.

Музично-педагогічна практика знає багато прекрасних педагогів-діагностів. Так, П. Столярському було досить кількох хвилин спілкування з дитиною, щоб поставити безпомилковий діагноз музичної обдарованості майбутнього скрипаля. Чудовим діагностом вважається й відомий американський педагог Еббі Уайтсайд. Усі видатні педагоги мають дивовижну здатність проникати у внутрішній світ дитини, оцінювати те найголовніше, що притаманне тільки даній індивідуальності.

Правильне визначення реальних можливостей учня в різних видах музичної діяльності, перспектив його музичного розвитку й професіонального вдосконалення складає одну з найактуальніших проблем музичної педагогіки. Вміння розібратися в найтоншому переплетенні індивідуально-психологічних особливостей дитини, проникнути в її виконавську «лабораторію», а потім, на основі поставленого діагнозу, планувати і спрямовувати її подальшу роботу – і є тим найголовнішим, що відрізняє педагога-майстра від новачка.

Важлива роль діагностики в музично-педагогічному процесі підкреслюється у статтях, які узагальнюють результати перших наукових досліджень діяльності музиканта-педагога. Так, у статті «Вивчення музично-педагогічного процесу» знаходимо опис методів діагностування змісту і послідовності дій. Автор залучає й використовує досягнення психолого-

педагогічної науки, здійснює спробу систематизувати музичний розвиток учня, показати його «зовнішні» і «внутрішні» прояви [9].

Великий інтерес становить стаття «Деякі питання діагностики й інтуїції в музичній педагогіці», автором якої є Ю. Брейтбург. Він називає діагностику тією галуззю музичної педагогіки, яка багато в чому визначає хід і методику педагогічного процесу і пронизує всі етапи навчання [156].

Займаючись з учнем, плануючи його роботу, педагоги часто не задумуються над істинними причинами його успіхів та невдач. Їх зауваження та оцінки виконання мають загальний, поверховий характер «швидкої допомоги». Справжні причини прорахунків, неточностей, помилок у грі учнів залишаються не виявленими. При цьому, якщо зрілі музиканти-педагоги спираються на свій досвід та інтуїцію, то початківці ставлять діагноз музичної обдарованості учня «всліпу», шляхом «спроб та помилок».

Відсутність у педагогів достатніх діагностичних знань та вмінь слід пояснити тим, що таких знань їм не дають. Адже сьогодні ще немає ні курсу лекцій, ні посібників, які б ознайомлювали студентів, майбутніх педагогів з різними типами індивідуальності, немає визначень **різних рівнів** музичного розвитку дитини, які могли б бути **критеріями** при оцінці можливостей художнього зростання учня, опису найтиповіших складностей, які трапляються в музичних творах і призводять до тих чи інших помилок.

Проблема діагностики не вичерпується сукупністю методів дослідження. Це лише один, «технічний», її бік. Адже діагностика обов'язково включає в себе й семіотику (семіологію) – з'ясування діагностичного значення симптомів, орієнтирів діагнозу, а також вивчення спрямованості й логіки мислення в процесі постановки діагнозу. Усі сторони діагностики знаходяться в єдності, визначальною ж є логічна сторона.

Отже, музично-педагогічна діагностика формування виконавських умінь учнів-духовиків становить єдину функціональну систему, яка включає три складові частини: методологічну, семіологічну та діагностичну логіку.

Дослідно-експериментальна робота включала два послідовних етапи:

констатувальний та **формувальний,** які проводилися в умовах позашкільного спеціалізованого закладу освіти відповідно до поставленої мети та завдань дисертаційного дослідження.

Експериментальною базою дослідження стали ДМШ №2 міста Рівного, ДМШ міста Тульчина Вінницької області, ДМШ міста Кременеця Тернопільської області та ДМШ міста Сарни Рівненської області.

Було охоплено 510 респондентів, з яких 332 учні, 78 батьки, 100 викладачі.

Для з'ясування стану сформованості виконавських умінь підлітків під час гри на духових інструментах впродовж 2013 – 2014 років був проведений **констатувальний експеримент**, який був спрямований на вирішення наступних завдань:

- проаналізувати нормативні документи та перелік програм, згідно з якими здійснюється навчання у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах, з'ясувати програмний мінімум знань, умінь та навичок з музично-теоретичних та виконавських дисциплін учнів-духовиків;
- здійснити діагностування виконавських умінь учнів-духовиків на різних етапах навчання, з'ясувати їхнє ставлення до музично-виконавської діяльності та зафіксувати отримані результати на академічних концертах та контрольних прослуховуваннях;
- у результаті отриманих даних педагогічного спостереження та відповідно до визначених критеріїв і їх діагностичних показників визначити рівні сформованості виконавських умінь учнів-духовиків в умовах навчально-виховного процесу у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

Для отримання об'єктивних та точних даних констатувального експерименту була розроблена методика **педагогічної діагностики.** В її обгрунтуванні ми спиралися на визначення Кірсанова В. В., а саме: «Педагогічне діагностування – це вид діяльності, мета якої полягає у

встановленні і вивченні ознак, котрі характеризують стан і результати процесу навчання. Це дозволяє прогнозувати можливі відхилення, визначати шляхи їх попередження, а також коригувати процес навчання з метою підвищення якості його результату» [75, с. 162].

Підсумовуючи вище сказане, зазначимо, що музично-педагогічна діагностика – надзвичайно складна галузь пізнавальної діяльності, в якій тонко переплітаються об'єктивні й суб'єктивні, достовірні й вірогідні моменти. Вона виконує надзвичайно важливі функції в навчально-виховному процесі та є засобом підвищення його результативності й ефективності.

У процесі констатувального експерименту було проведено ряд діагностичних зрізів на індивідуальних заняттях в класах дерев'яних (флейта, гобой, кларнет, фагот, саксофон альт, саксофон тенор) та мідних (валторна, труба, тромбон, корнет, альт, тенор, баритон, бас) духових інструментів.

На роль педагогічних експертів були запрошені провідні викладачі спеціалізованих позашкільних навчальних закладів, котрі для організації, проведення, оцінювання, обробки та аналізу результатів констатувального етапу дослідження заздалегідь отримали від автора дисертації відповідні інструкції.

Одним із основних завдань під час проведення діагностичних зрізів стало з'ясування ефективності програм виконавських дисциплін, підготовлених міністерством для учнів-духовиків, за якими здійснювалось навчання у спеціалізованих мистецьких навчальних закладах.

Наша увага також була зосереджена на окремих **недоліках у програмах**, а саме: виявлення дещо застарілих підходів і принципів навчання гри на духових інструментах; застосування деяких малоефективних виконавських методів і прийомів навчання; неповне розкриття індивідуальності кожного суб'єкта навчання, недостатнє створення умов для задоволення його потреб та можливостей для його музично-творчої реалізації.

У результаті проведення діагностичних зрізів ми отримати достовірну інформацію про фактичний стан музично-виконавської підготовки учнів-

духовиків до початку та під час проведення експериментального дослідження в умовах позашкільної спеціалізованої освіти.

Одним із важливих завдань констатувального експерименту було вивірення **програмного мінімуму,** яким повинні оволодіти учні-духовики в процесі їх музично-виконавської підготовки.

В інструментальних класах відділів духових та ударних інструментів позашкільних навчальних закладів основу навчально-виховного процесу складають такі предмети, як спеціальний музичний інструмент та оркестровий клас.

У процесі аналізу програмних вимог за цими дисциплінами ми отримали інформацію щодо обов'язкового засвоєння обсягу умінь, знань та навичок з цих дисциплін, якими повинні оволодіти учні-духовики в процесі музично-виконавської підготовки.

Передусім ми звернули увагу на дисципліну **«Спеціальний інструмент»** (блок-флейта, флейта, гобой, кларнет, саксофон альт, саксофон тенор, фагот, валторна, труба, тромбон, корнет, альт, тенор, баритон, бас), викладання якого ґрунтується на багаторічних традиціях вітчизняної та зарубіжної духової школи і розраховане на весь термін навчання.

Специфіка дерев'яних та мідних духових інструментів допускає різні терміни навчання. Вирішальним фактором у визначенні початкового віку навчання гри на духових інструментах (крім музичних даних) є фізичний розвиток дитини.

Так, навчання учнів гри на дерев'яних духових інструментах розпочинається переважно:

- на флейті (блок-флейті) – з 6-8 років;
- на гобої та різновидах саксофонів – з 8-9 років;
- на кларнеті – з 9-10 років;
- на фаготі – з 10-11 років.

Щодо мідних духових інструментів (валторна, труба, тромбон, корнет, альт, тенор, баритон, бас), то навчання потрібно розпочинати у віці 10 – 12

років.

Основною **метою** навчання гри на духових інструментах в позашкільних спеціалізованих навчальних закладах є розвиток творчих здібностей учнів, залучення їх до музичного мистецтва і підготовка найталановитих учнів до вступу в заклади середньої та вищої спеціальної освіти у сфері культури.

Основними **завданнями** в процесі вивчення дисципліни «Спеціальний інструмент» є:

• **навчальні:**

- формування виконавських навичків з урахуванням здібностей та інтересів учня;
- надбання навичків аматорського, колективного музикування;
- формування в учнів професійних навичків гри на духових музичних інструментах з метою підготовки їх до подальшого навчання в закладах середньої спеціальної та вищої освіти у сфері культури та мистецтва;

• **розвивальні:**

- розвиток творчих здібностей учнів;
- загальнокультурний та естетичний розвиток;

• **виховні:**

- формування інтересу до мистецтва;
- відвідування концертних заходів в залах камерної та органної музики, театрах, концерт-холах та інших закладах мистецької сфери.

Таким чином, аналіз програми **«Спеціальний інструмент»** дозволяє зробити висновок, що стан викладання даної дисципліни грунтується на:

- дещо застарілих підходах та принципах навчання гри на духових інструментах;
- застосуванні деяких малоефективних виконавських методів і прийомів навчання;
- неповному розкритті індивідуальності кожного суб'єкта навчання;
- недостатнтому створенні умов для задоволення потреб та можливостей для музично-творчої реалізації підлітків.

Відповідно до типових навчальних планів, затверджених наказом Міністерства культури і мистецтв України від 18.02.2002 р. № 101 для початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, заняття духового оркестру та ансамблю проводяться в межах дисципліни **«Колективне музичення»**.

Розділи програми передбачають знайомство учнів з інструментами духового оркестру, історією їх походження, музично-теоретичними знаннями, необхідними для оволодіння навичками гри [32, с. 20].

Метою та основними **завданнями** дисципліни **«Колективне музикування»** є:

- розвиток музичної культури;
- знайомство з інструментами духового оркестру, способами та прийомами гри на них;
- знайомство з джерелами музичної творчості (комплексне уявлення про музику, її значення в житті людини), з різноманітними за змістом, стилем, формою і фактурою творами;
- розвиток творчих навичок;
- навички слухати й розуміти музику, яка виконується оркестром і окремими інструментами;
- уміння акомпанувати солістам;
- уміння виконувати свою партію відповідно до задуму композитора й вимог диригента;
- виразити у словесній формі свої враження від виконаних творів [32, с. 5].

Творчість передбачає накопичення музично-слухового досвіду і його розвиток, тому на заняттях колективного музичення слід поєднувати два види діяльності: пізнавальну і евристичну. Музикування є міцним стимулом розвитку учнів, в якому формується цілісний сплав головних елементів пізнання, мислення і знань. А це гуманістичний підхід до визнання унікальності кожного учня, до його творчої індивідуальності [161, с. 34].

Зведені результати аналізу програмних вимог

Таблиця 3.1.

Предмет	Строк навч.	Основна мета	Завдання	Програмні вимоги
Спеціальний інструмент	1-8 класи	розвиток творчих здібностей учнів, залучення їх до музичного мистецтва і підготовка найталановитіших учнів до вступу в заклади середньої та вищої спеціальної освіти у сфері культури	• **навчальні:** - формування виконавських навичків з урахуванням здібностей та інтересів учня; - формування в учнів-духовиків професійних навичків гри на духових музичних інструментах з метою підготовки їх до подальшого навчання; • **розвивальні:** - розвиток творчих здібностей учнів; - загальнокультурний і естетичний розвиток; • **виховні:** - формування інтересу до мистецтва.	раціональна організація ігрового апарату, оволодіння технічно-виконавськими навичками, розвиток вміння розучувати та грамотно, виразно виконувати твори різних стилів та жанрів
Колективне музичення (оркестровий клас, ансамбль)	1-8 класи	знайомство з інструментами духового оркестру, способами та прийомами гри на них, а також знайомство з джерелами музичної творчості (комплексне уявлення про музику, її значення в житті людини), з різноманітними за змістом, стилем, формою і фактурою творами	• розвиток музичної культури та творчих навичок; • розвиток метроритмічних здібностей і цілісного сприйняття мелодико-ритмічної фактури; • уміння визначати форму і кульмінацію музичних творів; • розвиток тембрового,	Формування навичок колективного музикування, гри в ансамблі, оркестрі, розвиток тембрового, динамічного, звуковисотного слуху

			динамічного, звуковисотного слуху; • навички слухати й розуміти музику, яка виконується; • уміння акомпанувати солістам; • уміння виконувати свою партію відповідно до задуму композитора й вимог диригента.	

Аналіз стану сучасної системи початкової музичної освіти засвідчує наявність певних недоречночтей та проблем, які потребують уточнення та вирішення. Зокрема, не розкриваються в повній мірі сучасні прийоми гри, не використовуються новітні мультимедійні технології в процесі навчання, не вводиться до обов'язкового вивчення регістр – «сюрегю», не застосовується додаткова аплікатура, яка значною мірою полегшує як видобування звуків так і їх інтонаційні характеристики, що, в свою чергу, суттєво гальмує навчально-виховний процес позашкільного спеціалізованого мистецького закладу.

Спостереження за навчально-виховним процесом дозволяє констатувати, що традиційна система початкової музичної освіти характеризується дещо консервативним підходом до питань виконавської постановки, технології і техніки звуковидобування, використанням художньо-виражальних засобів, а інноваційні виконавські прийоми впроваджуються не так ефективно, в деяких випадках звужується діапазон ігрових умінь і навичок учнів. Хотілося б звернути увагу на розширенняя розробок теоретико-методичних і практичних аспектів інтелектуалізації навчально-виховного та концертно-

виконавського процесів, що, в свою чергу, створює досконалий образ виконавця, підвищує його комунікативні та емоційно-психологічні можливості.

Для діагностування стану сформованості виконавських умінь учнів у процесі гри на духових інструментах ми опиралися на розроблені нами критерії та їх діагностичні показники (табл. 3.2).

Співвідношення критеріїв та їх діагностичних показників відповідно до рівня сформованості виконавських умінь учнів-духовиків

Таблиця 3.2.

№	Критерії	Показники
1.	Мотиваційно-вольовий	1. бажанням опановувати музичне мистецтво; 2. вмінням долати труднощі у процесі вивчення музичних творів; 3. виявом активності учнів під час музичних занять.
2.	Когнітивно-комунікативний	1. здатність накопичувати музичні знання і виконавські уміння; 2. сформованість музичного тезаурусу; 3. здатність відбирати необхідні знання та вміння відповідно до виконавських потреб.
3.	Емоційно-ціннісний	1. міра яскравої, емоційної реакції на музичний твір; 2. усвідомлення ціннісної значущості виконавської діяльності; 3. сформованість ціннісних орієнтацій на музичні твори.
4.	Особистісно-творчий	1. застосування власного творчого досвіду у виконавській діяльності; 2. сформованість виконавських умінь у процесі навчання гри на духових інструментах; 3. прояв самостійності й самобутності у вивченні музичного матеріалу.

Для проведення наступного етапу констатувального експерименту були залучені учні 5 – 7 класів, оскільки саме ці респонденти мають необхідний запас музично-теоретичної інформації та досвід виконавської діяльності.

Для проведення діагностичного зрізу було застосовано метод анкетування, результат якого свідчить, що відповіді респондентів максимально формалізуються, й, таким чином забезпечується висока порівняльність відомостей. Було розроблено три види анкет для таких категорій респондентів: викладачів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів, батьків та учнів-духовиків **(додаток А)**.

Для констатування факту ставлення школярів до навчання та набуття ними музично-виконавських умінь нами було проведено анкетування серед учнів-духовиків 5 – 7 класів. В анкетуванні взяли участь 139 учнів мистецьких шкіл, що займались на дерев'яних та мідних духових інструментах. Запитання в анкетах були умовно розділені на блоки, спрямовані на визначення міри сформованості необхідних компонентів музично-виконавської підготовки учнів-духовиків. Зведені результати анкетування представлені у вигляді таблиці **(додаток Б.1)**.

Насамперед, ми поцікавилися в учнів-духовиків, з якою метою вони навчаються в музичній школі. Проаналізувавши результати анкет, можемо стверджувати, що лише 10 % опитаних бажає професійно опанувати інструмент, проте 58 % учнів навчається з метою поглиблення музичних знань, що доводить престижність і необхідність музичної освіти підлітків, прагнення бути музично грамотною особистістю. Для 17 % респондентів основною метою навчання у музичній школі є бажання виділитися серед однолітків, решта 15 % – навчаються в позашкільному музичному закладі за примусом батьків.

Запропонувавши в анкеті наступне запитання, ми хотіли з'ясувати, яким видам музичної діяльності надають перевагу учні сьогодні. Таким чином, ми дійшли висновку, що 25 % опитаних учнів-духовиків обрали для себе пасивне сприйняття музики, а саме: слухання музичних творів та розповідей

про них. Позитивним є той факт, що для 75 % респондентів перше місце посідає активне сприйняття музики, причому 8 % з них припадає на такий вид діяльності, як творче музикування, підбір на слух, а 5 % учнів вважають найцікавішим можливість створювати власні музичні композиції, решта прихильників творчо-активної діяльності надають перевагу власне формуванню виконавської майстерності.

Наступне запитання анкети було запропоноване учням у зв'язку з необхідністю з'ясувати, яка ж музика цікавить і захоплює сучасну молодь і чим пояснюється цей інтерес. Переважна більшість (41 %) відповіла, що найбільше захоплення викликає добре відома, популярна музика, тобто спрацьовує задоволення уже набутого художньо-естетичного сприйняття музичного мистецтва. У 17 % респондентів зацікавленість музичним твором залежить від активізації пізнавального інтересу, яка виникає під час ефектного та водночас ефективного представлення нового музичного твору. Для 25 % опитаних найцікавішим може бути лише той музичний твір, який вони самі розібрали, проаналізували та виконали, а у 17 % інтерес викликає процес опрацювання музичного твору разом із викладачем, який помітно знижує самостійність та індивідуальну роботу учнів у первинному розумінні та сприйнятті музики.

З метою виявлення взаємозв'язку набутих теоретичних знань із практичними вміннями до анкети було включено запитання, яке стосувалося можливості самостійно розібрати музичний твір. Результати відповідей виявилися такими: лише 15 % учнів-духовиків дали стверджувальну відповідь, а, отже, для них немає проблеми без сторонньої допомоги фахівця опрацювати новий музичний твір, тоді як 38 % опитаних стверджують, що обов'язково потребують допомоги викладача. Значній кількості учнів (19 %) потрібна мотивація та зацікавленість у роботі над твором, тому лише нескладний та цікавий, на їхню думку, музичний твір можна розібрати самостійно. А от для 28 % проанкетованих завдання самостійно опрацювати новий твір виявилося неможливим, що, в свою чергу, засвідчує низький

рівень володіння нотною грамотою та виконавськими вміннями.

Наступне запитання анкети звучало так: «На які виконавські моменти ти найбільше звертаєш увагу в процесі виконання музичного твору?». Таким чином, 17 % респондентів відповіли, що основними для них є вказівки та настанови викладача, а 30 % учнів, передусім, дотримуються нотного тексту музичного твору, незважаючи на інші виконавські чи інтерпретаційні зауваження. А от 34 % опитаних покладаються виключно на вияв свого власного розуміння тексту та індивідуальне відчуття музики, інколи нівелюючи конкретні теоретичні вказівки. Особливу увагу на відтворення художньо-образного змісту твору звертають 19 % учнів-духовиків, котрі під час гри на музичному інструменті намагаються якомога точніше і виразніше передати емоційний, образний та художньо-естетичний зміст музичного тексту.

З метою з'ясування самооцінки власної гри на інструменті під час академконцерту чи звіту учням-духовикам було запропоновано відповісти на наступне запитання. Результати відповідей були такими: 30 % вважають, що їхній виступ можна оцінити набагато вищим балом, тобто не визнають певних недоліків свого виконавства; 48 % опитаних адекватно оцінюють свій рівень виконавських умінь і беруть до уваги як і позитивні, так і негативні зауваження стосовно гри, а також враховують це в подальшому навчанні. Окрім того, існує невеликий відсоток учнів (22 %), котрі мають занижену самооцінку, що певною мірою не дозволяє їм повністю реалізувати свої виконавські можливості на сцені.

Для визначення рівня мотиваційної діяльності у навчанні в позашкільному спеціалізованому закладі ми включили до анкети запитання, котре допоможе учням виокремити пізнавальні та соціальні мотиви недоліків чи переваг відвідування такого закладу. Результатами опитування стали такі відповіді: найбільше спонукає дітей займатися краще – бажання отримати вищу оцінку (41 %), а несприятливим фактором виявилося те, що учні мають цікавіші, на їхню думку, справи (45 %), а не сумлінне заняття музикою.

Серед можливих заохочень багато респондентів виділяють саме бажання принести задоволення близьким (31 %), 10 % хочуть, аби їх поважали друзі та викладачі, лише для 18 % найкращим стимулом є прагнення більше знати й вміти. Серед причин, які заважать добре вчитися у позашкільному спеціалізованому закладі, учні назвали складність навчального матеріалу (28 %), непрості стосунки з викладачами (11 %), а 16 % опитаних вважають, що певні сімейні обставини не дозволяють їм достатньою мірою освоїти музичну грамоту.

Під час опитування ми спробували встановити регулярність повернення до раніше вивчених музичних творів. Відповідь хоча й була передбачуваною, проте результат не задовольняє сучасну методику викладання музики в позашкільних закладах, адже 76 % учнів стверджують, що більше ніколи не повертаються до вивченого твору, пам'ятають лише автора.

З метою виявлення художньо-естетичного рівня музичної обізнаності ми запропонували випускникам наступне запитання: «Чи є в тебе улюблені музичні твори?». Відповіді респондентів були такими: 18 % змогли перерахувати певну кількість творів, 44 % назвали твори зі шкільної програми або загальновідомі, 29 % вважають улюбленими сучасні твори низької якості, що яскраво демонструє відсутність музичного й естетичного смаку та вказує на занижені ціннісні орієнтації.

Результати відповідей учнів на останнє запитання анкети дозволили зробити висновок, що переважна більшість задоволена навчально-виховним процесом музичної школи, тому немає потреби вводити радикальні зміни. Проте 55 % опитаних поділилися своїми цікавими побажаннями стосовно внесення змін. Так, наприклад, випускники вважають доцільним більше вивчати теоретичні дисципліни, хоча не до кінця розуміють, яким чином застосовуватимуть набуті знання у виконавській діяльності. Певна кількість хотіла б зосередити увагу безпосередньо на виконавстві цікавіших, ніж їм пропонують, музичних творів (до прикладу, сучасних композиторів), а також внести до програми вивчення сучасної естрадної музики, яка досить

популярна серед молоді.

Після ретельного опрацювання анкет відповіді респондентів за рівнями вираження визначених критеріїв музично-виконавської підготовки розподілились на чотири групи. До першої групи належать відповіді 25 % респондентів, які виявили низький рівень оволодіння історичними, теоретичними та музикознавчими знаннями, відсутність виконавського інтересу, невміння самостійно працювати над твором, а рівень художньо-естетичного сприйняття музики перебуває на початковому етапі розвитку. До другої групи було віднесено 53 % опитаних, котрі мають базову теоретичну підготовку, слабке усвідомлення навчання музиці в позашкільному закладі, у них відсутня потреба самореалізації як музиканта-духовика, мають поверхневий емоційно-естетичний розвиток. Третю групу складають відповіді 15,5 % учнів-духовиків, котрі виявили достатнє й адекватне розуміння специфіки навчання музичного мистецтва, зокрема й виконавської майстерності, розвиненість мотиваційно-вольової сфери, а також усвідомлений рівень самореалізації та самоудосконалення під час навчання гри на духових інструментах. До четвертої групи були віднесені анкети 6,5 % респондентів з розгорнутими, змістовними відповідями, що відображали високий розвиток музичного мислення, усвідомлену мотивацію навчання, відносно стійкі естетично-ціннісні орієнтації, яскраво виражений творчо-пошуковий аспект виконавської діяльності.

З метою вивчення змісту та характеру процесу музично-виконавської підготовки було проведене **анкетування викладачів** початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів.

Насамперед, педагогічним працівникам було запропоновано дати відповідь на запитання, яке стосується суті процесу музично-виконавської підготовки учнів-духовиків. Таким чином, 17 % опитаних ототожнює цей процес із розвитком музичних та творчих здібностей, найбільша кількість (34 %) викладачів вважає, що найголовнішим є формування виконавської майстерності, тобто весь навчально-виховний процес повинен

спрямовуватися виключно на оволодіння практичними навичками гри на інструменті. 23 % респондентів висловили думку, що процес музично-виконавської підготовки учнів має ґрунтуватися на формуванні загальних музично-естетичних знань. 15 % педагогів відповіли, що суттю навчання музично-виконавської підготовки є зацікавлення учнів загальними питаннями музичного мистецтва та прищеплення любові до прекрасного. Крім того, 11 % респондентів не дали конкретної відповіді на це запитання, тому нам не вдалося підсумувати їхнє ставлення до цієї проблеми.

Викладачі по-різному висловили думки щодо основного завдання музично-виконавської підготовки учнів на початковому етапі мистецької освіти. Так, переважна більшість опитаних (40 %) вважають, що передусім необхідно формувати виконавські навички та ігровий апарат музиканта-духовика, ігноруючи прекрасне знайомство з музикою як видом мистецтва. 26 % респондентів вбачають основну мету у належній підготовці до професійного навчання, а 19 % педагогів прагнуть розвинути художнє мислення на початковому етапі навчання, решта (19 %) схиляються до думки, що насамперед потрібно прищепити любов до музики та зацікавити учня, щоб у подальшому навчанні у нього була чітка мотивація.

Одне із важливих питань, запропонованих викладачам, безперечно, мало мету виявити, як педагоги оцінюють рівень музично-виконавської підготовки учнів у позашкільному спеціалізованому закладі. Таким чином, результати опитування свідчать, що сьогодні існує переважно достатній рівень такої підготовки, адже 45, 7 % респондентів дали саме таку відповідь. А це свідчить, передусім, про нормальний навчально-виховний процес, кінцевим результатом якого є достатньо сильна у професійному плані підготовка музикантів. 33, 8 % викладачів вважають рівень музично-виконавської підготовки середнім, 9, 5 % – низьким, а 12 % опитаних відповіли, що позашкільна спеціалізована освіта, зокрема музичні заклади, дають високий рівень теоретичної та практичної підготовки учнів-духовиків.

Наступне запитання анкети стосувалося виключно методики викладання,

якій надають перевагу опитані у власній педагогічній діяльності. 51, 2 % педагогів використовують декілька методик, гармонійно поєднуючи їх у викладанні різних музичних дисциплін. Такий факт, з одного боку, свідчить про методичну грамотність та різносторонню обізнаність викладачів, що дозволяє урізноманітнити навчально-виховний процес, зацікавити своїх вихованців. Проте, з іншого боку, відсутність однієї апробованої і ефективної методики вказує, що педагог невпевнений у правильності певної конкретної методики, тому експериментує. Хоча слід відзначити, що 28 % педагогів працюють за власною методикою, яка сформувалася у результаті використання на практиці різних методик, і шляхом спроб та помилок, обравши найоптимальніший методи і прийоми, викладач зупинився на одній, на його думку, найефективнішій методиці викладання музики в позашкільному навчальному закладі. Крім того, 16 % опитаних обрали виключно методику одного автора і не вдаються до експериментів. А 4, 8 % респондентів відповіли, що взагалі жодної конкретної методики викладання у своїй діяльності не використовують.

Близько 42 % викладачів прагнуть підвищити свій методичний рівень, тому активно знайомляться із новинками теоретико-методичної літератури, критично аналізують музично-виконавський досвід кращих зарубіжних та вітчизняних педагогів-музикантів, а також збагачуються знаннями сучасної композиторської діяльності. Переважна більшість респондентів (49 %) лише інколи, тобто за певних умов або коли виникає потреба, намагаються підвищити методичний рівень. А 9 % викладачів взагалі не звертають особливу увагу на це запитання, використовуючи добре відомі методичні розробки та покладаючись на власний педагогічний досвід.

Проаналізувавши відповіді викладачів стосовно відповідності діючих навчальних програм сучасним вимогам музичної освіти, можемо зробити висновок, що лише незначна кількість педагогів (12 %) схвально ставляться до використання нині існуючих навчальних програм, 23 % вбачають недостатню відповідність, 25 % вважають, що програми укладені не на

такому рівні, як би хотілося. А от 40 % опитаних відповіли, що діючі навчальні програми взагалі не збігаються з вимогами сучасної музичної освіти, що, в свою чергу, гальмує музично-педагогічний розвиток позашкільних спеціалізованих закладів.

Під час вибору репертуару для учнів-духовиків педагоги (45 %) в основному керуються естетичними уподобаннями вихованців, добираючи твори, які близькі їхньому духовному світобаченню, та технічними уміннями учнів (23 %), зосереджуючи увагу на невідпрацьованих моментах. 18 % респондентів вважають, що добирати репертуар потрібно згідно з програмними вимогами, відкинувши індивідуальний підхід до навчання кожного окремо взятого учня. А 14 % взагалі обирають ті твори, які наявні в бібліотеці.

Також викладачам запропонували відповісти на запитання про початок роботи над новим музичним твором. Виявилося, що 39 % педагогів передусім прагнуть, щоб учень цілісно охопив увесь музичний твір, наводячи при цьому художньо-образні асоціації та логічно обмірковуючи образний зміст конкретного твору. 24 % респондентів визнали, що розбирають з учнем такт за тактом нотного тексту, зосереджуючи увагу на технічних та виконавських особливостях твору, що, в свою чергу, призводить до неусвідомленого накопичення виконавських навичок, а також гальмує розвиток художньо-естетичного виховання майбутнього виконавця.

Викладачі помітили таку тенденцію у ставленні учнів до виконавської діяльності упродовж навчання: 47 % вважають, що інтерес та зацікавленість навчатися у позашкільному спеціалізованому навчальному закладі поступово збільшується, а 35 % схиляються до думки, що сьогодні молодь втрачає будь-який інтерес до навчання, а основною мотивацією залишається примус батьків або повага друзів та викладачів.

Майже половина педагогів (48 %) висловили думку про недостатню спрямованість навчально-виховного процесу в позашкільному навчальному закладі на художньо-творчий розвиток школяра, що свідчить про недоліки

нині дійсної навчальної програми. Крім того, гострою проблемою залишається розмежування між музично-теоретичними та виконавськими дисциплінами (15 %) або, в кращому випадку, недостатній зв’язок між цими предметами (57 %).

Наступне запитання анкети було спрямоване на виявлення засобів підвищення ефективності процесу музично-виконавської підготовки учнів-духовиків. Так, на думку респондентів, найбільше такому процесу сприяє засвоєння системи музикознавчих понять та історико-теоретичних знань (25 %), залучення учнів до сприйняття та аналізу творів різних жанрів і стилів (18 %), 62 % педагогів на перший план виносять активну участь учнів у концертах, конкурсах та інших сценічних виступах, 9 % опитаних наполягають на збільшенні обсягу творчих завдань, застосуванні нетрадиційних методів, а 13 % викладачів пропонують комплексно використовувати на уроках різні види мистецтва (викладачі обирали декілька варіантів відповідей, тому загальна кількість перевищує 100%).

У свою чергу, педагоги наголошують на наявності багатьох проблем, які гальмують художньо-творчий та музично-виконавський розвиток особистості в наш час. Зокрема, зацікавленість учнів масовою естрадною музикою і нехтування класичним мистецтвом, поява нових сучасних видів дозвілля, послаблення контролю з боку батьків, а також знецінення духового виконавства у багатьох соціальних та культурних сферах життя.

Цікавими і цінними виявилися думки викладачів стосовно внесення змін у навчально-виховний процес з метою підвищення рівня музично-виконавської підготовки учнів-духовиків. Так, 22 % респондентів вважають, що необхідно посилити технічну підготовку учнів, 15 % педагогів є прихильниками збільшення самостійності учнів у вивченні дисциплін, 29 % наполягають на диференційованих вимогах до навчання, 18 % опитаних потребують покращення якості підготовки викладачів, а 16 % вважають, що налагодження зв'язків між закладами різних рівнів підвищить якість навчально-виховної діяльності позашкільних закладів, зокрема у сфері

музичної освіти. Зведені дані анкетування наведені у **додатку Б.2.**

Результати опитування були б неточними без урахування думки та оцінки **батьків** про навчально-виховний процес у музичній школі. Ми отримали 90 придатних для опрацювання анкет.

Насамперед, ми поцікавилися у батьків, з якою метою їхні діти навчаються у музичній школі. Відповіді розподілилися наступним чином: підвищення загального культурно-естетичного розвитку (25%), набуття додаткових знань і вмінь (17%), цікавий спосіб проведення дозвілля (22%), орієнтація на майбутню професію (8%), бажання оволодіти духовим інструментом (12%), потреба у спілкуванні з ровесниками (16%). Крім того, ця категорія респондентів відмітила перевагу високого (37%) та достатнього (52, 5%) рівня набутих знань дітьми у процесі навчання в позашкільному закладі, підкресливши вагому роль таких стимулюючих факторів, як цікава та творча атмосфера музичної школи й особистість викладача.

Аналіз результатів анкет показав, що батьки учнів підліткового віку не надто часто відвідують концертні виступи своїх дітей та несистематично цікавляться успіхами у навчанні. Таке ставлення батьків певною мірою негативно впливає на успішність виконавської діяльності дітей.

Серед недоліків навчально-виховного процесу музичної школи респонденти назвали: недостатнє врахування індивідуальних особливостей кожного учня (38%), нестача сучасних технічних засобів навчання та необхідної літератури (20%), відсутність сучасного репертуару та недостатнє ознайомлення із сучасними композиторами (16%).

Батьки висловили ряд побажань, які, на їхню думку, позитивно вплинуть на навчально-виховний процес у школі загалом та підвищать рівень зацікавленості заняттями музикою у дітей. Серед них можемо виокремити такі: збільшити кількість індивідуальних занять із учнями, створити сприятливу психологічну атмосферу перед та під час академконцертів чи інших виступів, покращити матеріально-технічну базу музичного закладу, дозволити учням самостійно обирати цікаві для них твори та частіше

звертатися до сучасних композиторів, творчість яких не менш багата й різноманітна.

Підсумовуючи результати проведеного анкетування про своєрідність навчально-виховного процесу у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах, можемо констатувати той факт, що сучасна система позашкільної освіти має деякі недоліки і потребує вирішення нагальних освітньо-виховних проблем та внесення певних змін, зорієнтованих на сьогодення та безпосередньо на кожного окремо взятого учня.

Другий етап констатувального експерименту полягав у **спостереженні** за навчально-виховним процесом у класах духових інструментів з метою фіксації результатів музично-виконавської діяльності учнів та контрольного прослуховування. Основне завдання експерименту було спрямоване на вияв рівнів сформованості необхідних компонентів музично-виконавської підготовки учнів, а також ставлення вихованців музичної школи до виконавства та усвідомлення себе як суб'єкта даної виконавської діяльності.

Розглянемо конкретно зміст роботи у цьому напрямі.

Відомості про результати музично-виконавської діяльності учнів-духовиків було встановлено шляхом *відвідування та аналізу уроків*, а також завдяки взаємовідвідуванню викладачами уроків один одного**.** Всього було проаналізовано 37 уроків в класах духових інструментів.

У виконавському класі займаються учні різних вікових категорій та з неоднаковим рівнем обдарованості, що, в свою чергу, вимагає від викладача послуговуватися диференційованим підходом до викладання дисциплін, спрямовувати навчальні вимоги відповідно до індивідуально-творчих можливостей кожного вихованця. Наші спостереження за ходом уроків показали, що в основному викладачі зосереджують увагу на формуванні музично-виконавських здібностей учнів, шукають раціональні шляхи постановки ігрового апарату духовика, що відіграє вагому роль у художньо-естетичному розвитку підлітків. Проте, поряд із цим, викладачі, вміло

розвиваючи професійно-виконавські вміння, часто ігнорують художньо-творчий потенціал своїх вихованців, розвиток художнього мислення та індивідуальну інтерпретацію творів учнями, вважаючи доцільним давно усталене звучання та виконання. Тому вважаємо доречним і справедливим коректування роботи викладача й учня, яке повинно орієнтуватися, передусім, на всебічне та глибоке вивчення індивідуально-психологічних та вікових особливості дітей, стан їхнього здоров'я, визначення нахилів, інтересів, здібностей, бажання учнів мислити неординарно та виявляти творчість у розумінні репертуару.

Узагальнення результатів експериментальної роботи у спостереженні за навчально-виховним процесом у класах духових інструментів дає підстави зробити висновок:

1) цілеспрямоване індивідуальне музичне виконавство повинно сприяти розширенню емоційно-вольової сфери, поглибленню когнітивних можливостей та посиленню творчої активності учнів;

2) надавати перевагу інтерпретаційним можливостям учнів та заохочувати їх до індивідуально-творчої діяльності;

3) використовувати передусім цікавий матеріал для своїх вихованців, не боятися дослуховуватися до їхній побажань у виборі репертуару.

Наступне завдання констатувального експерименту полягало у дослідженні **результатів виконавської діяльності учнів.** Оскільки основною формою контролю набутих виконавських вмінь та дотримання програмних вимог у позашкільному навчальному закладі являються виступи на академічних концертах, ми зосередили увагу саме на вивченні результатів виконавства під час такої діяльності.

Беззаперечним є той факт, що така форма контролю не є достатньо об'єктивною, адже вагому роль відіграють такі фактори, як індивідуально-психологічні особливості учня, хвилювання, емоції, які стають на заваді ефективного та оптимального оцінювання художньо-творчого розвитку виконавця-духовика.

Діагностичний зріз проводився під час академічного концерту в 5 – 7 класах, де було прослухано 2 – 3 твори навчального репертуару у виконанні 139 учнів-духовиків.

Керуючись програмними вимогами та завданнями музичної освіти, а також вже сформульованими нами критеріями оцінювання гри учнів-духовиків (когнітивно-комунікативний, мотиваційно-діяльнісний, емоційно-вольовий, особистісно-творчий), було оцінено майстерність сценічного виступу вихованців.

Оцінювали виконавську діяльність учнів викладачі відділів духових інструментів музичних шкіл, які керувалися зазначеними вище критеріями. Гра учня-духовика отримала свою оцінку відповідно до традиційної 12-бальної шкали, згідно з якою 1 – 3 бали свідчили про низький, 4 – 6 – середній, 7 – 9 – достатній, а 10 – 12 балів – високий рівень виконавських досягнень.

Результат оцінки виконавських досягнень вихованців музичних шкіл дозволив розподілити учасників експериментального дослідження на такі групи: високий рівень показали 5,8% учнів, 30,4% – достатній, 53,2% – середній, а 10,6% вихованців продемонстрували низький рівень виконавської підготовки. Загальні результати представлені у таблиці 3.3.

Серед основних недоліків виконання учнями творів можна виокремити такі: невідповідність обраного твору можливостям виконавця, низький рівень емоціного сприйняття, порушення логіки фразування, зосередженість на техніці виконання і повне або часткове нівелювання художньо-зображальними засобами, постановка ігрового апарату учня та регуляція виконавських дій часто здійснювалася автоматично, що зумовлювалося складністю виконання. Лише невеликий відсоток виконавців виявив особистісне сприйняття твору та ставлення до нього, а також продемонстрував ініціативність у тлумаченні його художнього оформлення.

Сторынка виписана

Підсумувавши результати другого діагностичного зрізу, що проводився у формі педагогічного спостереження за навчально-виховним процесом у індивідуальному класі, та взявши до уваги результати виконавської діяльності учнів-духовиків, можемо стверджувати, що в основному процес підготовки вихованців у спеціалізованих позашкільних навчальних закладах зводиться до формально-технічного та функціонально-прикладного. Заняття проводяться не на достатньо високому рівні в плані інтелектуального та естетично-емоційного збагачення, увага учнів не скеровується на усвідомлення логічних зв'язків між теоретичними знаннями та власними виконавськими діями, в більшості випадків на уроках не створюється сприятлива мотиваційна атмосфера до глибшого вивчення виконавської діяльності та розвитку виконавської творчості, нівелюється впровадження інтерпретаційного мислення вихованців та спотворюється культура художнього спілкування.

З метою отримання найточнішої інформації про стан музично-виконавської підготовки учнів-духовиків 5 – 7 класів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти був проведений третій діагностичний зріз у формі **музичного тестування.**

Учням було запропоновано ряд завдань, які спрямовувалися на виявлення рівня набутих теоретико-понятійних знань, інтелектуального збагачення, розвиток естетичної культури та практично-виконавських навичок, а також включали емоційно-вольову сферу та творчий потенціал вихованців. Така форма роботи дозволила зробити висновки про сформованість кожного компоненту музично-виконавської підготовки учнів-духовиків, що, в свою чергу, свідчить про ефективність навчально-виховної діяльності у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах. Детальний перелік завдань наведено у **додатку В.**

Роль першого завдання полягала у з'ясуванні рівня оволодіння учнями-духовиками музичним мистецтвом загалом, у вмінні словесно характеризувати особистісні музично-естетичні враження, виявити ступінь

сформованості ціннісних орієнтацій та можливість передавати власне переживання емоційно-образного змісту твору. Вихованцям позашкільних спеціалізованих музичних закладів було запропоновано виконати музичний твір зі своєї програми за спеціальністю у присутності викладачів-експертів та проаналізувати його за наступним планом: розповісти про композитора та культурно-історичні особливості його епохи, розкрити зміст та характер твору, його жанрово-стилістичні особливості, структурно-логічну побудову, виявити використані засоби музичної виразності для передачі змісту твору, виявити драматургію розвитку музичної думки, пояснити вибір виконавських прийомів для реалізації композиторського задуму, розповісти про особливості виконавської інтерпретації та висловити особистісне ставлення до даного твору.

Завдяки відповіді на перше запитання ми намагались з'ясувати, наскільки свідомо учень підходить до виконавської діяльності, логічно розмірковує про осоновні поняття музичного мистецтва та емоційно співпереживає зміст виконуваного твору, орієнтується в образно-смислових характеристиках твору у єдності форми та змісту, може виявляти труднощі під час виконання, тобто здатний застосувати отримані знання у вирішенні музично-творчих завдань.

Розробка другого завдання передбачала визначення рівня засвоєння учнями-духовиками історико-теоретичних знань та ключових музикознавчих понять, перелік яких був дібраний згідно з програмними вимогами кожного класу та представлений вихованцям заздалегідь. Відповідь на дане завдання зводилася до характеристики художньо-змістової сутності певного елементу музичної мови, розкриття значення вказаного викладачем поняття чи терміну, а також учням потрібно було навести приклади їх застосування у музичних творах, покладаючись на свій виконавський чи слухацький досвід.

Наступним завдання музичного тестування було виконання учнем самостійно опрацьованого твору. Школярам необхідно було виявити рівень орієнтування у незнайомому музичному матеріалі, розшифрувати авторський

текст, максимально виразно та цілісно виконати твір, виявляючи при цьому особистісне ставлення до нього. Оскільки художня інтерпретація є одним із основних завдань успішної практичної діяльності музиканта-виконаця, то вміння особистісної інтерпретації грунтувалося на глибині розкриття змісту музичного твору, відповідності стильовим ознакам у творчості композитора, виявленні власного ставлення до художніх образів, цілісності, емоційності та технічності виконання, артистичних даних виконавця.

Оцінювання результатів музичного тестування учнів-духовиків здійснювалося за визначеними критеріями та показниками. А також бралися до уваги деякі додаткові параметри, як-от:

- характеристика відповіді учня: елементарна, фрагментарна, неповна, логічна, доказова, обґрунтована, творча;

- якість музично-теоретичних знань: правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;

- рівень оволодіння розумовими операціями: аналізувати, синтезувати, порівнювати, абстрагувати, узагальнювати, робити висновки;

- ступінь сформованості практично-виконавських умінь та навичок;

- творча спрямованість виконавської діяльності.

Результати музичного тестування показали, що переважна більшість вихованців позашкільних спеціалізованих навчальних закладів володіють історико-теоретичними знаннями та виконавськими вміннями на репродуктивному рівні, не можуть достатньо точно та грамотно прочитати нотний текст музичного твору, не беруть активну участь в його обговоренні та аналізі, не розуміють єдності художньо-образного змісту та конструктивно-логічної побудови, не здійснюють самоконтроль за виконавською діяльністю, практично не виявляють особистісного ставлення до музичних творів та не вміють творчо інтерпретувати їх.

Незважаючи на можливість заздалегідь підготувати свою відповідь та отримати пораду від педагогів-наставників щодо виконавських труднощів,

частина учасників експерименту не змогла виконати запропоновані завданнями на належному рівні.

Так, відповіді 18,5 % учнів засвідчили примітивність та обмеженість набутих музично-теоретичних знань та виконавських умінь. Ці школярі не усвідомлюють єдності теоретичного та практичного елементів виконавської діяльності, не можуть доречно і правильно застосувати набуті знання під час виконання твору та не можуть виявити власне ставлення до виконуваного ними музичного твору. Крім того, учні-духовики цієї групи мали неабиякі труднощі під час самостійного опрацювання твору.

Найбільша кількість школярів (57 %) осмислюють вивчений матеріал та продемонстрували обізнаність із загальними поняттями програмового курсу навчання в музичній школі. Результати тестування цих учасників експерименту характеризуються слабким виявом власної думки та вмінням обґрунтовано доводити свою відповідь, а також наявністю обмеженого словникового запасу слів, що додавало роботам вихованців примітивності та фрагментарності. Виконання музичного твору було здійснено в повільнішому темпі, аніж того вимагає **звучання,** допускалися значні помилки та неточності в трактуванні художнього змісту тексту.

17,8 % відповідей учнів показали логічність та обґрунтованість набутих знань під час навчання у спеціалізованому музичному закладі. Ця група дітей на достатньоиу рівні володіє теоретичним матеріалом у межах програми, має системні знання, які активно застосовує у практичній діяльності, здатна порівнювати та узагальнювати музичні явища й процеси, хоча допускає незначні помилки у формулюванні спеціальної музичної термінології. Ці учні-духовики довели, що вміють самостійно та усвідомлено розібрати незнайомий музичний твір, адекватно та виправдано використовувати технічно-виконавські прийоми, а також прагнують до художньо-творчої інтерпретації виконуваного ними тексту.

Лише 6,7 % відповідей учасників експерименту були на високому рівні, тобто розгорнутими, повними, свідчили про самостійність та творчий підхід

до опрацьованих завдань. Ця група учнів досить глибоко розкрила суть кожного запитання, продемонструвала багатий словниковий запас слів для висловлення музичних вражень, а також активно послуговувалася власними судженнями, відстоювала особисту думку. Школярі виявили високий рівень виконавської діяльності, який влучно і доцільно поєднувався із інтерпретаційними вміннями духовика.

Для досягнення вірогідності результатів діагностики було розроблено шкалу оцінювання, де кожна оцінка свідчила про рівень вираження показників критерію, а саме: 0 – майже не виражений, 1 – слабко виражений, 2 – достатньо виражений, 3 – яскраво виражений.

Отримані результати у кількісному еквіваленті ми послідовно розмістили за величиною та вираховували середнє арифметичне процентне значення рівня вираження кожного критерію за такою формулою:

$$x\% = 1/n \sum_{j=1}^{n} x_i \%,$$ в якій:

n – загальна кількість обчислюваних елементів;

x% – процентне значення обчислень

i – порядковий номер, що змінюється від 1 до n.

Незважаючи на те, що середній показник дає незначну кількісну похибку, в якісному вираженні він доволі точно показує взаємну залежність між виявленими рівнями. Використавши числові значення та зробивши відповідні розрахунки, ми змогли отримати загальні результати музичного тестування учнів (табл. 3.4.).

Результати музичного тестування учнів

Таблиця 3.4.

№	КРИТЕРІЇ	Заг. кільк	РІВНІ ВИРАЖЕННЯ							
			низький		середній		достатній		високий	
			абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Мотиваційно-вольовий	139	22	15,8	83	59,7	29	20,9	5	3,6
2	Когнітивно-комунікативний	139	27	19,4	76	54,7	29	20,9	7	5.0
3	Емоційно-ціннісний	139	25	18	79	56,8	23	16,6	12	8,6
4	Особистісно-творчий	139	29	20,9	79	56,8	18	12,9	13	9,4
5	Середній показник у %	100	18,5 %		57 %		17,8 %		6,7 %	

Результати проведеного констатувального експерименту дозволили нам зробити деякі висновки про наявні загальні закономірності і протиріччя у педагогічній практиці в умовах позашкільної спеціалізованої освіти.

Відомо, що музичне мистецтво є важливим фактором духовно-творчого та культурно-естетичного розвитку особистості. Проте в системі позашкільної спеціалізованої освіти основні завдання музично-виконавської підготовки учнів фактично зосереджені на здобутті знань, умінь і навичок, визначальним залишається формальне вивчення музичного репертуару, розвиток творчої уяви посідає одне із останніх місць, а також розвиток мислення, ініціативи, використання вольових механізмів для досягнення поставленої мети, формування активно-творчого ставлення до виконавської діяльності дуже часто залишаються поза увагою викладача. Слухацький та виконавський досвід школярів обмежується програмовими творами, переважає поверхневе розуміння учнями художнього смислу музики, формальне сприймання окремих елементів нотного тексту, невміння використовувати набуті теоретичні знання у практичній діяльності.

Слід зазначити, що учні-духовики показують високі результати виконавської діяльності, адже об’єктивними показниками ефективності

навчально-виховного процесу залишається рівень знань, умінь та навичок школярів, які вони демонструють на академічних прослуховуваннях та випускних іспитах. Крім того, показником кваліфікованої підготовки учнів-духовиків в умовах позашкільної спеціалізованої освіти є якісна підготовка викладачем своїх вихованців до участі у конкурсах та фестивалях, до вступу у професійні мистецьки заклади. Відповідно, викладачі посилено зосереджують увагу на вивченні певних творів для публічних виступів, демонструючи таким чином навчальні досягнення учнів.

Отже, відсутність цілісної та системної музично-виконавської підготовки в позашкільних спеціалізованих навчальних закладах певною мірою гальмує реалізацію основних завдань музичної освіти, а саме: залучення до активної музично-творчої діяльності широкого кола школярів, формування їх естетичних смаків та ціннісно-оцінного ставлення до музичного мистецтва, відводить виховання культурно-естетичного смаку на нижчий рівень, що, в свою чергу, перешкоджає підвищенню потреб музичного мистецтва та бажанню професійно навчатися музиці.

Враховуючи результати всіх діагностичних зрізів та беручи до уваги розроблені критерії та їх показники, було встановлено чотири рівні музично-виконавської підготовки: низький (адаптивний), середній (репродуктивний), достатній (продуктивний), високий (творчо-самостійний). З метою висвітлення змістовного аспекту визначених чотирьох рівнів вважаємо доцільним обґрунтувати їх якісну характеристику.

Низький рівень (адаптивний) – характеризується наявністю в учнів обмеженого запасу музично-теоретичних знань, невмінням повноцінно осмислити навчальний матеріал та відсутністю самостійного трансформування набутих знань, умінь і навичок у певній конкретній ситуації. Школярі, які належать до цього рівня музично-виконавської підготовки, не готові до цілісного сприйняття музичних творів, їхнє художнє бачення та мислення дуже обмежені, а естетичні поняття фрагментарні, часткові. Вони не виявляють зацікавлення виконавською діяльністю, не

демонструють стійких вольових зусиль та мало зосереджують увагу на своєму предметі діяльності.

Середній рівень (репродуктивний) – притаманний учням, котрі володіють певною історико-теоретичною інформацією, здатні до часткового осмислення навчального матеріалу. Сприйняття музичних творів відбувається лише на основі конкретно-образного змісту, власні емоції практично не проявляються, адже відсутнє достатнє особистісне усвідомлення твору, оцінні судження зазвичай поверхневі та неточні. Школярі цього рівня музично-виконавської підготовки в змозі розібрати музичний твір лише з допомогою викладача, а в самостійному прочитанні нотного тексту спостерігаються значні помилки, неточності, а також учні виявляють формальне ставлення до авторських позначень. В учнів цієї категорії відсутнє системне та постійне зацікавлення музикою, а проявляється лише ситуативний інтерес до музично-виконавської діяльності.

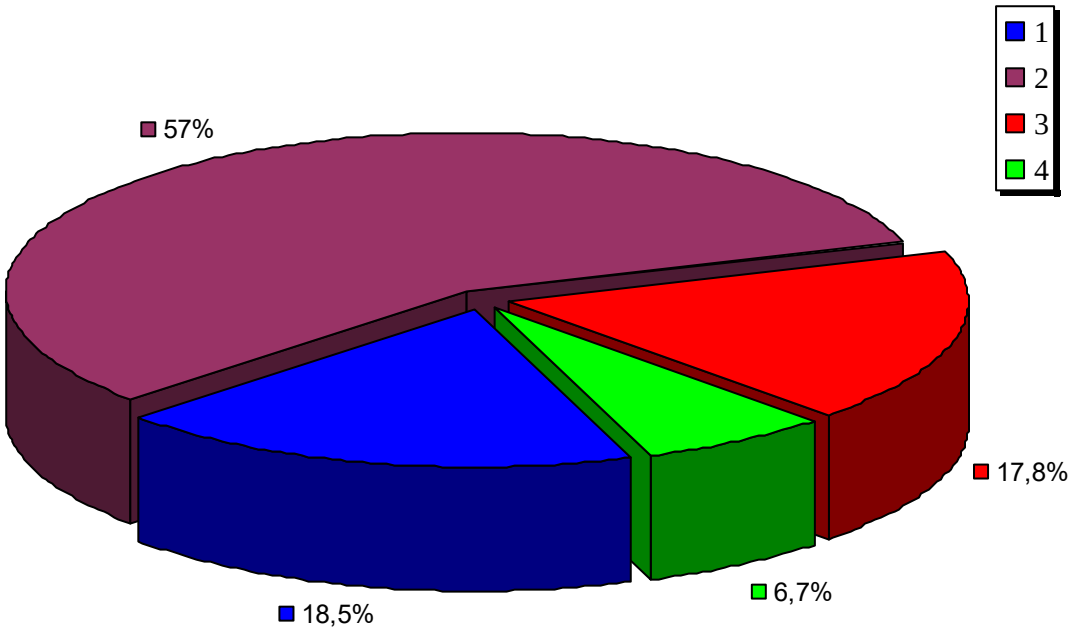
Достатній рівень (продуктивний) – притаманний учням, котрі мають добре розвинуте художнє мислення, володіють необхідною музичною термінологією, виявляють зацікавлення до набуття нових знань, а також можуть самостійно використовувати їх у нових або нестандартних ситуаціях. У процесі сприймання та розучування нового музичного репертуару намагаються поринути в образний та смисловий зміст музичної мови, адекватно реагують та емоційно сприймають твір, виявляючи добре сформовану систему ціннісних орієнтацій, можуть проаналізувати структуру та художньо-образний зміст твору, а також відтворити його у виконавській діяльності й критично оцінити результат. Учні-духовики цієї групи вміють ефективно організовувати репетиційну роботу вдома в позаурочний час, адекватно та критично сприймають недоліки у виконанні музичного твору та стараються відшукати методи й прийоми їх подолання. Школярі активно долучаються до різних видів музичної діяльності, можуть самоконтролювати власну виконавську поведінку.

Високий рівень (творчо-самостійний) – представники цієї групи

виявляють ґрунтовні знання в галузі музично мистецтва, вільно і доречно послуговуються музичними термінами та поняттями, можуть систематизувати та творчо переосмислити навчальний матеріал. Учні-духовики даного рівня музично-виконавської підготовки характеризуються постійним і стійким інтересом до власного сприйняття і розуміння образного змісту твору та передачі своїх вражень, почуттів, емоцій на основі їх естетичного переживання. Школярі виявляють відповідальність у навчально-творчій діяльності, наполегливо та цілеспрямовано досягають високих результатів музично-виконавських умінь. Учні цієї групи займаються творчо-дослідницькою роботою, щоразу демонструючи ініціативу в художньому оформленні музичного твору, активно виявляють особистісну позицію під час його інтерпретації. Вихованці на високому рівні володіють виконавською майстерністю, об’єктивно оцінюють власне виконавство, вміють самоорганізовувати та саморегулювати виконавську поведінку, самостійно вирішувати складні музично-творчі завдання.

Конкретизація та порівняння якісних характеристик визначених нами рівнів музично-виконавських умінь з емпіричними даними, отриманими у результаті третього діагностичного зрізу констатувального експерименту, дають можливість виявити ступінь ефективності нині дійсної системи музично-виконавської освіти учнів й отримати такі показники її рівнів: низький – 18,5 %, середній – 57 %, достатній – 17,8 %, високий – 6,7 %.

Висвітлення результатів рівнів музично-виконавських умінь учнів-духовиків відповідно до визначених критеріїв та їх діагностичних показників представлено на рис. 3.1.



1 – низький рівень
2 – середній
3 – достатній
4 – високий

Рис.3.1. Рівні музично-виконавських умінь учнів-духовиків

Таким чином, можемо зробити висновок, що процес навчально-виховної діяльності в умовах позашкільної спеціалізованої освіти характеризується неповною відповідністю змісту, форм та методів роботи викладачів визначеним цілям та завданням мистецької освіти, а також вимагає впровадження нових дієвих підходів до організації музично-виконавської підготовки учнів-духовиків.

У зв'язку з цим ми вважаємо як необхідне впровадити у навчально-виховний процес розроблену методику формування виконавських умінь учнів-духровиків. Результати даного впровадження представлені у наступному підрозділі.

3.2. Експеримкнтальна перевірка мктодики формування виконавських умінь

Для визначення ефективності запропонованої нами методики формування виконавських умінь у процесі навчання підлітків гри на духових інструментах було проведено формувальний етап дослідження, метою якого була постановка та вирішення наступних завдань:

- під час проведення діагностичних зрізів простежити за динамікою формування в учнів-духовиків компонентів музично-виконавської діяльності;
- на основі отриманих даних у процесі дослідної роботи провести порівняльний аналіз кількісних та якісних показників;
- у результаті використання статистичних методів обробки інформації з'ясувати дієвість запропонованої нами методики.

На третьому етапі дослідження нами було проведено формувальний експеримент упродовж 2013 – 2014 навчальних років в усталених умовах позашкільного спеціалізованого навчального закладу.

Для порівняння результатів виконання завдань учнями-духовиками дослідження здійснювалося за допомогою єдиних вимог і критеріїв формування виконавських умінь учнів експериментальної (ЕГ) та контрольної (КГ) груп.

До експериментальної групи (ЕГ) впродовж 2013 – 2014 навчальних років було відібрано 37 респондентів з класу експериментатора та інших викладачів духових відділів позашкільних спеціалізованих навчальних закладів. Стільки ж учнів-духовиків складали й контрольну групу (КГ). Відтак, у формувальному експерименті взяло участь 74 особи. Заняття з учнями-духовиками ЕГ проводились відповідно до запропонованої та розробленої нами методики, а з учнями-духовиками КГ займались загальноприйнятими методами навчання. Усі інші умови, що могли вплинути на результативність музичного навчання обох груп, були тотожними.

Провідна функція експерименту міститься у створенні за допомогою

спеціально створеної системи основних напрямків та комплексу завдань цілеспрямованого впливу на процес розвитку взаємозв'язаних музично-виконавських і музично-творчих здібностей учнів-духовиків з метою їх стимуляції. Крім того, під час проведення експериментальної роботи нами здійснювався повсякчасний контроль за його перебігом, що дало можливість фіксувати зміну мотивації школярів до навчання, слідкувати за активністю творчості, ініціативності, оригінальності в процесі розв'язання поставлених завдань, визначати рівні засвоєння учнями-духовиками музично-теоретичних знань, практичних умінь та навичок та слідкувати за розвитком естетично-ціннісного досвіду та розширенням мистецького тезаурусу школярів шляхом постійного спостереження за динамікою результативності експериментальної роботи.

Особливістю експерименту є об'єднання всіх інтелектуально-психічних процесів художньо-творчої діяльності учнів-духовиків і педагогічного впливу на їх розвиток. Процес формування виконавських умінь та музично-творчих здібностей розглядається як основний фактор, який стимулює сприйняття, творче відтворення, творче проникнення учнів у зміст музичного мистецтва.

Відповідно до діагностичних показників, які слугували показниками визначених критеріїв, відбувалось вимірювання рівнів музично-виконавської підготовки підлітків. Спостерігаючи за формуванням виконавських умінь, ми зробили висновок про підвищення динаміки рівнів музично-виконавської підготовки учнів-духовиків.

Передусім, ми мали з'ясувати початковий рівень музично-виконавської підготовки учнів ЕГ та КГ до початку експерименту. Для досягнення цієї мети нами був проведений перший контрольно-діагностичний зріз, який після обробки даних показав приблизно однаковий рівень музичної та виконавської підготовки учнів-духовиків. Це дало можливість надалі прослідковувати динаміку сформованості структурних компонентів музично-виконавської діяльності учнів-духовиків.

Результати першого контрольно-діагностичного зрізу відображені в таблицях 3.1. та 3.2.

Таблиця 3.1.

Розподіл учнів-духовиків ЕГ за рівнем сформованості критеріїв музично-виконавських умінь до початку експериментальної роботи

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Мотиваційно-вольовий	8	21,6	21	56,8	7	18,9	1	2,7
2	Когнітивно-комунікативний	7	18,9	23	62,2	5	13,5	2	5,4
3	Емоційно-ціннісний	6	16,2	23	62,2	6	16,2	2	5,4
4	Особистісно-творчий	8	21,6	22	59,5	5	13,5	2	5,4
5	Середній показник у %	19,2		61,1		15,1		4,6	

Таблиця 3.2.

Розподіл учнів-духовиків КГ за рівнем сформованості критеріїв музично- виконавських умінь до початку експериментальної роботи

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Мотиваційно-вольовий	6	16,2	23	62,2	7	18,9	1	2,7
2	Когнітивно-комунікативний	8	21,6	22	59,5	5	13,5	2	5,4
3	Емоційно-ціннісний	7	18,9	22	59,5	5	13,5	3	8,1
4	Особистісно-творчий	7	18,9	21	56,8	6	16,2	3	8,1
5	Середній показник у %	18,9		59,5		15,5		6,1	

З метою наочності розподілу рівнів сформованості критеріїв музично-

виконавської підготовки до початку експериментальної роботи в ЕГ та КГ подаємо діаграму (рис. 3.1.).

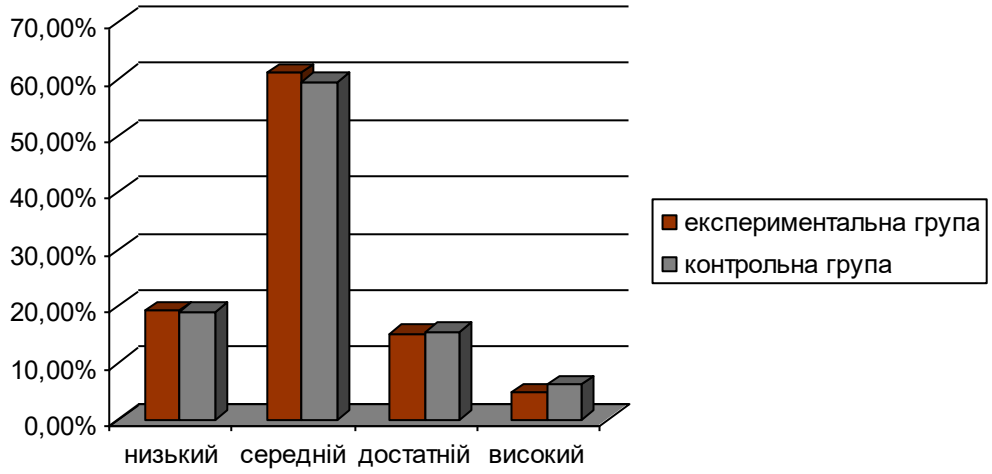


Рис. 3.1. Рівні музично-виконавських умінь учнів-духовиків до початку експерименту

У результаті постійного спостереження за учнями-духовиками під час дослідної роботи ми помітили, що обрані нами форми та методи навчання мають позитивний вплив на якість знань, формують в підлітків активність та самостійність, дають можливість сприймати музичний матеріал на рівні художньої цілісності за рахунок об’єднання всього розмаїття художньо-мовних засобів музичного мистецтва.

Вивівши на перший план такі методи навчання, як: індивідуальні та групові бесіди, методи словесного пояснення, методи виконавського показу, методи розвитку музичних якостей, котрі дозволяють викликати в підлітків розуміння і відчуття того, що музика є невід'ємною частиною їхнього життя, явищем світу, ми помітили, що в учнів-духовиків ЕГ наприкінці першого етапу експерименту почала виявлятись осмисленість у сприйнятті художньо-образного матеріалу, розуміння змісту твору та наполегливість з метою досягнення найкращого результату під час виконавської діяльності.

Не можна не відзначити те, що в учнів-духовиків покращилось вміння розбирати музичні тексти та проникати в зміст нових музичних творів

завдяки комплексному сприйняттю нотного матеріалу, розвинулось свідоме ставлення до композиторських засобів музичної виразності, удосконалились можливості сприйняття музичного матеріалу на рівні художньої цілісності за рахунок об'єднання всього розмаїття художньо-мовних засобів музичного мистецтва.

У процесі проведення першого етапу експерименту з учнями ЕГ було проведено ряд творчих завдань:

- «Обери назву прослуханого твору»;
- «За допомогою виразних характеристик музики визнач настрій твору»;
- «Практичне прослуховування»;
- «Створення музичних композицій та їх відтворення».

Використання даних завдань активізувало в учнів-духовиків ЕГ їхні творчі можливості, що сприяло розширенню тезаурусу шляхом опанування музично-теоретичними основами виконавського мистецтва.

Слід зазначити і те, що в результаті використання даних завдань в учнів зріс і рівень виконавських досягнень, зокрема: виконання творів відрізнялося емоційністю, осмисленістю, більшим розумінням та впевненістю, метро-ритмічною організованістю і навіть розумінням агогічних відхилень.

Відповідно до цього ми можемо констатувати той факт, що підтверджується більш виражене виявлення зазначених критеріїв в ЕГ стосовно КГ.

Підтвердженням цього є зростання показників високого (з 4,6% до 8,7%) та достатнього (з 15,1% до 26,5%) рівнів сформованості виконавських умінь учнів-духовиків ЕГ за рахунок зниження середнього (з 61,1% до 51,3%) та низького (з 19,2% до 13,5%) рівнів. (табл. 3.3.)

Таблиця 3.3.

Розподіл учнів-духовиків ЕГ за рівнем сформованості критеріїв музично-виконавських умінь наприкінці першого етапу експерименту

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Мотиваційно-вольовий	5	13,5	18	48,6	10	27,1	4	10,8
2	Когнітивно-комунікативний	5	13,5	20	54,1	9	24,3	3	8,1
3	Емоційно-ціннісний	4	10,8	19	51,3	11	29,8	3	8,1
4	Особистісно-творчий	6	16,3	19	51,3	9	24,3	3	8,1
5	Середній показник у %	13,5		51,3		26,5		8,7	

Що ж стосується КГ, то, на відміну від ЕГ, особливих змін не відбулося. Учням-духовикам КГ було важко усвідомлювати зміст нових музичних творів, сприймати музичний матеріал на рівні художньої цілісності, збагачувати технічні навички в процесі гри на духовому інструменті та накопичувати багаж власних виконавських образів за рахунок прослуховування творів мистецтва, що в майбутньому послужили б їх виконавським виявом в ході музично-виконавської діяльності.

Відтак, рівні музично-виконавських умінь учнів-духовиків КГ змінились:

1. низький рівень з 18,9% на 18,2%;
2. середній рівень з 59,5; на 59,5%;
3. достатній рівень з 15,5% 16,2%;
4. високий рівень з 6,1% на 6,1%.

Таблиця 3.4.

Розподіл учнів-духовиків КГ за рівнем сформованості критеріїв музично-виконавських умінь наприкінці першого етапу експерименту

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Мотиваційно-вольовий	6	16,3	22	59,4	8	21,6	1	2,7

2	Когнітивно-комунікативний	8	21,6	23	62,2	4	10,8	2	5,4
3	Емоційно-ціннісний	7	18,9	21	56,8	6	16,2	3	8,1
4	Особистісно-творчий	6	16,3	22	59,4	6	16,2	3	8,1
5	Середній показник у %	18,2		59,5		16,2		6,1	

З метою наочного зображення зміни рівнів музично-виконавської підготовки учнів-духовиків в ЕГ та КГ наприкінці першого етапу експериментальної роботи подаємо діаграму (рис. 3.2.).

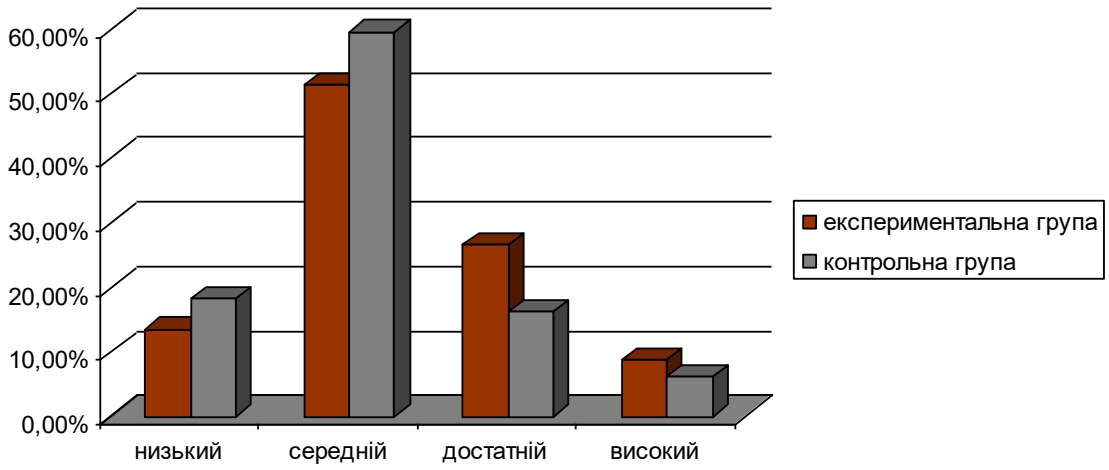


Рис. 3.2. Рівні музично-виконавських умінь учнів-духовиків наприкінці першого етапу експериментальної роботи

У процесі **наступного етапу** експериментальної роботи з метою покращення рівня емоційного та інтелектуального пізнання музичного мистецтва учнями-духовиками ЕГ нами були застосовані наступні методи організації діяльності школярів: розповідь, навчальна дискусія, пошуково-дослідницькі та ілюстративні методи, опитування, музична презентація та музично-дидактична гра.

Наведемо приклад гри:

Опис гри «Море». Три картки із зображенням ліній. Вони умовно передають різний стан моря. На першій – лінія, зігнута на сіро-блакитному

фоні – «море схвильоване», на другій – лінія сильно зігнута, фіолетовий фон – «море бушує», на третій – лінія слабо хвиляста, блакитний фон – «море заспокоюється, буря затихає».

Учні-духовики слухають в записі вступ до опери «Садко», «Море» Н. А. Римського-Корсакова. Після прослуховування учні діляться своїми враженнями про характер музики. Викладач разом з учнями звертає увагу на те, що композитор намалював яскраву картину моря, показуючи найяскравіші його стани; воно то схвильоване, то бурхливе, то заспокоюється. Потім викладач пояснює учням умовні зображення, що передають той або інший стан моря. Він пропонує ще раз послухати твір і прослідкувати, як змінюється характер музики впродовж звучання всієї п'єси. Саме під час наступного прослуховування один з учнів (Склярук І.) за допомогою карток показував зміни, які відбувались, тобто розкладав картки в тій послідовності, яка відповідає розвитку музичного образу.

Основною метою даної гри є розвиток в учнів-духовиків уявлення про образотворчі можливості музики, її здатність відображати явища навколишньої природи, а також дати можливість підліткам усвідомити образно-смислове розмаїття музичних творів та художньо-естетичних засобів виразності, що несуть смислове та художньо-образне навантаження.

Надзвичайно важливим етапом в ході **другого етапу експерименту** було впровадження в навчально-виховний процес позашкільного спеціалізованого навчального закладу курсу «Вивчення оркестрових інструментів».

Вивчення цього курсу учнями-духовиками складалось з двох частин: теоретичної та практичної.

Теоретична частина включала в себе ознайомлення з історією виникнення, розвитку, будови та конструкційними особливостями інструментів великого мішаного духового оркестру.

Що ж стосується практичної частини, то тут підлітки мали можливість оволодіти особливостями підтримки інструментів, з їх аплікатурою, з характерними складовими постановки виконавського апарату та

виконавського дихання, з основами звуковидобування та познайомитись як із класичними, так із сучасними прийомами гри та штрихами.

У результаті опанування учнями-духовиками даного курсу значно поглибилось розуміння сутності виконавського процесу під час гри на духових інструментах, посилилась мотивація до здійснення різних видів музичної діяльності, здійснилось формування основ художньо-мистецьких знань як необхідної передумови для реалізації власного творчо-виконавського досвіду, відбулося свідоме опанування технологією виконавської діяльності в процесі гри на духових інструментах, що позитивно вплинуло на покращення якісного аспекту музичного навчання та виховання.

Наприкінці другого етапу експериментальної роботи проведений нами контрольно-діагностичний зріз показав позитивну динаміку оволодіння історичними, теоретичними знаннями та музикознавчими поняттями, формування чіткого взаємозв'язку технічної та художньої сторін у процесі опрацювання нотного матеріалу, формування виконавського інтересу до гри на духових інструментах та художньо-евристичне ставлення до художнього твору, пов'язане з пошуком індивідуальних ігрових прийомів у ЕГ.

Усі ці дані відображені в (таблиці 3.5.) та свідчать про значні якісні зміни у рівнях вираження мотиваційно-вольового, когнітивно-комунікативного та емоційно-ціннісного критеріїв сформованості виконавських умінь в учнів-духовиків експериментальної групи.

Таблиця 3.5.

Розподіл учнів-духовиків ЕГ за рівнем сформованості критеріїв музично-виконавських умінь наприкінці другого етапу експерименту

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Мотиваційно-вольовий	1	2,7	11	29,7	17	45,9	8	21,7
2	Когнітивно-	1	2,7	12	32,4	16	43,2	8	21,7

	комунікативний								
3	Емоційно-ціннісний	2	5,4	11	29,7	17	45,9	7	19
4	Особистісно-творчий	2	5,4	15	40,5	15	40,5	5	13,6
5	Середній показник у %	4,1		33,1		43,8		19	

Що ж стосується КГ, то, опираючись на результати рівнів вираження критеріїв відображених в (таблиці 3.6.), можемо констатувати те, що особливих змін за цей період в порівнянні з ЕГ не відбулося.

Таблиця 3.6.

Розподіл учнів-духовиків КГ за рівнем сформованості критеріїв музично-виконавських умінь наприкінці другого етапу експерименту

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Мотиваційно-вольовий	5	13,5	23	62,2	7	18,9	2	5,4
2	Когнітивно-комунікативний	7	18,9	23	62,2	4	10,8	3	8,1
3	Емоційно-ціннісний	8	21,6	21	56,8	6	16,2	2	5,4
4	Особистісно-творчий	7	18,9	22	59,5	6	16,2	2	5,4
5	Середній показник у %	18,2		60,1		15,5		6,2	

Наочне зображення зміни рівнів музично-виконавської підготовки учнів-духовиків у ЕГ та КГ наприкінці другого етапу експериментальної роботи відображені в діаграмі (рис. 3.3.).

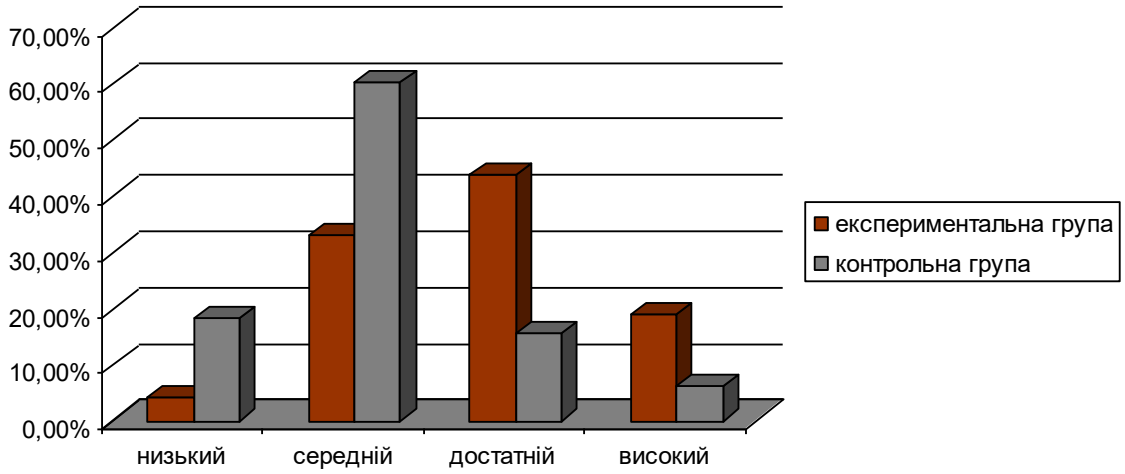


Рис. 3.3. Рівні музично-виконавських умінь учнів-духовиків наприкінці другого етапу експериментальної роботи

Під час проведення третього етапу експериментальної роботи нашою головною метою було не тільки виявлення інтересу в учнів-духовиків до виконавської творчості та засвоєння ними теоретичних знань і виконавсько-практичних навичок, а й розвиток їх мисленнєвої діяльності та творчої ініціативи.

Запропоновані нами завдання (наприклад, «Самоаналіз власного виступу») сприяли розвитку в учнів-духовиків вольової, мотиваційної, емоційної та артистичної сфер, що дало можливість під час навчально-виховного процесу:

- зміцнити інтерес до музично-виконавської діяльності;
- актуалізувати набуті знання на попередніх етапах художньо-виконавського досвіду;
- практично застосувати набуті знання, уміння та навички, необхідні для здійснення творчо-виконавської діяльності;
- розвинути навички творчо-самостійної роботи;
- стимулювати творчість, ініціативність, оригінальність у процесі розв’язання поставлених завдань;

- позитивно впливати на формування кращих особистісних рис – організованості, наполегливості, сумління.

Усе це вказує на виявлення та застосування в ЕГ найбільш сприятливих умов для активізації творчого потенціалу в учнів-духовиків.

Важливі позитивні зміни в ЕГ були викликані і проведенням тематичних музично-поетичних вечорів. У процесі їх проведення учні-духовики ЕГ навчились виявляти та розрізняти дві найважливіші лінії: інформаційно-логічну та емоційно-образну, що є невід'ємними складовими музично-виконавської діяльності.

Все це зумовило формування сприятливої психологічної атмосфери, налаштування на необхідний настрій, що дало можливість виявити особистісне ставлення учнів-духовиків до музичних творів та до самого процесу музично-виконавської діяльності.

Отримані нами дані заключного контрольно-діагностичного зрізу свідчать про якісне підвищення навчальних результатів у ЕГ (див. табл. 3.7.). Ми бачимо, що поєднання запропонованих нами компонентів музично-виконавської діяльності дозволили значній частині учнів-духовиків досягти високого (25,7) та достатнього (49,9) рівнів музично-виконавської підготовки, а також значно зменшити відсоток низького (1,5) й середнього (22,9) рівнів.

Таблиця 3.7.

Розподіл учнів-духовиків ЕГ за рівнем сформованості критеріїв музично- виконавських умінь наприкінці третього етапу експерименту

Критерії	Рівні вираження							
	низький		середній		достатній		високий	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
Мотиваційно-вольовий	-	-	9	24,3	17	45,9	11	29,8
Когнітивно-комунікативний	-	-	8	21,6	19	51,3	10	27,1
Емоційно-ціннісний	1	2,7	9	24,3	20	54,1	7	18,9

Особистісно-творчий	1	2,7	8	21,6	18	48,6	10	27,1
Середній показник у %	1,5		22,9		49,9		25,7	

Стосовно контрольної групи можемо зробити висновок, що, опираючись на результати відображені в таблиці 3.8. та діаграмі (рис. 3.4.), значних змін щодо підвищення рівня музично-виконавської підготовки в учнів-духовиків не відбулось. У процесі виконання завдань підлітки не виявляли особливого інтересу до музично-виконавської діяльності, демонстрували недостатню обізнаність історичними, теоретичними знаннями та музикознавчими поняттями, не проявляли саморегуляції власної виконавської поведінки в процесі виконання домашніх завдань та на концертних виступах.

Таблиця 3.8.

Розподіл учнів-духовиків КГ за рівнем сформованості критеріїв музично-виконавських умінь наприкінці третього етапу експерименту

№	Критерії	Рівні вираження							
		низький		середній		достатній		високий	
		абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
1	Мотиваційно-вольовий	5	13,5	21	56,7	9	24,4	2	5,4
2	Когнітивно-комунікативний	6	16,2	24	64,9	5	13,5	2	5,4
3	Емоційно-ціннісний	7	18,9	22	59,4	5	13,5	3	8,2
4	Особистісно-творчий	5	13,5	20	54	10	27,1	2	5,4
5	Середній показник у %	15,6		58,7		19,6		6,1	

З метою наочного зображення зміни рівнів музично-виконавської підготовки учнів-духовиків в ЕГ та КГ наприкінці третього етапу експериментальної роботи подаємо діаграму (рис. 3.4.).

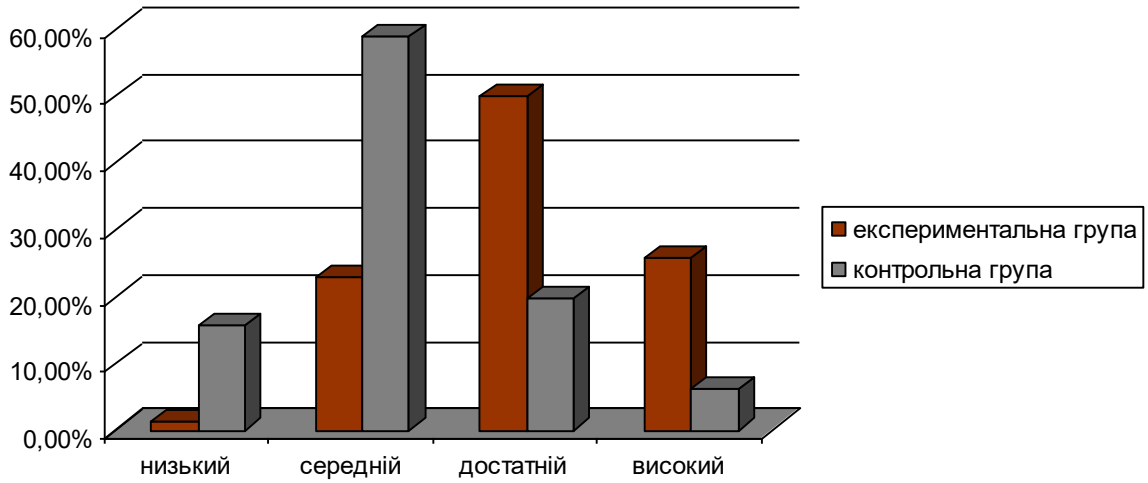


Рис. 3.4. Рівні музично-виконавських умінь учнів-духовиків наприкінці третього етапу експериментальної роботи

Відтак, під час нашого спостереження за процесом і результатом музично-виконавської діяльності учнів-духовиків можемо констатувати наступний факт. У результаті правильного добору структурних компонентів музично-виконавської діяльності, необхідних для якісного формування виконавських умінь учнів-духовиків, під час навчання гри на духових інструментах проведене нами дослідження довело ефективність обраної методики і зумовило в учнів-духовиків експериментальної групи:

- активізацію творчих можливостей та розширення їх тезаурусу шляхом опанування музично-теоретичних основ виконавського мистецтва;
- набуття необхідних музично-теоретичних знань під час вивчення основних закономірностей музично-виконавського розвитку;
- формування системності і гнучкості знань у галузі інструментального виконавства;
- на основі сприйняття та відтворення нового матеріалу накопичувати естетично-ціннісний досвід у результаті пізнання творів музичного мистецтва;

- засвоєння музично-практичних навичок та прийомів, які є основою музично-виконавської діяльності на творчому рівні.

Усі ці показники ще раз доводять ефективність застосування обраної нами методики.

Для перевірки результативності формувального експерименту нами було зіставлено результати аналізу формування взаємопов'язаних компонентів музично-виконавської підготовки учнів-духовиків в умовах позашкільної спеціалізованої освіти в експериментальній та контрольній групах (табл. 3.9.).

Таблиця 3.9.

Рівні вираження критеріїв музично- виконавських умінь учнів-духовиків експериментальної та контрольної груп на всіх етапах експерименту

Критерії / Рівні		Контрольно-діагностичні зрізи							
		До початку експерименту		Наприкінці першого етапу		Наприкінці другого етапу		Наприкінці третього етапу	
		ЕГ абс./%	КГ абс./%	ЕГ абс./%	КГ абс./%	ЕГ абс./%	КГ абс./%	ЕГ абс./%	КГ абс./%
Мотиваційно-вольовий	низький	8/21,6	6/16,2	5/13,5	6/16,3	1/2,7	5/13,5	-	5/13,5
	середній	21/56,8	23/62,2	18/48,6	22/59,4	11/29,7	23/62,2	9/24,3	21/56,7
	достатній	7/18,9	7/18,9	10/27,1	8/21,6	17/45,9	7/18,9	17/45,9	9/24,4
	високий	1/2,7	1/2,7	4/10,8	1/2,7	8/21,7	2/5,4	11/29,8	2/5,4
Когнітивно-комунікативний	низький	7/ 18,9	8/21,6	5/13,5	8/21,6	1/2,7	7/18,9	-	6/16,2
	середній	23/62,2	22/59,5	20/54,1	23/62,2	12/32,4	23/62,2	8/21,6	24/64,9
	достатній	5/13,5	5/13,5	9/24,3	4/10,8	16/43,2	4/10,8	19/51,3	5/13,5
	високий	2/5,4	3/8,1	3/8,1	2/5,4	8/21,7	3/8,1	10/27,1	2/5,4
Емоційно-ціннісний	низький	6/16,2	7/18,9	4/10,8	7/18,9	2/5,4	8/21,6	1/2,7	7/18,9
	середній	23/62,2	22/59,5	19/51,3	21/56,8	11/29,7	21/56,8	9/24,3	22/59,4
	достатній	6/16,2	5/13,5	11/29,8	6/16,2	17/45,9	6/16,2	20/54,1	5/13,5

	високий	2/5,4	3/8,1	3/8,1	3/8,1	7/19	2/5,4	7/18,9	3/8,2
Особистісно-творчий	низький	22/59,5	7/18,9	6/16,3	6/16,3	2/5,4	7/18,9	1/2,7	5/13,5
	середній	22/57,9	21/56,8	19/51,3	22/59,4	15/40,5	22/59,5	8/21,6	20/54
	достатній	5/13,5	6/16,2	9/24,3	6/16,2	15/40,5	6/16,2	18/48,6	10/27,1
	високий	2/5,4	3/8,1	3/8,1	3/8,1	5/13,6	2/5,4	10/27,1	2/5,4

Отримані результати поетапної діагностики сформованості виконавських умінь учнів-духовиків підтвердили наші висновки про те, що традиційна система музично-виконавської підготовки в позашкільних спеціалізованих закладах освіти не повністю забезпечує реалізацію основних завдань початкової музичної освіти. Крім того, була доведена ефективність та необхідність використання розробленої нами методики у навчально-виховному процесі, котра могла б стати варіативною у доборі та розробці уроків.

Так, зіставивши результати учнів-духовиків експериментальної та контрольної груп до початку експерименту та наприкінці третього етапу експериментальної роботи, нами було зафіксовано зменшення середнього та низького рівнів вираження критеріїв музично-виконавської підготовки й збільшення достатнього й високого в учнів-духовиків експериментальної групи. Стосовно контрольної групи, то тут вихідні дані до початку експерименту і після третього етапу залишились практично незмінними (див. рис. 3.5.) та (табл. 3.10.).

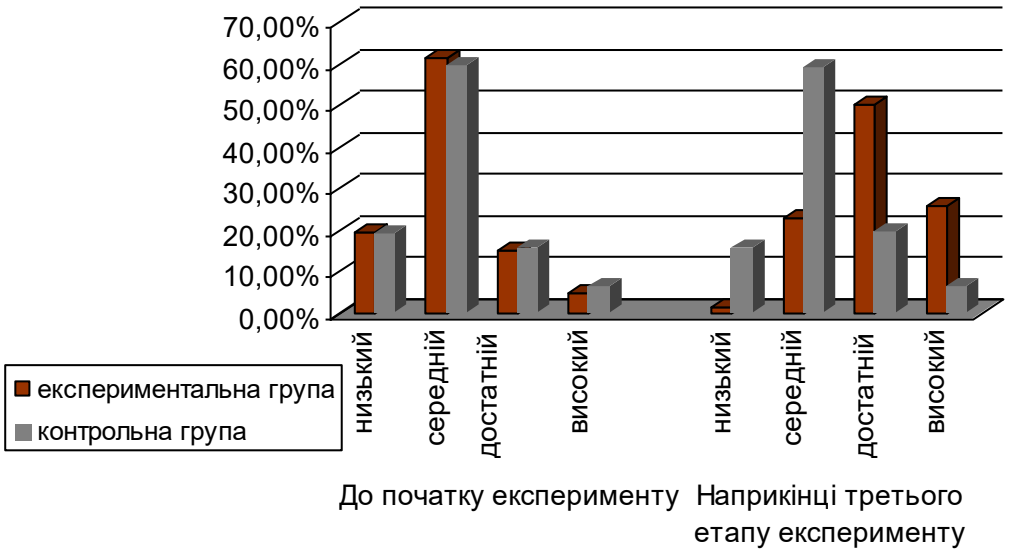


Рисунок 3.5.

Рис. 3.5. Динаміка змін рівнів музично-виконавських умінь учнів-духовиків експериментальної та контрольної груп до початку експерименту та наприкінці третього етапу експериментальної роботи

Таблиця 3.10.

Динаміка змін рівнів музично-виконавських умінь учнів-духовиків в експериментальній та контрольній групах до початку експерименту та наприкінці третього етапу експериментальної роботи

Рівень музично-виконавської підготовки	**Експериментальна група**				**Контрольна група**			
	До початку експерименту		Наприкінці експерименту		До початку експерименту		Наприкінці експерименту	
	абс.	%	абс.	%	абс.	%	абс.	%
високий	2	4,6	10	25,7	3	6,1	3	6,1
достатній	6	15,1	19	49,9	5	15,5	7	19,6
середній	22	61,1	8	22,9	22	59,5	21	58,7
низький	7	19,2	–	1,5	7	18,9	6	15,5

Виходячи з даних (табл. 3.10.), ми можемо зазначити той факт, що в

контрольній групі також були зафіксовані позитивні зміни. Так, достатній рівень музично-виконавської підготовки зріс на 4,1%, середній зменшився на 0,8%, а низький на 3,3%. Але всі ці показники рівнів музично-виконавської підготовки учнів-духовиків контрольної групи були незначними в порівнянні з експериментальною групою. Так, відсоток високого та достатнього рівнів у ЕГ збільшився відповідно на 21,1% та 34,8%, а середнього та низького знизився на 38,2% та 17,9%, що в черговий раз підтверджує ефективність розробленої нами методичної моделі, яка становить цілісну організаційно-методичну систему і є оптимальною для підвищення рівня музично-виконавської та художньо-творчої діяльності в процесі навчання підлітків гри на духових інструментах.

Наукову достовірність результатів дослідження було визначено за допомогою методів математичної статистики. Враховуючи те, що на початку експерименту учасники експериментальної та контрольної груп виявили майже однаковий рівень музично-виконавської підготовки, ми вважали за достатнє здійснити визначення статистичної достовірності за результатами контрольно-діагностичного зрізу наприкінці формувального експерименту. Обчислення мали довести, що застосування розробленої методики навчання підвищує рівень музично-виконавської підготовки учнів за рахунок сформованості необхідних компонентів у порівняні з традиційною системою музичного навчання.

У нас вибірка – це певна кількість об’єктів дослідження (37 учнів експериментальної групи та 37 учнів контрольної групи), що випадково і незалежно вибрані з генеральної сукупності (учнів спеціалізованих позашкільних закладів, задіяних у експериментальному дослідженні). Розглянемо гіпотези:

- нульову гіпотезу H_o, за якою $\mu_e = \mu_к$ (досліджувані вибірки мають однаковий закон розподілу, а відмінності в результатах пояснюються випадковими причинами);

- альтернативну гіпотезу H_1, за якою $\mu_e > \mu_к$ (рівні музично-виконавської підготовки учнів ЕГ та КГ різні через невипадкові причини, а є наслідком впровадження розробленої методики, спрямованої на підвищення ефективності музичного навчання).

Доведемо справедливість гіпотези H_1 на прикладі отриманих результатів учнів експериментальної та контрольної груп за показниками визначених критеріїв. Враховуючи розроблену шкалу оцінних показників, занесемо отримані бали учнями у спеціальну діагностичну карту та вирахуємо середній показник успішності музичного навчання (див додаток К.).

Визначимо достовірність результатів проведеної дослідної роботи за допомогою закону розподілу імовірностей Стьюдента. Керуючись формулами, представленими у науково-методичній літературі, проведемо відповідні розрахунки. Для зручності занесемо отримані результати у таблицю.

Таблиця 3.11

Результати обчислень *t*-критерію Стьюдента

Експериментальна група (ЕГ) / 38 уч.	Контрольна група (КГ) 38 уч.
$n_1 = 37$	$n_2 = 37$
$\sum x_1 =$	$\sum x_2 =$
$\sum (x_1)^2 =$	$\sum (x_2)^2 =$
$\sum(x_1 - x\square_1)^2 =$	$\sum(x_2 - x\square_2)^2 =$

Результатом розрахунків стало визначення *t*-критерію Стьюдента, значення якого у нашому дослідженні дорівнює, зумовлюючи висновок про те, що відмінності в експериментальній та контрольній групі є статистично достовірними, з імовірністю помилки не більше 0,01%.

Так як імовірність (р) досить мала, то слід вважати, що загальний показник успішності в учнів експериментальної та контрольної груп істотно

відрізняється невипадково. Тому H_o відхиляється і приймається H_1.

Таким чином, можемо стверджувати, що позитивні зміни в динаміці формування структурних компонентів музично-виконавських умінь учнів експериментальної групи, що відбилось на загальному підвищенні її рівня, є вагомим показником ефективності впровадження у навчально-виховний процес позашкільного закладу запропонованої організаційно-методичної системи.

Висновки до третього розділу

У третьому розділі дисертаційного дослідження викладено зміст дослідно-експериментальної роботи, що передбачала вивчення реального стану сформованості виконавських умінь учнів-духовиків в умовах позашкільної спеціалізованої освіти.

Нами було здійснено аналіз програмних вимог з основних дисциплін, які викладаються у позашкільному закладі. Крім того, з'ясовано та обгрунтовано необхідний для засвоєння школярами програмний мінімум знань, практично-виконавських умінь та навичок, виявлено недоліки змістовного наповнення предметів, невідповідність їх змісту сучасним вимогам навчання.

Проведення констатувального експерименту включало **анкетування** учнів-випускників, батьків та викладачів спеціалізованих позашкільних закладів, що дозволило виявити їхнє ставлення до навчання та набуття школярами музично-виконавських умінь.

У ході **педагогічного спостереження** за навчально-виховним процесом у класах духових інструментів було зафіксовано результати музично-виконавської діяльності учнів як під час навчання, так і на контрольному прослуховуванні. Виявлено рівні сформованості необхідних компонентів музично-виконавської підготовки підлітків, а також ставлення вихованців позашкільних спеціалізованих навчальних закладів до виконавства та усвідомлення себе як суб'єкта даної виконавської діяльності.

Наступний діагностичний зріз проводився у формі **музичного тестування.** Учням було запропоновано ряд завдань, які спрямовувалися на виявлення рівня набутих теоретико-понятійних знань, інтелектуального збагачення, розвиток естетичної культури та практично-виконавських навичок, а також включали емоційно-вольову сферу та творчий потенціал вихованців. Така форма роботи дозволила зробити висновки про сформованість кожного компоненту музично-виконавської підготовки учнів-духовиків, що, в свою чергу, свідчить про стан навчально-виховної діяльності у позашкільних спеціалізованих навчальних закладах.

Одним із основних завдань констатувального експерименту було вивірення програмного мінімуму, яким повинні оволодіти учні-духовики в процесі їхньої музично-виконавської підготовки та у дослідженні результатів виконавської діяльності учнів.

Спостереження за навчально-виховним процесом дозволяє констатувати, що традиційна система початкової музичної освіти характеризується дещо консервативним підходом до питань виконавської постановки, технології і техніки звуковидобування, не ефективним використанням художньо-виражальних засобів та інноваційних виконавських прийомів. Хотілося б звернути увагу на необхідність розширення розробок теоретико-методичних і практичних аспектів інтелектуалізації навчально-виховного та концертно-виконавського процесів, що, в свою чергу, створює досконалий образ виконавця, підвищує його комунікативні та емоційно-психологічні можливості.

Враховуючи результати всіх діагностичних зрізів та беручи до уваги розроблені критерії на основі діагностичних показників, було встановлено чотири рівні музично-виконавської підготовки: низький (адаптивний), середній (репродуктивний), достатній (продуктивний), високий (творчо-самостійний).

Конкретизація та порівняння якісних характеристик визначених нами рівнів музично-виконавської підготовки з емпіричними даними, отриманими у результаті трьох діагностичних зрізів констатувального експерименту, дали можливість виявити ступінь ефективності нині дійсної системи музично-виконавської освіти учнів й отримати такі показники її рівнів: низький – 18,5 %, середній – 57 %, достатній – 17,8 %, високий – 6,7 %.

Необхідність з'ясування реальної ефективності запропонованої методики удосконалення музично-виконавської підготовки учнів-духовиків визначили змістовні та процесуальні аспекти формувального етапу дослідження.

Основними його завданнями були: аналіз ефективності розробленої методичної моделі в умовах її впровадження, обґрунтування змін у рівнях

музично-виконавської підготовки учнів, отримання вірогідних результатів та остаточних висновків.

Перевірка результативності проведеної дослідно-експериментальної роботи здійснювалась на основі порівняльного аналізу рівнів музично-виконавської підготовки учнів контрольної та експериментальної груп. Зростання якості музичного навчання відбулось за рахунок впровадження у навчально-виховний процес позашкільного закладу розробленої методики, що дозволяє ефективно формувати мистецький тезаурус школярів, накопичувати естетично-ціннісний досвід, стимулювати інтерес та позитивну мотивацію навчання, розвивати творчу самостійність у музичній діяльності.

Отримані в процесі аналізу показники дозволили виявити значні відмінності у рівнях музично-виконавської підготовки учнів-духовиків контрольної та експерементальної груп та підтвердили, що розроблена методична модель удосконалення музично-виконавських умінь становить цілісну організаційно-методичну систему та є оптимальною для підвищення ефективності художньо-творчого розвитку учнів, що доводить доцільність її застосування в системі позашкільної спеціалізованої освіти.

Обробка експериментальних даних методами математичної статистики підтвердила достовірність отриманих результатів.

Виходячи з даних результатів, ми можемо констатувати, що процес навчально-виховної діяльності в умовах позашкільної спеціалізованої освіти характеризується неповною відповідністю змісту, форм та методів роботи викладачів визначеним цілям та завданням мистецької освіти, а також вимагає впровадження нових дієвих підходів до організації музично-виконавської підготовки учнів-духовиків.

Таким чином, результати дослідження дають підстави вважати, що вихідна методологія є правильною, визначені завдання реалізовані, мета досягнута, сукупність одержаних наукових результатів має важливе значення для підвищення ефективності початкової музичної освіти.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації викладено результати теоретичного узагальнення і практичного вирішення проблеми формування виконавських умінь підлітків у процесі навчання гри на духових інструментах, що знайшло відображення в обґрунтуванні відповідних принципів і педагогічних умов, а також розробці та експериментальній перевірці методики їх формування в системі позашкільних спеціалізованих навчальних закладів. Проведене дослідження дало можливість зробити такі висновки:

1. На основі аналізу філософської, психолого-педагогічної та методичної літератури визначено, що національна система освіти України зазнає складних змін, зумовлених соціально-економічними перетворюваннями. Вони відбуваються в усіх освітніх ланках, зокрема й у позашкільній спеціалізованій освіті, яка є більш гнучкою, варіативною складовою загальної освітянської системи. Це детермінує необхідність впровадження нових підходів до здійснення музично-виконавської підготовки учнів, надасть змогу продовжити кращі традиції навчання майбутнього професіонала і аматора мистецтва.

2. Ретроспективний аналіз наукових джерел дозволив висвітлити історичний аспект та сучасні тенденції музично-виконавської підготовки музикантів-духовиків. Було з'ясовано, що в музичній педагогіці можна виділити чотири періоди розвитку професійного навчання гри на духових музичних інструментах: механістичний (XVIII ст.), який характеризується «технічним дресируванням» – механічним багаторазовим повторенням вправ і технічно важких епізодів у творі; анатомо-фізіологічний (XIX – поч. XX ст.) – в основу розвитку виконавської техніки ставили осмислені раціональні рухи, координацію компонентів рухового апарату, які направлялися на досягнення доцільного рухового акту; психотехнічний (початок XX ст. – 60 - ті роки) – в його основу був покладений слуховий метод навчання, при цьому увага зосереджувалась на формуванні чіткої слухової мети та ретельному

слуховому самоконтролю; психофізіологічний (70-і роки XX ст.) – заснований на формуванні яскравих слухових уявлень, які найкраще виявляються у поєднанні з правильним і своєчасним висвітленням «технологічних питань».

Теоретико-методичний аналіз існуючих методик і рекомендацій в галузі навчання гри на духових інструментах, розроблених провідними науковцями та педагогами (В. Блажевич, Б. Диков, Г. Орвід, Н. Платонов, С. Розанов, Ю. Усов, А. Федотов, В. Цибін, В. Апатський, В. Скороходов, В. Алтухов, П. Круль, Ю. Василевич, Р. Вовк, М. Терлецький, В. Громченко, А. Карп'як, В. Богданов, З. Буркацький, С. Цюлюпа, Я. Сверлюк) засвідчив, що послідовне формування виконавських умінь реалізується протягом всього періоду навчання і є одним з найважливіших аспектів виконавської майстерності музиканта-духовика.

У дисертаційному дослідженні було встановлено, що формування виконавських умінь є поліфункціональним процесом, який здійснюється у взаємозалежності освітніх, розвивальних, організаційних та аксіологічних функцій. Відповідно **виконавські уміння** розглядаються як властивість особистості володіти системою усвідомлених, цілеспрямованих і взаємопов'язаних розумових і практичних дій, котрі формуються на основі застосування систематизованих знань і дозволяють успішно виконувати музичні твори. Їх сутність полягає у залученні учнів до пошуку доцільних рухів на сенсорно-перцептивному рівні та погнозуванні бажаних результатів відтворення.

3. Визначено сутність та зміст, а також обгрунтовано компонентну структуру виконавських умінь учнів-духовиків, яка складається з наступних компонентів: мотиваційно-вольового (передбачає усвідомлення соціокультурних цінностей музичного мистецтва, що вмотивовують суб'єктну позицію учнів до навчальної діяльності), когнітивно-комунікативний (спрямовує на набуття інтегративних мистецьких знань і виконавських умінь, необхідних для якісного відтворення музичних творів.

Він відображує змістову наповненість музично-освітнього процесу, рівень оволодіння історичними й теоретичними знаннями та музикознавчими поняттями, а також вміннями відтворювати їх у власній виконавській діяльності), емоційно-ціннісний (забезпечує сформованість емоційного відгуку на музику, уміння оцінити перебіг і результат власної виконавської діяльності та здатність до виконавської інтерпретації), особистісно-творчий (передбачає творче засвоєння і використання набутих знань та умінь).

4. Створена на основі особистісно-орієнтованого і аксіологічного підходів модель формування виконавських умінь учнів-духовиків в процесі музично-виконавської підготовки є складною структурою, яка відображує спільну діяльність вчителя і учня. Модель включає мету, форми і методи навчання, які реалізуються на основі обґрунтованих нами **педагогічних принципів:** активно-інформаційного впливу; зв'язку музичного навчання і естетичного виховання; наступності у набутті музичних знань і виконавських умінь; розвитку творчої ініціативи та навичок самостійної роботи.

Ефективність впровадження запропонованої моделі забезпечується такими **педагогічними умовами:** педагогічне керівництво процесом формування виконавського апарату; включення учнів до самостійної мистецько-пізнавальної діяльності з використанням сучасних медіа ресурсів; спрямованість підлітків на формування ціннісного ставлення до майбутньої фахової діяльності; забезпечення взаємозв'язку між теоретичним засвоєнням знань та процесом практичного їх застосування з подальшим переходом в особистісне надбання.

5. Розроблена та експериментально перевірена методика з формування виконавських умінь виявила свою ефективність у процесі музичного навчання учнів-духовиків. В її основу були покладені різні форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії, які відбувалась на індивідуальних, групових і самостійно-творчих заняттях; протягом всієї дослідно-експериментальної роботи застосовувалось поетапне використання різноманітних завдань і методів, спрямованих на удосконалення виконавських умінь у музично-

інтерпретаторській діяльності. Впровадження цих засобів сприяло формуванню всіх компонентів виконавських умінь учнів.

Проведене дослідження також підтвердило доцільність впровадження у навчально-виховний процес позашкільного закладу факультативного курсу *«Вивчення оркестрових інструментів»,* інтегрований зміст якого безпосередньо пов'язаний зі змістом інших музичних дисциплін; він включає теоретичну, практичну та творчу складові, передбачає залучення підлітків до різних видів музичної діяльності в їх комплексній взаємодії.

6. На основі розроблених у дослідженні критеріїв та показників встановлено позитивну динаміку у рівнях сформованості виконавських умінь учнів експериментальної групи у процесі навчання гри на духових інструментах. Кількість учнів, у яких виконавські уміння відповідали показникам високого рівня в експериментальній групі значно зросла (4,6 % на початку експерименту проти 25,7% наприкінці); в той же час збільшилась кількість учнів, яких можна було віднести до достатнього і середнього рівня (відповідно з 15,1% до 49,9% та від 61,1% до 22,9%), а кількість учнів з низьким рівнем виконавських умінь помітно скоротилась (від 19,2% до 1,5%).

Зростання якості музичного навчання відбулось за рахунок впровадження у навчально-виховний процес розробленої нами організаційно-методичної моделі, що дозволила: розширити тезаурус учнів-духовиків шляхом опанування музично-теоретичними основами виконавського мистецтва; набути необхідні музично-теоретичні знання; формувати системність і гнучкість знань в галузі інструментального виконавства та стимулювати позитивну мотивацію до навчання. Таким чином було доведено, що відбулися значні позитивні зрушення в активізації пізнавальної діяльності учнів, спостерігалося суттєве розширення їх музичного кругозору, збагачення асоціативних зв’язків, розвиток творчості, ініціативності, оригінальності в процесі розв’язання поставлених завдань, набуття ґрунтовних оперативних знань та умінь.

Проведене дослідження не заповнює усі лакуни визначеної проблеми. Серед перспективних напрямків подальшого наукового пошуку можна визначити питання організації музично-виконавської підготовки учнів різних вікових категорій, пошук найефективніших способів і методів залучення їх до самостійної виконавської діяльності, а також раціональної організації навчання у спеціалізованому позашкільному навчальному закладі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Э. Б. Абдуллин. – М. : Просвещение, 1983. – 112 с.
2. Абдуллина Р. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / Р. А. Абдуллина. – М. : Просвещение, 1990. – 142 с.
3. Алексеев А. Д. Методика обучения на фортепиано / А. Д. Алексеев. – М. : Музыка, 1978. – 285 с.
4. Алтухов В. Н. / Гами і вправи для розвитку техніки гри на кларнеті : Навч. посібник / В. Н. Алтухов. – Х. : ХДУМ, 2009. – 254 с.
5. Анохин П. К. О творческом процессе с точки зрения физиологии / П. К. Анохин // Художественное творчество: Вопросы комплексного изучения. – Л. : Наука, 1983. – 268 с.
6. Анохин П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1979. – С. 336 – 339.
7. Анохин П. К. Узловые вопросы теории функциональных систем / П. К. Анохин. – М. : Наука, 1980. – 196 с.
8. Анохин П. К. Философские аспекты теории функцыональной системы / П. К. Анохин // Философские проблемы биологии. – М. : Наука, 1973. – С. 5 – 61.
9. Антошина М. Н. Развитие пианиста / М. Н. Антошина. − М. : Музгиз, 1935. – 195 с.
10. Апатский В. Н. История духового музыкально-исполнительского искусства / В. Н. Апатский. – К. : ТОВ «Задруга», 2010. – 320 с.
11. Апатский В. Н. История духового музыкально-исполнительского искусства. Книга II. / В. Н. Апатский. – К. : ТОВ «Задруга, 2012. – 408 с.

12. Апатский В. Н. Основы теории и методики музикально-исполнительского искусства: Учеб. пособие / В. Н. Апатский. – К. : НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2006. – 432 с.
13. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 222 с.
14. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 110 с.
15. Асафьев Б. В. Русская музыка XIX и начала XX века / Б. В. Асафьев. – Л. : Музыка, 1968. – С . 111 – 131.
16. Аскоченский В. Киев с древнейшим его училищем Академиею / В. Аскоченский. – К. : КВГ, 1856. – 370 с.
17. Афанасьев Ю. Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности / Ю. Л. Афанасьев. – Львов : Свит, – 1990. – 160 с.
18. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию / Л. А. Баренбойм. – Л. : Сов. комп., 1979. – 352 с.
19. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 334 с.
20. Баринова М. Н. Очерки по методике фортепиано / М. Н. Баринова. – Л. : Тритон, 1926. – 204 с.
21. Беликова В. В. Музыкальное исполнительство как вид художественно-творческой деятельности : автореф. дис. на получение науч. степени канд. искусствоведения: 17.00.02 «Музыкальное искусство». – К., 1991. – 16 с.
22. Березін В. Духові інструменти в музичній культурі класицизму / В. Березін. – М. : Ін-т загальної середньої освіти РАО, 2000.
23. Бернштейн Н. А. Некоторые назревшие проблемы регуляции двигательных актов / Н. А. Бернштейн // Вопросы психологи. – М. : Музыка, 1957. – № 6. – С. 84 – 89.
24. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движения и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. – М. : Медицина, 1966. – 349 с.

25. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід : рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека зосвітньої політики) [за заг. ред. О. Овчарук]. – К. : Вид-во К. І. С., 2004. – С. 47 – 53.
26. Білоус В. П. Вплив хвилювання на формування художньої майстерності домриста / В. П. Білоус // Науковий вісник НМАУ ім. П.І. Чайковського. – К. : НМАУ ім. П.І. Чайковського, 2003. – Вип. 26. Музичне виконавство. – Кн. дев'ята. – С. 226 – 241.
27. Білоус В. П. Мотиви музичної діяльності і їх значення у формуванні майстерності музиканта / В. П. Білоус // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури : [зб. наук. пр.] – К., 2003. – Вип. XI. Частина друга. – С. 210 – 219.
28. Білоус В. П. Психологічні аспекти формування виконавської художньої майстерності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / В. П. Білоус. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005. – 20 с.
29. Білоус В. П. Темперамент та індивідуальний стиль діяльності музиканта-інструменталіста / В. П. Білоус // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – К., 2004. – Вип. 38. Музичний стиль : теорія, історія, сучасність : [зб. статей]. – С. 255 – 262.
30. Білоус П. В. Вступ до літературознавства : навч. посіб. / П. В. Білоус. – К. : ВЦ «Академія», 2011. – 336с.
31. Блинова М. П. На пути к физиологическому изучению интонацыонной выразительности / М. П. Блинова // Вопросы теории и эстетики музыки. – Выпуск 5. – Ленинград : Музыка, 1967. – С. 170 – 191.
32. Борисевич Ж. В. Шумовий оркестр : програма для початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів / Ж. В. Борисевич. – Харків, 2006. – 21 с.

33. Бронфин Е. Ф. Голубовская Н. И. – исполнитель и педагог / Е. Ф. Бронфин. – Л. : Музыка, 1978. – 136 с.
34. Буркацький З. П. Особистісно орієнтований підхід до віртуозності кларнетиста : Навч. посіб. / З. П. Буркацький. – Одеса : Друкарський дім, 2010. – 166 с.
35. Ваврик Р. Методичні рекомендації з курсу “Фортепіано” / Р. Ваврик. – Львів : Добра справа, 2007. – 20 с.
36. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
37. Виготський Л. С. Уявлення і творчість в дитячому віці / Л. С. Виготський. – М. : Просвещение, 1967. – 186 с.
38. Вовк Р. А. Історія, акустична природа і виразні можливості аплікатури кларнета: дис. ... канд. мистецтвознавства : 17.00.03 / Р. А. Вовк. – К., 2004. – 204 с.
39. Волков Н. В. Проблемы развития творческого мышления музиканта / Н. В. Волков // Вестник МГУКИ. – 2006. – 4 (16). – С. 168 – 170.
40. Волков Н. В. Психофизические основы и принципы постановки губного аппарата исполнителя на язычковом духовом инструменте / Н. В. Волков // Теория, методика и история исполнительства на духовых инструментах. – М. : Сб. трудов РАМ им. Гнесиных, 2006. – Вып. 168. – С. 25 – 70.
41. Волков Н. В. Теория и практика искусства игры на духовых инструментах : [монография] / Н. В. Волков. – М. : Академический проек ; Альма Матер, 2008. – 399 с.
42. Гинрихс И. Х. Начало, успехи и нынешнее состояние Роговой музыки / И. Х. Гинрихс. – Санкт-Петербург : Тип. И. К. Шнора, 1796. – С. 13 – 40.
43. Гольденвейзер А. Б. Советы педагога-пианиста / А. Б. Гольденвейзер // Пианисты рассказывают. – Вып. 1. – М. : Музыка, 1990. – С. 119 – 132.

44. Гончарова-Горянська М. В. Соціальна компетентність дошкільнят : поняття, зміст, формування в сучасних навчальних закладах // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [зб. наук. пр.] – К :, 2006. – С. 219 – 226.
45. Горбенко О. Б. Напрями формування музично-виконавської компетентності майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки / О. Б. Горбенко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 6 (193), Ч. ІІ. – 2010. – 34 с.
46. Гофман Й. К. Ответы на вопросы о фортепианной игре / Й. К. Гофман. – М. : Гос. муз. изд-во, 1961. – С. 58 – 84.
47. Григорьев В. Ю. Вопросы исполниьельской формы и пути ее реализации / В. Ю. Григорьев // Музыкальное исполнительство и педагогика. – Вып. 1. – М. : Гос. муз. изд-во, 1988. – С. 32 – 43.
48. Гриценко Ю. И. Технология освоения валторны / Ю. И. Гриценко. – Москва : Музыка, 1991. – 152 с.
49. Гуренко Е. Г. Проблемы художественной интерпретации: философский аналіз / Е. Г. Гуренко. – Новосибирск : Наука, 1982. – 39 с.
50. Давидов М. А. Інтерпретаційні аспекти виконавської майстерності / М. А. Давидов // Науковий вісник НМАУ Музичне виконавство. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1999. – Вип. 2. – С. 88 – 97.
51. Давыдов Н. А. Теоретические основы формирования исполнительского мастерства баяниста: автореф. дис. на получение науч. степени д-ра искусствоведения: 17.00.02 / Н. А. Давыдов. – К., 1990. – 29 с.
52. Депеш З. Этос и аффект. История философской музыкальной эстетики от зарождения до Гегеля / З. Депеш. – М., 1977. – С. 48 – 54.
53. Дзбанівський О. Т. По київських музеях та бібліотеках / О. Т. Дзбанівський // Музика. – 1927. – № 3. – С. 27 – 28
54. Діков Б. Методика навчання гри на духових інструментах / Б. Діков. – Москва, 1962. – 116 с.

55. Дмитриева Л. В. Методика музыкального воспитания в школе / Л. В. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко. – М. : Просвещение, 1989. – 206 с.
56. Дмитриева Н. А. Краткая история искусств / Н. А. Дмитриева. – М. : Искусство, 1990. – 318 с.
57. Докшицер Т. А. Путь к творчеству / Т. А. Докшицер. – М. : Муравей, 1999. – 216 с.
58. Ернст Ф. Ще про кріпацькі капели на Україні / Ф. Ернест // Музика. – 1924. – № 4 – 6. – С. 48 – 49.
59. Єрмаков І. Феномен компетентнісно спрямованої освіти / І. Єрмаков, І. Погоріла // Компетентнісна освіта – від теорії до практики. – К. : Плеяда, 2005. – С. 53 – 58 с.
60. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация / В. И. Загвязинский. – М. : «Academia», 2001. – 187 с.
61. Зак Я. И. О некоторых вопросах воспитания молодых пианистов / Я. И. Зак // Вопросы фортепианного исполнительства : очерки, статьи, воспоминания / [сост. и общ. ред. Соколова М. Г]. – М. : Музыка, 1968. – Вып. 2. – С. 24 – 32.
62. Закон України «Про позашкільну освіту» №1841 – ІІІ, із змінами від 22 травня 2003 р.
63. Захаров А. И. Как помочь нашим детям избавиться от страха / А. И. Захаров. – СПб. : Гиппократ, 1995. – 128 с.
64. Здравомыслов А. Отношение к труду и ценностные ориентации личности / А. Здравомыслов, В. Ядов. – М. : Мисль, 1986. – 223 с.
65. Зонтова С. Є. Когнітивний підхід до навчання іншомовної лексики / С. Є. Зонтова // Проблеми сучасної педагогічної освіти : [зб. наук. пр.]. – Ялта : РВВ КГУ, 2005. – Вип. 8, ч. 2. – С. 89 – 93
66. Иванов В. Д. Словарь музыканта-духовика / В. Д. Иванов. – М. : Музыка, 2007. – 128 с.

67. Игненкамп К. Педагогическая диагностика / К. Ингенкамп. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
68. Игошев Б. М. Развитие профессиональной мобильности специалистов – перспективное направление деятельности педагогического университета / Б. М. Игошев // Науч.-пед. журн. – М., 2008. – № 6. – С. 34 – 35.
69. Ільченко О. О. Методологічні проблеми професійної музичної освіти / О. О. Ільченко, Я. В. Сверлюк . – Рівне. : Перспектива, 2004. – 200 с.
70. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984. – 204 с.
71. Каган М. С. Человеческая деятельность / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1974. – 328 с.
72. Карелова В. Ю. Особенности исполнительской артикуляции духовика / В. Ю. Карелова // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. – Х. : ХДАДМ, 1999. – С. 54 – 62.
73. Кац Ю. О принципах классификации диатоники и хроматики / Ю. Кац // Вопросы теории и эстетики музыки. – Выпуск 14. – Ленинград : Музыка, 1975. – С. 78 – 102.
74. Кванц І. Досвід настанови з гри на поперечній флейті / І. Кванц. – М. : Музика, 1975. – С. 35 – 35.
75. Кірсанов В. В. Психолого-педагогічна діагностика : підручник / В. В. Кірсанов – К. : Альтерпрес, 2002. – 246 с.
76. Князева М. М. Опыт музыкального воспитания за рубежом / М. М. Князева // Эстетическое воспитание в современном мире : Теория и практика эстетического воспитания за рубежом. – М., 1991. – С. 141 –166.
77. Ковбасенко Л. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу / Л. Ковбасенко // Шкільний світ. – К. : ІЗМН, 2000. – 53 с.
78. Коган Г. М. Вопросы пианизма / Г. М. Коган. – М., 1968. – С. 42.

79. Коган Г. М. Музыкальное исполнительство и его проблемы / Г. М. Коган // Избранные статьи. – Выпуск второй. – М. : Всесоюзное издательство советский композитор, 1972. – С. 5 – 30.
80. Козицький П. О. Спів і музика в Київській академії за 300 років її існування / П. О. Козицький. – К. : Муз.Україна, 1971 р. – 148 с.
81. Кононко О. Л. Дошкільник в освітньому просторі позашкільного навчального закладу / О. Л. Кононко // Соціально-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу : [зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції, (Київ, 23-25 жовтня 2002 р.) / укл. І. Д. Бех, О. В. Биковська, В. В. Вербицький, Л. І. Ковбасенко, Г. П. Пустовіт, А. Й. Сиротенко]. – К. : РННЦ "ДІНІТ". – 2003. – 300 с.
82. Концепція позашкільної освіти та виховання // Інформаційний збірник Міністерства освіти. – 1996. – № 7. – С. 76 – 90.
83. Корыхалова Н. П. Интерпретация музыки / Н. П. Корыхалова. – Л. : Музыка, 1979. – 208 с.
84. Корыхалова Н. П. Бытийный статус музыкального произведения и проблемы музыкально-исполнительского искусства: Автореф. дис. . д-ра искусствоведения. – Киев : Музыка, 1988. – 41 с.
85. Кременштейн Б. Л. Воспитание самостоятельности учащихся в классе специального фортепиано / Б. Л. Кременштейн. – М. : Музыка, 1966. – С. 38 – 42.
86. Круглое А. Н. Трансценденталистская интерпретация музыки // Альтернативные миры знания. / Под ред. В. Н. Поруса и Е. Л. Чертковой. – СПб, 2000. С. 150 – 162.
87. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські обриси / Н. М. Лавриченко. – К. : Віра Інсайт, 2000. – 444 с.
88. Левін С. Ф. Духові інструменти в історії музичної культури / С. Ф. Левін. – Л. : Музика, 1973. – 262 с.

89. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев : Избр. психол. произв. : в 2-х т. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 2. С. 153.
90. Литвинова Н. І. Розвиток творчої особистості у позашкільній діяльності / Н. І. Литвинова. – К. : Рідна школа, 2003.– С. 6 – 10.
91. Ліпська С. Л. Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.02 / С. Л. Ліпська. – Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2007. – 20 с.
92. Ліпська С. Л. Особливості музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти / С. Л. Ліпська // Вісник Житомирського університету ім. Івана Франка. – Вип. 21. – Житомир : ЖДУ, 2005. – С. 192 – 196.
93. Ломов Б. Ф. Методологические и теореоические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
94. Лосєв О. Ф. Антична музична естетика / О. Ф. Лосєв. – М. : Музика, 1960. – 106 с.
95. Мазель Л. А. Анализ музыкальных произведений / Л. А. Мазель, В. А. Цуккерман. – М. : Музыка, 1967. – 286 с.
96. Макаров В. Л. Методика обучения игре на фортепиано / В. Л. Макаров.– Х. : ХГИИ, 1997. – 120 с.
97. Малафіїк І. В. Дидактика / І. В. Малафіїк. – К. : Кондор, 2009. – 406 с.
98. Малинковская А. В. Подготовка специалиста в музыкальном вузе и «модель специалиста» / А. В. Малинковская // Психолого-педагогические проблемы высшего музыкального образования. – М., 1979. – С. 22 – 58.
99. Малинковская А. В. Фортепианно-исполнительское интонирование / А. В. Малинковская. – М. : Музика, 1990. – 252 с.
100. Марант Б. Заметки педагога / Б. Марант // Воспитание музиканта-педагога : сб. трудов ГМПИ им. Гнесиных. – М., 1990. – С. 103 – 110.

101. Маркова А. К. Психология труда учителя: книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – С. 7 – 8.

102. Мартинсен К. А. Методика индивидуального преподавания игры на фортепиано / К. А. Мартинсен. – М. : Класика–XXI, 2003. – 127 с.

103. Маслов В. І. Принципи менеджменту в установах освіти / В. І. Маслов // Освіта і управління. – 1997. – № 1. – 80 с.

104. Масол Л. М. Загальна мистецька освіта : теорія і практика / Л. М. Масол. – К., 2006. – 431 с.

105. Медушевский В. В. К проблеме сущности, эволюции и типологии музыкальных стилей / В. В. Медушевский // Музыкальный современник. – М. : Музыка, 1984. – Вып. 5. – С. 5 – 17.

106. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музика, 1976. – 253 с.

107. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. – М. : Знание, 1981. – 146 с.

108. Методика навчання мистецтва у початковій школі : посібник для вчителів / [Л. М. Масол, О. В. Гайдамака, Е. В. Бєлкіна, О. В. Калініченко, І. В. Руденко]. – Х. : Веста : Видавництво «Ранок» , 2006 – 256 с.

109. Методологическая культура педагога-музыканта : уч. пособие / [под ред. Э. Б. Абдуллина]. – М. : Академія, 2002. – 272 с.

110. Милич Б. Е. Воспитание ученика-пианиста / Б. Е. Милич. – М. : Кифара, 2002. – 86 с.

111. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства / Я. И. Мильштейн. – М. : Советский композитор, 1983. – 266 с.

112. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки : навч. посіб. / О. В. Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.

113. Михайлов М. П. Этюды о стиле в музыке / М. П. Михайлов. – Л. : Музика, 1990. – 288 с.

114. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності майбутнього вчителя музики: автор. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / М. А. Михаськова. – К., 2007. – 16 с.

115. Могилевская И. Педагогические аспекты проблемы интерпретации музыкального текста / И. Могилевская // Трансформація музичної освіти : культура та сучасність : [матер. муз. семінару]. – Ч. 1. – Одеса. : Астропринт, 1998. – С. 81 – 85.

116. Могилей И. В. Формирование эмоциональой культуры будущих учителей музики : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / И. В. Могилей. – Кривой Рог : КГПИ, 2000. – 202 с.

117. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / [под ред. Е. Смирновой]. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1984. – 177 с.

118. Моляко В. А. Психология творческой деятельности / В. А. Моляко. – К. : Знание, 1978. – 147 с.

119. Москаленко В. Г. Творческий аспект музыкальной интерпретации (к проблеме анализа) / В. Г. Москаленко.– К. : Изд-во Киев. гос. конс., 1994. – 157 с.

120. Мостова І. В. Формування педагогічно-виконавської майстерності майбутніх вчителів музики : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / І. В. Мостова. – К., 1998. – 186 с.

121. Музыкальное исполнительство и педагогика: история и современность. – М. : Музыка, 1982. – 319 с.

122. Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования / [под ред. Л. И. Дес]. – К. : Муз.Україна, 1989. – С. 29 – 47.

123. Мюллер Е. Преподавание игры на фортепиано – средство, способствующее развитию личности / Е. Мюллер // Ребенок за роялем. Педагоги-пианисты соц. стран о фортепианной методике. – М. : Музыка, 1984. – С. 46 – 72.

124. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1988. – 254 с.

125. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 383 с.

126. Наймушина Ю. О. Основи теорії і методики навчання гри на флейті : навч. посіб. / Ю. О. Наймушина, О. С. Плахотнюк. – Луганськ : ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2011. – 148 с.

127. Нейгауз Г. Г. Воспоминания. Письма. Материалы / Г. Г. Нейгауз. – М. : Музыка, 1988. – 264 с.

128. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Г. Г. Нейгауз. – Записки педагога. – М. : Музыка, 1988. – 240 с.

129. Нейман Л. В. Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи / Л. В. Нейман. – М. : Просвещение, 1977. – 175 с.

130. Некрасов Ю. І. Комплексне навчання гри на фортепіано : навч.-метод. пос. для вищ. навч. муз. закладів / Ю.І. Некрасов. – Одеса: Астропринт, 2000. – 152 с.

131. Николаева А. И. Исполнительские и педагогические принципы А. Б. Гольденвейзера / А. И. Николаева // Мастера советской фортепианной школы. – М. : Музгиз, 1964. – С. 26 – 38.

132. Николаева А. И. Современные черты педагогики Ф.М. Блюменфельда / А. И Николаева // Формирование музыкально-исполнительского мастерства : [сб. науч. трудов]. – М., 1981. – С. 151 – 158.

133. Ніколюк Л. І. Позашкільні заклади України. Основні напрямки розвитку та оновлення діяльності / Л. І. Ніколюк. – Київ : Освіта, 1993. – 48 с.

134. Новий словник української мови: у 3-х т. / [уклад. В. Яременко, О. Сліпушко]. – 2-е вид – К. : Либідь, 2003. – Т. 3 . – 862 с.

135. Овчарук О. Перспективи запровадження компетентнісного підходу до вітчизняного змісту освіти / О. Овчарук // Компетентнісна освіта – від теорії до практики. – К. : Плеяда, 2005. – С. 6 – 15.

136. Овчарук О. Сучасні тенденції розвитку змісту освіти в зарубіжних країнах / О. Овчарук // Шлях освіти. – К. : "К.І.С.", 2003. – № 2. – С. 12 – 16.

137. Огарев Е. Компетентность образования: социальный аспект / Е. Огарев. – СПб. : РАО ИОВ, 1995. – 64 с.

138. Олексюк О. М. Музична педагогіка / О. М. Олексюк. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.

139. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості : сфера музичного мистецтва : Навч. посіб. / О. М. Олексюк, М. Ткач. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.

140. Орвид Г. А. Некоторые объективные закономерности звукообразования и искусства игры на трубе / Г. А. Орвид. – Москва : МГК, 1970. – 30 с.

141. Орлов В. Ф. До проблеми теорії та методології художньо-педагогічної освіти : [монографія] / В. Ф. Орлов // Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи. – К. : Віпол, 2000. – С. 121 – 127.

142. Орлов В. Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін : теорія і технологія : [монографія] / В. Ф. Орлов. – К. : Наук. думка, 2003. – 262 с.

143. Орлов Г. Художественная культура и технический прогресс / Г. Орлов // Вопросы теории и эстетики музыки. – Ленинград : Музыка, 1969. – Выпуск 9. – С. 18 – 41.

144. Ортега-и-Гасет Х. Естетика. Философия культуры / Х. Ортега-и-Гасет. – М. : Музыка, 1991. – 587 с.

145. Оскарсон Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана / Б. Оскарсон // Оценка качества пофессионального

образования / [под общ. ред. В. И. Байденко, Дж. Ван Занворта]. – М. : Наука, 2001. – С. 40 – 63.

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

147. Палаженко О. П. Духові оркестри Поділля / О. П. Палаженко // Збірник матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Випуск 3 (16-19 квітня 2008 р.). – Рівне : Волинські обереги, 2008. – С. 73 – 76.

148. Палаженко О. П. Деякі аспекти сучасного виконавства на духових інструментах / О. П. Палаженко // Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців «Наука, освіта, суспільство очима молодих». – Частина 1. Психолого-педагогічний напрям – Рівне : РВВРДГУ, 2011. – 176 с. – С. 84 – 86.

149. Палаженко О. П. Формування музичного смаку у дітей молодшого шкільного віку на уроках музики / О. П. Палаженко // Нова педагогічна думка: наук.-метод. журнал. – № 2. – Рівне : РОІППО, 2011. – С.153 – 155.

150. Палаженко О. П. Методика формування чистоти інтонації у процесі навчання підлітків гри на духових інструментах / О. П. Палаженко // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог : Національний університет «Острозька академія», 2011. – Вип. 17. – 460 с. – С. 277 – 281.

151. Палаженко О. П. Особливості формування виконавської майстерності музиканта-духовика / О. П. Палаженко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія № 14. Теорія і методика мистецької освіти : збірник наукових праць / Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти», 27-29 квітня 2011 року. – Вип. 12 (17). – К. : НПУ, 2011. – 134 с.

152. Палаженко О. П. Урок музики як основний компонент формування музичного смаку у дітей молодшого шкільного віку / О. П. Палаженко // Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України : зб. наук. матеріалів IV Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Вип. 4. – Рівне : Волинські обереги, 2012. – 156 с. – С. 58 – 62.

153. Палаженко О. П. Особливості розвитку навичок ритму як складової музичної культури у дітей підліткового віку / О. П. Палаженко // Виконавська інтерпретація та сучасний навчальний процес : матеріали IV Всеукраїнської науково-практичної конференції (Луганськ, 15 – 16 березня 2012р.). – Луганськ : ЛДШКМ, 2012. – 340 с. – С. 253 – 254.

154. Палаженко О. П. Виконавська майстерність як єдність технічної і художньої сторін в процесі виконання творів музикантами-духовиками / О. П. Палаженко // Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих науковців «Наука, освіта, суспільство очима молодих». – Частина 1. Психолого-педагогічний напрям. – Рівне : РВВРДГУ. – 2012. – 191 с. – С. 112 – 114.

155. Палаженко О. П. Методика формування навичок ритму в учнів-підлітків у контексті музичної культури / О. П. Палаженко // Нова педагогічна думка: наук.-метод. журнал. – № 3(71). – Рівне : РОІППО, 2012. – С. 187 – 188.

156. Палаженко О. П. Педагогічні рекомендації щодо пристосування дихальної системи до умов гри на духових інструментах / О. П. Палаженко // Педагогіка вищої та середньої школи : збірник наукових праць. – Випуск 36. – Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «КНУ», 2012. – С. 263 – 267.

157. Палаженко О. П. Методичні засади формування виконавських умінь учнів-духовиків / О. П. Палаженко // Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття : зб. матеріалів

ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції (Мукачеве, 14 – 15 березня 2013 р.). – Мукачеве : МДУ, 2013. – С. 58 – 60.

158. Палаженко О. П. Музичний ритм як складова естетичного виховання учнів-духовиків / О. П. Палаженко // Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя : збірник матеріалів V-ої Міжнародної науково-практичної конференції. – Випуск 5. – Рівне : Волинські обереги, 2013. – С. 97 – 100.

159. Палаженко О. П. Методичні основи формування музично-виконавських умінь учнів-духовиків в умовах позашкільної спеціалізованої освіти / О. П. Палаженко // Науковий вісник НМАУ імені П. І. Чайковського : Актуальні питання духового виконавства в сучасній Україні (до 100-річчя НМАУ імені П.І. Чайковського) / [упорядкування Р. А. Вовка та А. Я. Кушніра]. – К., 2013. – Вип. 100. – С. 137 – 145.

160. Палаженко О. П. Формирование исполнительской техники в структуре профессиональной подготовки музыканта-духовика / О. П. Палаженко // «Научная дискуссия : вопросы педагогики и психологии» : материалы XII международной заочной научно-практической конференции (18 апреля 2013 г.). – Москва : Международный центр науки и образования, 2013. – С. 102 – 107.

161. Палаженко О. П. Формування та розвиток амбушюра кларнетиста як центру управління звуком / О. П. Палаженко // Історія становлення та перспективи розвитку духової музики в контексті національної культури України та зарубіжжя : збірник матеріалів VI-ої Міжнародної науково-практичної конференції. – Випуск 6. – Рівне : Волинські обереги, 2014. – С. 49 – 52.

162. Палаженко О. П. Особенности формирования музыкального вкуса у подростков на уроке музыки / О. П. Палаженко // Artistic education in the context of the socio-cultural environment of the XXI

century : Materialele conf. scientifico-practice intern., Balti 7-8 noiemb. 2013 / col. Red. : Tatiana Bularga. – Chisinau : Sagius-Grafic, 2014. – С. 58 – 61.

163. Палаженко О. П. The formation students' artistic and performing technique of the playing the wind instruments in the process of learning / О. П. Палаженко // IntellectualArhive. – Vol. 3, No 5. – Toronto : Shiny World Corp., 2014. – С. 141 – 148.

164. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.

165. Петрушин В. И. Музыкальное восприятие как средство изучения личности школьника / В. И. Петрушин // Воспр. психол. – 1986. – № 1. – С. 102 – 104.

166. Питання фортепіанної педагогіки та виконавства / [упорядник А. Й. Корженевський]. – К. : Музична Україна, 1981. – 115 с.

167. Позашкільні заклади України (Основні напрями розвитку та оновлення діяльності) / [за ред. І. М. Мельникової] – К. : Освіта, 1993. – 154 с.

168. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.

169. Попов А. С. Логическая структура диагностического процесса / А. С. Попов // Основные философские вопросы современной биологии и медицины. – Л. : ПетрГУ, 1967. – 560 с.

170. Про затвердження критеріїв оцінювання навчальних досягнень учнів у системі загальної середньої освіти // Мистецтво та освіта. – 2008. – № 3. – С. 2 – 6

171. Програма для музичної школи, музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу (школи естетичного виховання). Українська та зарубіжна музичні літератури. – К., 2008. – 26 с.

172. Прокофьев Г. П. Формирование музыканта-исполнителя-пианиста / Г. П. Прокофьев. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – 352 с.

173. Пустовіт Г. П. Деякі аспекти методології позашкільної освіти / Г. П. Пустовіт // Шлях освіти. – 2000. – № 2. – С. 11 – 15.

174. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. – М. : Когито-центр, 2002. – 231 с.

175. Радченко І. П. Принципи наукової організації педагогічної праці / І. П.Радченко // Педагогічна творчість і майстерність : хрестоматія. – К. : ІЗМН, 2000. – 168 с.

176. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : дисс. … докт. пед. наук в форме науч. докл.: 13.00.07, 19.00.07 / В. Г. Ражников. – М., 1993. – 70 с.

177. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики / В. Г. Ражников. – М. : Знание, 1980. – 97 с.

178. Ражников В. Исследование музыкального исполнительского образа / В. Ражников // Вопросы психологии. – 1978. – № 2. – С. 34 – 38.

179. Растянников А. В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А. В. Растянников, С. Ю. Степанов, Д .В. Ушаков. – М. : ПЕРСЭ, 2002. – 320 с.

180. Реан А. А. Психодиагностика личности в педагогическом процессе / А. А. Реан. – СПб. : ЛГОУ, 1996. – 109 с.

181. Ревен Д. Компетентность в современном обществе / Д. Ревен. – М. : Когито-центр. – 2002. – 395 с.

182. Рефлексивные процессы и творчество. – Новосибирск : НГУ, 1990. – 79 с.

183. Рибалка В. В. Методологічні питання наукової психології / В. В. Рибалка. – К. : Ніка-Центр, 2003. – 204 с.

184. Розанов С. В. Основы методики преподавания игры на духовых инструментах / С. В. Розанов. – М. : Музгиз, 1935. – 150 с.

185. Ройтерштейн М. И. Музыкальный язык / М. И. Ройтерштейн. – М. : Музыка, 1974. – 128 с.

186. Романець В. А. Психологія творчості / В. А. Романець. – К. : Либідь, 2001. – 286 с.

187. Романов Б. А. Разносторонняя подготовка учащихся-пианистов к профессиональной деятельности : метод. записки по вопросам муз. образования / Б. А. Романов / [под ред. А. И. Лагутина]. – М. : Наука, 1991. – 22 с.

188. Ростовська Ю. О. Формування педагогічних переконань майбутніх учителів музики і хореографії у процесі методичної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Ю. О. Ростовська. – К., 2005. – 20 с.

189. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання / О. Я. Ростовський. – К. : Віпол, 1977. – 248 с.

190. Рубинштейн С. Л. Принципи и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1959. – 352 с.

191. Рубинштейн С. Основы общей психологи : в 2 т. / С. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т.2. – 328 с.

192. Рудницька О. П. Педагогіка загальна і мистецька : Навч. посібник / О. П. Рудницька. – К. АПН України, 2004. – 270 с.

193. Рудницька О. П. Основи викладання мистецьких дисциплін / О. П. Рудницька. – К. АПН України, 1998. – 183 с.

194. Самарцев В. И. Певец и голос / В. И. Самарцев. – М. : Луг, 2008. – 140 с.

195. Сверлюк Я. В. Формування готовності студентів вузів культури до роботи з дитячим духовим оркестром : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.02 / Я. В. Сверлюк. – К. : Київ. нац. ун-т культури і мистец, 1999. – 20 с.

196. Свирська Т. І. Освітня програма позашкільного навчального закладу : від розробки до реалізації / Т. І. Свирська. – К. : ІППО КУ, 2000. – 12 с.

197. Словник іншомовних слів / [за ред. О. С. Мельничука]. – К. : Головна редакція УРЕ. – 1974. – 776 с.

198. Смаглій Г. А. Програма для музичної школи, музичного відділення початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу (школи естетичного виховання). Сольфеджіо / Г. А. Смаглій. – К., 2012. – 129 с.

199. Сольфеджіо: Програма для дитячих музичних шкіл / [укл. Н. Г. Коленцева, І. А. Богачек]. – К. : РМК, 1992. – 56 с.

200. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям / В. О. Сухомлинський : вибр. твори : в 5 т. – К. : Рад. школа, 1977. – 639 с.

201. Сущенко Т. І. Позашкільна педагогіка : Навч. посібник / Т. І. Сущенко. – К. : ІСДО, – 1996. – 144 с.

202. Тейлор Ч. А. Физика музыкальных звуков / Ч. А. Тейлор. – М. : Музыка, 1976. – С. 113 – 138.

203. Тельчарова Р. А. Музыка и культура (личностный подход) / Р. А. Тельчарова // Эстетика. – 1986. – № 11. –86 с.

204. Теплов Б. М. Избранные труды : в 2-х т. / Б. М. Теплов – М. : Педагогика, 1985. – Т. 1. – 328 с.

205. Терлецький М. Методика навчання гри на духових інструментах / М. Терлецький. – Рівне : Перспектива . – 1994 . – 168 с.

206. Ткач Е. Деякі проблеми теорії музично-педагогічної діагностики / Е. Ткач // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства : зб. ст. – К. : Музична Україна, 1981. – С. 41 – 50.

207. Тютюнникова Т. Э. «Уроки музыки. Система обучения Карла Орфа» / Т. Э. Тютюнникова. – М. : Астрель, 2000. – 149 с.

208. Українська культура : Лекції / [Упор. С. В. Ульяновська] – К. : Либідь, 1993. – С. 404 – 442.

209. Українська музична література. Світова музична література : розгорнутий тематичний план для початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів / [Ж. В. Борисевич, Т. В. Ведищева, Н. О. Хрустальова, Н. Н. Яковчук]. – К. : Палитра, 2003. – 27 с.

210. Усов Ю. Стан методики навчання гри на духових інструментах та шляхи подальшого її вдосконалення / Ю. Усов // Проблеми музичної педагогіки. – М. : Московська державна реєстрація, 1981. – С. 76 – 83.

211. Усов Ю. А. Історія вітчизняного виконавства на духових інструментах / Ю. А. Усов. – М. : Музика, 1986. – 202 с.

212. Ушинський К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. / К. Д. Ушинський. – М. : Педагогика. – 1988. – Т. 6. – 55 с.

213. Файзрахманова Л. Т. Художественно-творческая направленность личности учителя музыки – условие его профессиональной подготовки / Л. Т. Файзрахманова // Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя : межвуз. сб. науч. тр. – Казань : КГПИ, 1988. – С. 114 – 121.

214. Федотов А. О. Методика навчання гри на духових інструментах / А. О. Федотов. – М. : Музика, 1975. – 158 с.

215. Фейгин М. Э. Индивидуальность ученика и искусство педагога / М. Э. Фейгин. – М. : Музыка, 1975. – 112 с.

216. Хлєбнікова О. В. Досвід музично-виконавської діяльності і діагностика його сформованості у студентів вузів культури / О. В. Хлєбнікова. – К. : Друк. ІПК ПК, 1998. –18 с.

217. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 249 с.

218. Холодова В. Н. Музыка как вид искусства / В. Н. Холодова. – СПб : Классика – XXI, 2000. – 320 с.

219. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы / А. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 56 – 64.

220. Хуторской А. Методика личностно ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному : пособие для учителя / А. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

221. Цатурян К. А. Художественный способ действия с музыкальным материалом и его особенности / К. А. Цатурян // Вопросы теории и методики инструментальной подготовки учителя-музыканта. – М. : Музыка, 1989. – С. 16 – 24.

222. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано / Г. М. Цыпин. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

223. Цыпин Г. М. Музикально-исполнительское искусство : теория и практика / Г. М. Цыпин. – СПб. : Алетейя, 2001. – 319 с.

224. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности / Г. М. Цыпин. Психология музыкальной деятельности – М. : Интерпракс, 1994. – 256 с.

225. Черкасов В. Ф. Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962 – 1991) : [монографія] / В. Ф. Черкасов. – Кіровоград : «Імекс – ЛТД», 2008. – 376 с.

226. Штейнгаузен Ф. Р. Техника игры на фортепіано / Ф. Р. Штейнгаузен. – М., 1926. – С. 35 – 84.

227. Шишов С. Е. Мониторинг качества образования в школе / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Пед. общество России, 1999. – 318 с.

228. Шубинский В. С. Педагогика творчества учащихся / В. С. Шубинский. – М. : Знание, 1988. – 80 с.

229. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : підручник / В. Д. Шульгіна. – К. : ДАККіМ, 2005. – 271 с.

230. Шульпяков О. Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / О. Ф. Шульпяков. – М., 1986. – 124 с.

231. Шульпяков О. Ф. Техническое развитие музиканта-исполнителя / О. Ф.Шульпяков. – Л. : Музыка, 1973. – 103 с.

232. Щапов А. П. Фортепианный урок в музыкальной школе, училище / А. П.Щапов. – М.: Классика–XXI, 2004. – 120 с.

233. Щербакова А. И. Освоение фортепианной музыки XX века как нового мира музыкальных ценностей / А. И. Щербакова. – М. : Академия. – 1999. – 252 с.

234. Щербань П. М. Прикладна педагогіка : Навч. посіб. / П. М. Щербань. – К. : Вища шк., 2002. – 215 с.

235. Щолокова О. П. Проблема якості вищої музично-педагогічної освіти в контексті системного аналізу / О. П. Щолокова // Наук. зап. НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2008. – № 4. – С. 6 – 19.

236. Щолокова О. П. Професійна компетентність як стратегічний напрямок модернізації мистецької освіти в Україні / О. П. Щолокова // Вісн. Глухівського держ. пед. ун-ту. – Вип. 8. – 2006. – С. 20–23.

237. Юцевич Ю. Є. Музика : словник-довідник / Ю. Є.Юцевич. – Тернопіль : Богдан, 2003. – 352 с.

238. Яненко О. Проблема мобільності в музично-виконавській діяльності майбутнього педагога-музиканта / О. Яненко // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 6 (193), Ч. II. – 2010. – 320 с.

239. Farkas P. The art of Brass playing / P. Farkas. – Bloomington, Indiana: Wind music inc., 2001. – 187 с.

240. Mertens D. Schluselqualifikation. Thesen zur Schulung fir eine Moderne Geseltschaft / D. Mertens // Veriag W. Kohlhammer. – Stuttgart, Berlin, Kuln, Mainz, 1974. – 269 p.

241. Ruchen, Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society. – Hogrefe & Huber Publishes, Germany, 2003. – 206 p.

242. Short E. The Concept of in Educational / E. Short // Journal of Teacher Education. – 1985. – Vol 36. – № 2. – P.5.

243. Статистичні дані про друковані засоби масової інформації в Україні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : URL : ahref=http : knowledge.allbest.ru/pedagogics/2c0a65625b3bc68b5d43b89521306c26.html. – Система дитячого музичного виховання Карла Орфа.

Додаток А.

(Зразки анкет)

Любий друже!

Просимо тебе взяти участь в анкетуванні, що проводиться з метою покращення навчально-виховного процесу початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу. Будемо вдячні за ґрунтовні відповіді.

_____років _____ духовий музичний інструмент

1. З якою метою ти навчаєшся в музичній школі?
   а) з метою професійного опанування інструмента;
   б) для поглиблення музичних знань;
   г) хочу виділитись та проявити себе серед однолітків;
   д) займаюсь за примусом батьків.
2. Якому з запропонованих видів діяльності надаєш перевагу?
   а) слуханню музичних творів, розповіді про них;
   б) виконанню музичних творів;
   в) творчому музикуванню, підбору на слух;
   г) створенню власних музичних композицій.
3. Який з музичних творів викликає в тебе найбільше захоплення?
   а) який дуже популярний;
   б) незнайомий, який ти вперше чуєш;
   в) який ти сам зумів розібрати, проаналізувати та виконати;
   г) твір, що розібраний разом з викладачем;
4. Чи в змозі ти самостійно розібрати музичний твір?
   а) надали ствердувальну відповідь;
   б) потребують допомоги викладачів;
   в) можуть за умови нескладності й цікавості твору;
   г) висловили неспроможність.

Що викликає в тебе найбільші труднощі в процесі розбору_____

_____

_____

5. На які виконавські моменти ти найбільше звертаєш увагу в процесі виконання музичного твору?
   а) на вказівки, отримані зі слів викладача;
   б) на дотримання нотного тексту музичного твору;
   в) на прояв власного розуміння і відчуття музики;
   г) на відтворення художньо-образного змісту твору.
6. Чи завжди отримана оцінка за виступ на академконцерті чи звіті відповідає власній самооцінці?

   _____

   _____
7. Що спонукає тебе займатись краще або заважає тобі? Обери для себе найбільш прийнятну відповідь.

Я прагну вчитись краще, щоб:	Я не можу вчитись краще, тому що:
а) отримати добру оцінку;	а) в мене є цікавіші справи;
б) мене поважали друзі та викладачі;	б) мені складно, я не розумію матеріалу;
в) принести задоволення близьким;	в) не склались стосунки з викладачами;
г) хочу більше знати та вміти.	г) заважають домашні обставини.

8. Чи часто ти повертаєшся до раніше вивченого музичного твору?
   а) дуже часто згадую, виконую його;
   б) деколи згадую, за потребою виконую;
   в) пам’ятаю автора та назву, але не виконую;
   г) ніколи не згадую, не пам’ятаю назви.
9. Чи є в тебе улюблені музичні твори? Якщо так, перерахуй.

   _____

_____

10. Як ти вважаєш, що варто змінити у навчально-виховному процесі музичної школи? _____

_____

Шановні викладачі!

Просимо Вас взяти участь в анкетуванні, що проводиться з метою удосконалення навчально-виховного процесу початкового спеціалізованого мистецького навчального закладу. Будемо вдячні за щирі та ґрунтовні відповіді.

Освіта_____

Стаж роботи_____

1. Що собою являє процес музично-виконавської підготовки учнів?

   _____

   _____

2. Назвіть основні завдання музично-виконавської підготовки, які Ви вважаєте необхідними на початковому етапі мистецької освіти?

   _____

   _____

   _____

3. Якому рівню відповідає музично-виконавська підготовка учнів у закладі, де Ви працюєте?

   а) високому; в) середньому;

   б) достатньому; г) низькому.

4. Якій методиці Ви надаєте перевагу у власній педагогічній діяльності?

   а) використовую декілька методик в) за методикою конкретного автора

   б) за власною методикою г) жодної методики не дотримуюсь

5. Чи є потреба підвищувати Ваш методичний рівень?

   а) так, відчуваю значну потребу б) інколи відчуваю

   в) не надаю цьому особливого значення

6. Діючі навчальні програми відповідають сучасним вимогам музичної освіти?

   а) відповідають повністю в) відповідають недостатньо

   б) не на такому рівні як хотілось би г) не відповідають

7. Як Ви підбираєте репертуар для учнів-духовиків?

а) за бажанням учнів виконувати твір в) за програмними вимогами

б) необхідністю розвинути певні навички г) наявністю нот в бібліотеці

8. Яким чином Ви починаєте з учнем роботу над новим музичним твором?

а) розбираю детально такт за тактом нотний текст твору

б) прагну відразу ескізно охопити з учнем весь твір

в) ілюструю та розповідаю про художньо-образний зміст

г) звертаю увагу учня на технологію художньо-виконавського опанування

9. Яке Ви спостерігаєте відношення більшості учнів до музично-виконавської діяльності протягом тривалого періоду навчання?

а) помітне поступове збільшення інтересу, осмислення цієї діяльності

б) з класу в клас відчувається послаблення інтересу та небажання учнів розбирати та вивчати більш складні твори програми

в)власна думка_____

_____

10. Навчально-виховний процес позашкільного закладу достатньо спрямований на художньо-творчий розвиток школяра?

а) художньо-творчий розвиток учнів відбувається на належному рівні

б) художньо-творчому розвитку не приділяється належної уваги

в) це взагалі не враховується у навчальному процесі

11. Чи існує взаємозв’язок між музично-виконавськими та музично-теоретичними дисциплінами в процесі навчання?

а) так, цей зв’язок допомагає розвитку учня

б) є певна недостатність цього зв’язку

в) спостерігається розмежування предметів циклу

12. Що сприяє підвищенню ефективності процесу музично-виконавської підготовки учнів-духовиків?

а) засвоєння системи музикознавчих понять та історико-теоретичних знань

б) залучення учнів до сприйняття та аналізу творів різних жанрів і стилів

в) активна участь учнів в концертах, конкурсах, інших сценічних

виступах,

г) збільшення обсягу творчих завдань, застосування нетрадиційних методів

д) комплексне використання на уроках різних видів мистецтв

13. Які зміни потрібно внести в навчально-виховний процес з метою підвищення рівня музично-виконавської підготовки учнів-духовиків?

_____

_____

Шановні батьки!

Просимо вас взяти участь в анкетуванні, що проводиться з метою удосконалення навчально-виховного процесу у музичній школі

Будемо вдячні за щирі та ґрунтовні відповіді.

1. З якою метою навчається ваша дитина у музичній школі?
2. Чому ваша дитина обрала саме духовий інструмент?
3. На вашу думку, який рівень знань отримує дитина у музичній школі?
4. Що ви очікуєте від навчально-виховного процесу для індивідуально-творчого та виконавського розвитку вашої дитини?
5. Хто (або що) заохочує вашу дитину займатися духовою музикою (батьки, викладачі, середовище, друзі, сама дитина)?
6. Як часто ви спілкуєтесь з дітьми про події у музичній школі, відвідуєте разом шкільні концертно-мистецькі заходи?
7. Що необхідно для досягнення вашою дитиною певного рівня музично-виконавської підготовки?
8. Чи допомагає ваша сім’я покращити результативність виконавських умінь дитини?
9. Які недоліки ви спостерігаєте у навчально-виховному процесі позашкільного спеціалізованого навчального закладу?
10. На вашу думку, що необхідно змінити у процесі музично-виконавської підготовки учнів-духовиків для покращення її якості?

Додаток Б.1.

Зведені результати анкетування учнів-випускників.

№	Основні питання	Варіанти відповідей	абс	%
1	З якою метою ти навчаєшся в музичній школі?	а) з метою професійного опанування інструмента б) для поглиблення музичних знань г) хочу виділитись та проявити себе серед однолітків д) займаюсь за примусом батьків		10% 58% 17% 15%
2	Якому з запропонованих видів музичної діяльності надаєш перевагу?	а) слуханню музичних творів, розповіді про них б) виконанню музичних творів в) творчому музикуванню, підбору по слуху г) створенню власних музичних композицій		25% 62% 8% 5%
3	Який з музичних творів викликає в тебе найбільше захоплення?	а) який дуже популярний б) незнайомий, який ти вперше чуєш в) який ти сам зумів розібрати, проаналізувати та виконати г) твір, що розібраний разом з викладачем		41% 17% 25% 17%
4	Чи в змозі ти самостійно розібрати музичний твір? Що викликає в тебе найбільші труднощі в процесі розбору	а) надали стверджувальну відповідь б) потребують допомоги викладачів в) можуть за умови нескладності й цікавості твору г) висловили неспроможність		15% 38% 19% 28%
5	На які виконавські моменти ти найбільше звертаєш увагу в процесі виконання музичного твору?	а) на вказівки, отримані зі слів викладача б) на дотримання нотного тексту музичного твору в) на прояв свого власного розуміння і відчуття музики г) на відтворення художньо-образного змісту твору		17% 30% 34% 19%
6	Чи завжди отримана оцінка за виступ на академконцерті чи звіті відповідає твоїй власній самооцінці?	а) зависока самооцінка б) адекватна самооцінка в) занижена самооцінка		30% 48% 22%
7	Що спонукає тебе займатись краще? Що заважає тобі?	а) хочуть отримати добру оцінку б) щоб поважали друзі та викладачі в) хочуть принести задоволення близьким г) прагнуть більше знати та вміти а) мають більш цікаві справи б) не розуміють матеріалу в) не склались стосунки з викладачами г) заважають домашні обставини		41% 10% 31% 18% 45% 28% 11% 16%
8	Чи часто ти повертаєшся до раніше вивченого музичного твору?	а) дуже часто згадую, виконую його б) деколи згадую, за потребою виконую в) пам'ятаю автора та назву, але не виконую г) ніколи не згадую, не пам'ятаю назви		10% 18% 67% 5%
9	Чи є в тебе улюблені музичні твори? Якщо так, перерахуй.	а) змогли перерахувати певну кількість творів б) твори з шкільного матеріалу або загальновідомі в) назвали сучасні твори низької якості г) не надали відповіді		18% 44% 29% 9%
10	Як ти вважаєш, що, варто змінити у навчально-виховному процесі музичної школи?	а) все влаштовує б) висловили цікаві побажання		45% 55%

Додаток Б.2.

Зведені результати анкетування викладачів.

№	Основні запитання	Варіанти відповідей	абс	%
1	Що собою являє процес музично-виконавської підготовки учнів?	а) розвиток музичних та творчих здібностей б) формування виконавської майстерності в) загальне музично-естетичне виховання г) пізнання музичного мистецтва д) не надали конкретної відповіді		17% 34% 23% 15% 11%
2	Назвіть основні завдання музично-виконавської підготовки, які Ви вважаєте необхідними на початковому етапі мистецької освіти?	а) прищепити інтерес та любов до музики б) формувати ігровий апарат, виконавські навички в) розвинути художнє мислення г) підготувати до професійного навчання		15% 40% 19% 26%
3	Якому рівню відповідає музично-виконавська підготовка учнів у закладі, де Ви працюєте?	а) високому б) достатньому в) середньому г) низькому		12% 45,7% 33,8% 9,5%
4	Якій методиці Ви надаєте перевагу у власній педагогічній діяльності?	а) використовую декілька методик б) за власною методикою в) за методикою конкретного автора г) жодної методики не дотримуюсь		51,2% 28% 16% 4,8%
5	Чи є потреба підвищувати Ваш методичний рівень?	а) надали ствердджувальну відповідь б) інколи відчувають в) не надають особливого значення		42% 49% 9%
6	Діючі навчальні програми відповідають сучасним вимогам музичної освіти?	а) відповідають повністю б) відповідають недостатньо в) не на такому рівні, як би хотілось г) не відповідають		12% 23% 25% 40%
7	Як Ви добираєте репертуар для учнів-духовиків?	а) за бажанням учнів виконувати твір б) необхідністю розвинути певні навички в) програмними вимогами г) наявністю нот в бібліотеці		45% 23% 18% 14%
8	Яким чином Ви починаєте з учнем роботу над новим музичним твором?	а) розбираю детально такт за тактом нотний текст твору б) прагну відразу ескізно охопити з учнем увесь твір в) ілюструю та розповідаю про художньо-образний зміст г) звертаю увагу учня на технологію художньо-виконавського опанування		24% 39% 22% 15%
9	Яке Ви спостерігаєте ставлення до виконавської діяльності учнів протягом навчання?	а) поступове збільшення інтересу б) послаблення інтересу в) власна думка		47% 35% 18%
10	Навчально-виховний процес позашкільного закладу достатньо спрямований на художньо-творчий розвиток школяра?	а) художньо-творчий розвиток учнів відбувається на належному рівні б) художньо-творчому розвитку не приділяється належної уваги в) це взагалі не враховується у навчальному процесі		32% 48% 20%
11	Чи існує взаємозв'язок між музично-виконавськими та музично-теоретичними дисциплінами в процесі навчання?	а) так, цей зв'язок допомагає розвитку учня б) є певна недостатність цього зв'язку в) спостерігається розмежування предметів циклу		28% 57% 15%
12	Що сприяє підвищенню ефективності процесу музично-	а) засвоєння системи музикознавчих понять та історико-теоретичних знань		25%

	виконавської підготовки учнів-духовиків?	б) залучення учнів до сприйняття та аналізу творів різних жанрів і стилів в) активна участь учнів в концертах, конкурсах, інших сценічних виступах г) збільшення обсягу творчих завдань, застосування нетрадиційних методів д) комплексне використання на уроках різних видів мистецтв		18% 62% 9% 13%
13	Які зміни потрібно внести в навчально-виховний процес з метою підвищення рівня музично-виконавської підготовки учнів-духовиків?	а) посилити технічну підготовку учнів б) збільшити розвиток самостійності в) диференціювати вимоги до навчання г) покращити якість підготовки викладачів д) налагодити зв'язок між закладами різних рівнів		22% 15% 29% 18% 16%

Додаток В.

Завдання для проведення музичного тестування учнів 5 – 7 класів.

Завдання І. Виконати та проаналізувати вивчений в класі за спеціальністю музичний твір за наступним планом:

1.Надати коротку інформацію про життєвий та творчий шлях композитора, визначити стильовий напрямок його творчості.

2. Пояснити назву твору, його емоційний настрій та художньо-образний зміст, охарактеризувати основні музичні образи.

3. Визначити жанр, форму, динаміку та загальну кульмінацію твору, проаналізувати драматургію розвитку музичної думки.

4. Охарактеризувати засоби музичної виразності, використані композитором для передачі змісту твору (тип мелодичної лінії, вид акомпанементу, ладотональність, штрихи, гармонічний план та фактура твору, темп та ритмічні особливості, інтонування, пояснити авторські позначення у тексті).

5. Розповісти про особливості виконавської інтерпретації твору (характер звуковидобування, особливості постановки губного апарату, техніка пальців музиканта, рубато), виявити власне ставлення до нього.

Завдання ІІ. Надати визначення основних музикознавчих понять, навести приклади їх застосування з власного виконавського досвіду.

5 клас: визначення музичної форми (2-х та 3-х частинна, куплетна, варіаційна, форма рондо), поліфонія, гомофонія, ритмічні особливості (синкопа, тріоль, поліритмія), засоби виразності музики, сольне та ансамблеве виконання, особливості розвитку пальців та губного апарату, розвиток сили і рухливості губ.

6 клас: види поліфонії, прийоми поліфонічного письма, характеристика та будова сонатної форми, модуляція, секвенція, музична орнаментика (мордент, форшлаг, группетто, трель), основні групи музичних темпів, інтонування при грі на духових інструментах, засвоєння позицій при грі на духових інструментах

7 клас: музичний стиль, імпровізація, особливості виконавської техніки, розвиток виразності звуку, агогіка, динаміка, засоби звукоутворення (артикуляція, туше), буквене позначення тональностей.

Завдання ІІІ. Самостійно вивчити запропонований музичний твір.

Перелік творів для самостійного виконавського опрацювання складається з урахуванням технічних можливостей учнів, зумовлюється яскравою образністю, нескладною фактурою, конкретною структурно-логічною побудовою та коротким обсягом. Школярам необхідно зорієнтуватись у незнайомому музичному матеріалі, розшифрувати авторський текст, максимально виразно та цілісно виконати твір, виявляючи при цьому особистісне ставлення до нього. Якість інтерпретації оцінюється за такими параметрами: глибина розкриття змісту музичного твору,

відповідність стильовим ознакам у творчості композитора, виявлення власного ставлення до художніх образів, цілісність, емоційність та технічність виконання, артистичні дані виконавця.

Додаток Г.

МЕТОДИ НАВЧАННЯ У КЛАСАХ ДУХОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ

Загальні методи музичного навчання та виховання:

а) методи формування музично-естетичної свідомості;

б) методи організації музично-естетичної діяльності та формування досвіду практичної музичної творчості;

в) методи стимулювання практичної музичної діяльності;

г) методи музичного самовиховання;

д) методи навчання теорії та історії музики;

е) методи навчання гри на духових інструментах;

є) методи навчання та розвитку музичних якостей в учнів-духовиків.

Методи навчання теорії та історії музики можна умовно поділити на словесно-інформаційні, словесно-наочні та словесно-практичні.

До підгрупи словесно-інформаційних методів належать дії, пов'язані зі словесною (мовленнєвою) діяльністю, під час якої передається інформація та засвоюється зміст тем навчання. Це лекції, розповіді, бесіди.

Під час реалізації таких методів навчання сприймання матеріалу майже завжди здійснюється репродуктивно, тобто без аналізу і критичного осмислення. Це, наприклад, може бути лекція з історії музики, тема якої містить матеріал про життєвий і творчий шлях будь-якого композитора, з теорії музики – «Інтервали та їхня побудова», з гармонії – «Модуляції у різні ступені спорідненості» та ін.

Словесно-наочні методи передбачають дії, під час яких словесні пояснення доповнюються елементами ілюстрацій та демонстрацій. У практиці – це використання схем, таблиць, фонозаписів, виконання викладачем фрагментів музичного матеріалу на інструменті.

Словесно-практичні методи характеризуються діями, що передбачають практичну діяльність учнів під час навчання – виконання письмових вправ, вирішення задач, практичне програвання музичних побудов, тем, фрагментів, які складають зміст матеріалу, що вивчається.

Методи навчання гри на духових інструментах можуть бути умовно поділені на: наочно-інформаційні, практично-пошукові, практично-евристичні та комплексні.

Наочно-інформаційні методи навчання гри включають у себе дії, що сприяють усвідомленню учнями загального змісту і сутності музичного твору, особливостей його виконання.

До них належать – демонстративне виконання викладачем музичного твору, усний музично-теоретичний аналіз твору, вияв складностей технічного характеру, особливостей фактури, аплікатури, теситури тощо.

Практично-пошукові методи навчання передбачають дії, які пов'язані з практичним відпрацюванням та засвоєнням технічних і художніх навичок під час виконання музичного твору.

Це читання з аркуша нового твору, багаторазове програвання, проспівування окремих місць, метро-ритмічне відпрацювання (простукування долонями, олівцем тощо). До одного з найважливіших практично-пошукових методів належить домашня самостійна робота над музичним твором.

Практично-евристичні методи навчання передбачають дії, кінцевим результатом яких повинні бути певні творчі відкриття. Особливо це характерно на завершальних стадіях навчання, коли на кожному занятті чи при кожному практичному виконанні робота над музичним твором супроводжується винаходом нових художніх особливостей, створенням неповторних образів індивідуального характеру, застосуванням незвичайних технічних прийомів виконання.

На практиці – це індивідуальна інтерпретація музичного твору, виконання його окремих фрагментів. Застосування нетрадиційних технічних прийомів виконання та ін.

Комплексні методи навчання гри характеризуються застосуванням словесних, наочних і практичних дій одночасно. Їх можна визначити формулою: показ (демонстрація) – розповідь (пояснення) – тренування.

У практиці індивідуального та групового музичного навчання комплексний метод становить основу музичного навчання.

Методи навчання та розвитку музичних якостей умовно можна поділити на дві підгрупи: методи розвитку музичних здібностей та методи навчання музичних якостей.

Методи розвитку музичних здібностей – це взаємодії, метою яких є розвиток навичок аналітичного сприймання музичного матеріалу.

Ці навички складають основу особистісних музичних якостей і включають:

• навички звуковисотного аналітичного сприймання (музичний слух);

• навички метро-ритмічного аналітичного сприймання (почуття темпу і ритму);

• навички тембро-динамічного аналітичного сприймання.

Для розвитку навичок музичного слуху, ритму, тембру, динаміки використовуються практично-аналітичні методи, що ґрунтуються на прийомах аналізу і порівняння. Це, наприклад, розбір та побудова акордів, їхнє прослуховування та аналітичне порівняння; підбирання на слух музичних фрагментів, імпровізування на музичному інструменті, письмові та усні музично-слухові вікторини, диктанти тощо.

Методи навчання довільного музичного відтворення – це дії, пов'язані з прищепленням навичок довільного практичного музичного виконання, яке не потребує ретельного аналітичного осмислення музичного матеріалу.

У практиці навчання – це розігрування (виконання гам, технічних вправ, вокалізів), вивчення напам'ять вправ із сольфеджіо та сольфеджування з аркуша, підспівки, підгравання, колективне музикування на слух, підстукування при цьому тощо.

Ці методи не завжди складають частку організованого процесу музичного навчання, але їхня наявність очевидна, і це сприяє розвитку особистісних музичних якостей майбутнього музиканта-духовика.

Додаток Д.

Музичні твори для духових інструментів (або їх фрагменти) з яскравим художньо-образним змістом.

ФЛЕЙТА

1)Ж. Колодуб – «Ноктюрн»
2) Ґ. Ф. Гендель – Соната № 1 e-moll (Grave, Allegro)
3) Ґ. Ф. Гендель – Соната № 3 G-dur (Adagio, Allegro)
4) Й. С. Бах – Соната № 2 (II та III ч.)
5) Й. С. Бах – Соната № 4 (I та II ч.)
6) Й. Кванц – Концерт G- dur op. 161 (I ч.)
7) Д. Перґолезі – Концерт G- dur (I ч.)

ГОБОЙ

1) Б. Лятошинський – «Мелодія»
2) Ж. Кореллі – Е. Барбіроллі – Концерт, дві частини на вибір
3) Ґ. Ф. Гендель – Концерт g-moll (I і II ч.)
4) Т. Альбіноні – Концерт d-moll (I частина)

КЛАРНЕТ

1) Л. Спасокукоцький – «Пісня»
2) Я. Е. А. Кожелух – Концерт Es-dur (1 ч.)
3) Є. Макаров – «Варіації»
4) А. Дімлер – Концерт (1ч.)
5) К. М. Вебер – «Варіації»

ФАГОТ

1) Б.Лятошинський – «Мелодія»
2) А. Вівальді – Соната e-moll (ред. Р. Терьохіна), II ч.
3) Бен. Марчелло – Соната e-moll (I і II ч.)
4) В. А. Моцарт – Соната № 4 e-moll (переклад Р. Терьохіна), I ч.
5) Л. Мільде – «Анданте»

САКСОФОН-АЛЬТ

1)В. Носов – «Ноктюрн»
2) Л. Вінчі – «Соната» (I і II чч.)
3) Ж. Р. Франсе – «Екзотичні танці» № 1,2, 3
4) П. Моріс – «Картини Провансу» (2, 3ч.)
5) З. Ковпак – Етюд-картина «Вранці на високому замку»
6) Ж. Бізе – «Хор солдатів»

ТРУБА

1) М. Лисенко „Не забуть юних днів” або Я. Степовий „Розвійтеся з вітром”
2). М.Бердиєв “Концерт” № 3;
3). В .Щолоков “Концерт” № 3;
4). В. Щолоков „Дитячий концерт”;
5) Л. Коган „Концерт № 1”.

ВАЛТОРНА

1) М. Лисенко „Елегія” або Б. Лятошинський „Мелодія”
2)В. А. Моцарт „Концерт” № 1 ч.1
3)Й. Шкроуп „Концерт”
4)Ж.Б.Лейє „Соната”
5)Б. Марчелло „Соната”
6) Д. Конконе „Тема з варіаціями”

ТРОМБОН

1) Я. Степовий „Кантабіле” або М. Лисенко „Елегія”
2)В.Блажевич „Концертний ескіз № 5”
3)Р. Паке „Концерт” № 1
4)І. Новаковський „Концертіно”
5)В. Оякяер „Весела полька”

ТУБА

1) С. Гулак-Артемовський „Каватина - Карася” з опери „Запорожець за Дунаєм”
2)В. Дубовський „Танець”;
3)Е.Гедіке „Танець”;
4)Й.Новаковський “Концертіно”;
5)Б. Лятошинський „Народна пісня”.

Додаток Е.

Виразні характеристики музики

Сумна ясурлива засмучена опечалена заплакана притишена стихаюча послаблена безрадісна приглушена змучена квола слабка знесилена млява	Жалібна щемка безутішна благальна згорьована печальна тужлива плаксива умовляюча тремтлива пекуча	Пригнічена зневажена згасаюча скрадлива знічена прихована угаваюча гнітюча заціпеніла глуха невиразна знедолена застигла заснула	Покірна безвільна безсила прохальна запопадлива сумирна смиренна безвладна слухняна несмілива безпорадна податлива згідлива покладиста ослабла беззахисна запобіглива	Байдужа знебарвлена відсторонена пуста сіра суха відчужена буденна одноманітна монотонна холоднокровна холодна безлика знудьгована безбарвна лінива нерухома звичайна
Похмура запечалена тоскна потьмарена затьмарена захмарена таємна темна потемніла нахмурена окам'яніла заклякла закостеніла спустошена задерев'яніла закам'яніла	Песимістична зламаналегко духа понура виснажена збайдужіла безутішна знівечена' розпачлива розчарована знеможена	Невпевнена полохлива непевна хитка мінлива сум'ятлива жалюгідна розрізнена уривчаста, покірлива недовірлива забарлива нерішуча улеслива боязка розгублена вкрадлива поступлива	Роздратована дратівлива поспішна хаплива розгнівана нерозважна імпульсивна суєтна невдоволена непривітна	Неприємна неблагозвучна потворна противна розбещена надмірна обридлива надокучлива тягуча
Непривітна буркотлива	Тривожна знервована	Сердита строга	Зухвала презирлива	Зловісна зловтішна

в'їдлива дражлива невдоволена недружелюбна дратівлива докучлива неприязна	налякана настрахана насуплена сполошена стурбована стривожена неспокійна сторожка	злостива лиха ворожа зла безсердечна гнівна	чванлива самовдоволена нестерпна приголомшлива шалена нестямна злорадна	застережлива безтямна безумна чужа жорстка неминуча моторошна зловорожа лиховісна
Важка різка складна громіздка масивна густа вагома потужна нищівна	Жорстока брутальна невідступна немилосердна бездушна мстива нещадна знавісніла навальна віроломна . невмолима безжалісна	Грізна розлютована невпинна невблаганна, погрожуюча нещадна, наступальна владна руйнівна вбивча страшна	Драматична напружена громова дика	Загрозлива рокована демонічна
Спокійна мирна добродушна дрімотна розслаблена неспішна сонлива ідилічна безхмарна блаженна урівноважена уповільнена задоволена повільна стала рівна	Світла приязна замріяна щира благородна легка невагома чиста прозора мила дитяча погожа ясна	Ніжна вразлива зніяковіла соромлива	Трагічна скорботна безнадійна скромна м'яка жадана манлива затуманена знадлива тендітна любовна пестлива запашна крихка безвинна	Ласкава лагідна сердечна чутлива розніжена тепла втішна вдячна душевна чула делікатна . милосердна
Привітна просвітлена заспокійлива розважлива ввічлива	Приємна райдужна розквітла свіжа прохолодна	Добра чуйна злагідніла гуманна добросердна	Елегійна злагоджена розповідна меланхолійна усамітнена	Лірична плинна наспівна задушевна мальовнича

допитлива безкорисна дружня догідлива траурна вмираюча вгасаюча стражденна заніміла невтішна безвихідна жахлива	співзвучна сприятлива цілюща цікава пригожа привабна пристойна	дружелюбна доброзичлива миролюбна щиросерда щедра благодушна прихильна погідлива зговірлива ґречна вдоволена	сентиментальн інтимна заколисуюча мрійлива розчулена томлива галантна	співуча плавна протяжна зворушлива чарівна розгорнута розвинена
Поетична проникліва задумлива духовна закохана чарівна романтична млосна тріпотлива	Красива гармонійна ошатна принадна ваблива зваблива прекрасна найкраща милозвучна незвичайна естетична чепурна чудова гарна	Граціозна зграбна лукава елегантна витончена трепетна гнучка вишукана екстравагантн а тендітна пластична доладна невимушена еластична	Горда гідна гордовита одухотворена розбірлива особлива характерна капризна вередлива примхлива вибаглива забаглива шляхетна церемонна	Схвильована збуджена бентежна кваплива метушлива занепокоєна поривчаста переполошена збентежена
Таємнича мерехтлива миготлива дивна химерна ляклива інтригуюча магічна загадкова обережна насторожена	Казкова фантазійна космічна ексцентрична дивовижна диковинна зачарована фантастична	Зосереджена урівноважена зібрана роздумлива заглиблена послідовна розсудлива споглядальна зважена абстрактна замкнута продумана	Стримана помірна слухняна потайна поштива витримана терпелива стисла проста статечна аскетична. невибаглива вдумлива архаїчна	Весела грайлива хороводна танцювальна зраділа захоплена жвава усміхнена розважальна розмаїта
Бадьора	Радісна	Жартівлива	Впевнена	Комічна

жвава діяльна завзята брава хвацька збудлива моторна безжурна вправна безтурботна спритна	дзвінка сліпуча іскриста щаслива блискуча променистa соковита строката сяюча	сміхотлива пустотлива несмішкувата	наполеглива цілеспрямована тверда гамірлива втішлива жива вертка невправна гумористична легковажна дотепна	смішна чудернацька хитра незграбна іронічна потішна кумедна недоладна вайлувата кумедна
Збуджена нетерпляча азартна рвучка . поквапна проворна безладна заклопотана метка безугавна пожвавлена здивована зацікавлена різнохарактерна	Енергійна стрімка швидка міцна незворушнапе реконливауст алена пругка активна динамічна невтомна повноцінна дієва прудка безупинна швидкоплинні заповзята неугавна помітна	Піднесена проймаюча простора сріблиста життєдайна вільна захоплююча величальна п'янка гучна насичена	Патетична віддана життєва благодатна буяюча експресивна підкреслена виразна запальна палка великодушна відверта	Оптимістична натхненна життєрадісна полум'яна волелюбна безмежна повноголоса мажорна
Святкова яснобарвна . нарядна квітчаста яскрава сонячна барвиста бучна бравадна лунка вітальна	Урочиста дорідна повна пишнобарвна хвилююча серйозна розмірена піднесена хвалебна поважна вінчальна	Пристрасна екстатична буйна кипуча фанатична нестримна гаряча невгамовна бурхлива одержима розпалена збурена	Велична величава розлога пещена монументальна нерушима розкішна пишна помпезна багата широка прославляюча грандіозна	Вольова напориста настійлива вимоглива розмашиста впевнена сильна стійка

Рішуча дужа посилена незалежна вперта настирлива мужня непокірна войовнича сміливa хоробра	Владна безапеляційна беззастережна разючабезкар навластолюбн анещаднасуво ра гнівна	Героїчна загартована грозова непохитна революційна заклична мужня бойова відважна жертв енна безстрашна буряна	Переможна тріумфальна незламна священна богатирська крицева нездолання непоборна непереможна могутня торжествуюча нескорима	

Додаток Є.

ФАКУЛЬТАТИВНИЙ КУРС

«Вивчення оркестрових інструментів»

ДЛЯ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ
ПОЧАТКОВИХ СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ МИСТЕЦЬКИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

ПРОГРАМА ТА МЕТОДИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ

1. Пояснювальна записка

«Опанування виконавською майстерністю не мислимо без величезної технічної роботи, спрямованої на накопичення і розвиток ряду м'язово-рухових і психофізичних навичок, на виховання витривалості, волі і загальної фізичної натренованості організму», – так писав Ю. А. Усов.

Не погодитися з цією цитатою видатного викладача і музиканта не можна. У центрі навчання початківців виконавців-музикантів перебувають, крім необхідних музичних здібностей, ритму, фізичних здібностей, ще й працьовитість, захопленість, наполегливість і віра в досягнення поставленої мети.

Українська педагогічна наука в галузі виконавства на духових інструментах налічує не більше 80-ти років. Вона досягла нових рубежів, сприйнявши і розвинувши далі все найкраще, що було властиво радянській школі гри на духових інструментах. Її успіхи відомі не тільки у нас в країні, а й за кордоном. Композитор Гедіке писав: «Техніка гри на духових інструментах пішла вперед настільки, що, якщо б кращі виконавці, особливо на мідних, жили 50-70 років тому і почули наших духовиків, то не повірили б своїм вухам і сказали б, що це неможливо».

Програма курсу «Вивчення оркестрових інструментів» охоплює досить широке коло питань з теорії та історії музики, розкриває основну сутність певних естетичних категорій та понять, демонструє особливості музично-виконавського мистецтва, є складовою частиною музично-педагогічної науки, яка розглядає загальні закономірності процесу навчання гри на різних духових інструментах та сприяє оволодінню загальними підходами до сприймання й виконавського відтворення музики.

Інтегрований зміст курсу пов'язаний із змістом основних навчальних дисциплін, що викладаються в позашкільних спеціалізованих навчальних закладах, включає теоретичну, практичну та творчу складові формування виконавського апарату учнів-духовиків.

Розроблений нами факультативний курс «Вивчення оркестрових інструментів» посідає чільне місце у комплексі спеціальних предметів позашкільних спеціалізованих навчальних закладів, які формують музично-виконавські якості учня-духовика.

Основною метою та завданнями курсу є:

1. ознайомити учнів-духовиків з історією виникнення та розвитку духових музичних інструментів, їх будовою, конструкційними особливостями, місцем та функціональним призначенням в духовому оркестрі;
2. набуття підлітками практичних навичок гри на музичних інструментах, що входять до складу духового оркестру;
3. задоволення індивідуальних потреб розвитку особистості в атмосфері творчості та співробітництва.

Заняття з дисципліни «Вивчення оркестрових інструментів» спрямовані на набуття основних теоретичних знань, практичних навичок гри на музичних інструментах, які входять до складу духового оркестру, що у майбутній практичній діяльності забезпечить:

- знання з історії виникнення та розвитку інструментів, їх конструкційних особливостей, специфіки звуковидобування, прийомів гри та штрихів;
- формування практичних навичок гри на духових інструментах;
- використання набутих знань та практичних навичок гри у майбутній виконавській діяльності.

Внаслідок вивчення даного спецкурсу учні-духовики повинні вміти:

- правильно сидіти та тримати інструмент;
- здійснювати його настройку;
- виконувати технічно-інструктивний матеріал (гами, арпеджіо, вправи тощо);
- самостійно працювати над творами навчального репертуару.

Даний факультативний курс суттєво відрізняється від фахової дисципліни

«спеціальний інструмент», що визначає специфіку занять та методику їх проведення.

Основні педагогічні заходи в процесі викладання дисципліни ґрунтуються на методиці навчання гри на духовому інструменті. Під час проведення занять по-іншому вирішуються питання роботи над розвитком навичок гри на духових інструментах. На відміну від основного музичного інструмента в учнів не вимагається досягнення вершин виконавської майстерності. Відповідно і навчальний репертуар при всьому розмаїтті технічних і художніх завдань ґрунтується на особистісно-орієнтованій технології навчання.

Курс має повне навчально-методичне забезпечення та відповідну літературу, яка подається в останньому розділі.

Основні вимоги до вивчення спецкурсу

Згідно з навчальним планом розроблений нами курс «Вивчення оркестрових інструментів» впроваджується у старших (5-7) класах спеціалізованих мистецьких навчальних закладах (школах естетичного виховання).

На його вивчення відводиться 1 рік (35 годин, по 1 годині на тиждень).

Заняття з учнями проводяться у груповій формі (група налічує 8-10 осіб). Вивчення даного курсу передбачає створення сприятливої морально-психологічної атмосфери для художнього спілкування та вільного виявлення творчих можливостей, а також залучення різноманітних методів активізації навчально-пізнавальної та художньо-творчої діяльності школярів.

Під час вивчення факультативного курсу учні-духовики повинні оволодіти певним **комплексом знань, умінь та навичок,** а саме:

- ознайомитись з історією виникнення, розвитку, будови, конструкційними особливостями групи дерев’яних та мідних духових інструментів;

- оволодіти навичками раціональної постановки в процесі гри на лабіальних, язичкових та мідних духових інструментах;
- набути практичних навичок гри на інструментах групи дерев'яних та мідних духових інструментів;
- ознайомитись з основними видами постановки в ході навчання гри;
- вивчити характерні прийоми гри та штрихи;
- виробити навички гри нескладних творів;
- вміти визначати характерні ознаки музичної форми, мелодики, гармонії, фактури та драматургії;
- виявляти особисте ставлення до музичних творів;
- навчитись емоційно та усвідомлено сприймати музичний матеріал.

Форми контролю

У процесі вивчення курсу використовувався метод практичного навчання з елементами теоретичного викладу матеріалу.

Під час оцінювання знань та набутих практичних навичок учнів-духовиків застосовують такі методи оцінювання, як узагальнення, аналіз та бесіди.

Наприкінці кожного семестру обов'язковим було проведення підсумкового контролю у формі опитувань, змагань та вирішення учнями музично-творчих завдань з метою виявлення якісної успішності учнів-духовиків.

Тематика занять курсу

№	Тема	Основний зміст	К-сть годин
1	Вступна бесіда.	Ознайомлення учнів з метою та завданнями курсу, організаційними формами його проведення.	1
2	Особливості виникнення, розвитку та будови, групи дерев'яних духових інструментів	Ознайомлення з історією виникнення, розвитку, будови, конструкційними особливостями інструментів групи дерев'яних духових	3
3	Практичні заняття в	Набуття практичних навичок гри на дерев'яних	1

	процесі гри на дерев'яних духових інструментах	духових інструментах; набуття навичок постанови, вивчення прийомів гри та штрихів; робота над інструктивним матеріалом; вироблення навичок гри нескладних творів; робота над творами навчального репертуару.	
4	Практичні заняття – флейта	• підтримка інструмента; • ознайомлення з аплікатурою інструмента; • постановка виконавського апарату; • постановка виконавського дихання; • звуковидобування; • гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації; • п'єси малої форми	2
5	Практичні заняття – гобой	• підтримка інструмента; • ознайомлення з аплікатурою інструмента; • постановка виконавського апарату; • постановка виконавського дихання; • звуковидобування; • гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації; • п'єси малої форми	2
6	Практичні заняття – кларнет	• підтримка інструмента; • ознайомлення з аплікатурою інструмента; • постановка виконавського апарату; • постановка виконавського дихання; • звуковидобування; • гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації; • п'єси малої форми	2
7	Практичні заняття – фагот	• підтримка інструмента; • ознайомлення з аплікатурою інструмента; • постановка виконавського апарату; • постановка виконавського дихання; • звуковидобування; • гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації; • п'єси малої форми	2
8	Практичні заняття – саксофон альт, саксофон тенор	• підтримка інструмента; • ознайомлення з аплікатурою інструмента; • постановка виконавського апарату; • постановка виконавського дихання; • звуковидобування; • гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації; • п'єси малої форми	2
9	Підсумкове		1

	узагальнення за І семестр.	Проведення опитування учнів, залучення їх до виконання різноманітних музично-творчих завдань	
10	Особливості виникнення, розвитку та будови, групи мідних духових інструментів	Ознайомлення з історією виникнення, розвитку, будови, конструкційними особливостями інструментів групи мідних духових	3
11	Практичні заняття в процесі гри на мідних духових інструментах	Набуття практичних навичок гри на мідних духових інструментах; набуття навичок постанови, вивчення прийомів гри та штрихів; робота над інструктивним матеріалом; вироблення навичок гри нескладних творів; робота над творами навчального репертуару.	1
12	Практичні заняття – валторна	• підтримка інструмента; • ознайомлення з аплікатурою інструмента; • постановка виконавського апарату; • постановка виконавського дихання; • звуковидобування; • гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації; • п’єси малої форми	2
13	Практичні заняття – труба	• підтримка інструмента; • ознайомлення з аплікатурою інструмента; • постановка виконавського апарату; • постановка виконавського дихання; • звуковидобування; • гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації; • п’єси малої форми	2
14	Практичні заняття – тромбон	• підтримка інструмента; • ознайомлення з аплікатурою інструмента; • постановка виконавського апарату; • постановка виконавського дихання; • звуковидобування; • гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації; • п’єси малої форми	2

15	Практичні заняття – саксгорни	• підтримка інструмента; • ознайомлення з аплікатурою інструмента; • постановка виконавського апарату; • постановка виконавського дихання; • звуковидобування; • гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації; • п’єси малої форми	6
16	Практичні заняття – туба	• підтримка інструмента; • ознайомлення з аплікатурою інструмента; • постановка виконавського апарату; • постановка виконавського дихання; • звуковидобування; • гами та арпеджіо до 1-го знаку альтерації; • п’єси малої форми	2
17	Підсумкове узагальнення за II семестр.	Проведення опитування учнів, залучення їх до виконання різноманітних музично-творчих завдань	1
	Всього		35

Методичні рекомендації

Факультативний курс є однією з важливих ланок формування юного музиканта, оскільки озброює вмінням орієнтуватись в історико-стильових тенденціях та закономірностях музики, ознайомлює з важливою інформацією у напрямі сприймання–розуміння–аналізу–інтерпретації музичного твору, прищеплює бажання набувати нові знання, навички свідомого опанування технологією виконавської творчості, передбачає проникнення у зміст музичних творів шляхом всебічного аналітичного осмислення й емоційно-образного сприйняття.

Вивчення запропонованого курсу **с**прямовано на формування активно-творчого ставлення школярів до музично-виконавської діяльності через розкриття природи і закономірностей музично-виконавського мистецтва, взаємозв’язку його історичного становлення з розвитком нотопису та удосконаленням музичних інструментів, розгляду характерних особливостей та творчого характеру діяльності виконавця-інтерпретатора.

Психофізіологічні основи виконавського процесу на духових інструментах

Музичне виконання – це активний творчий процесс, в основі якого лежить складна психофізіологічна діяльність музиканта. Виконавець на будь-якому інструменті повинен координувати дії цілого ряду компонентів: зору, слуху, пам'яті, рухового почуття, музично-естетичних уявлень та вольових зусиль. Саме ця різноманітність психофізіологічних дій, виконуваних музикантом в процесі гри, і визначає складність музично-виконавської техніки. Подальший шлях наукового обгрунтування музично-виконавського процесу був пов'язаний з вивченням фізіології вищих відділів центральної нервової системи. Вчення великого фізіолога академіка І. П. Павлова про вищу нервову діяльність, про нерозривний зв'язок всіх життєвих процесів, дослідження, які вивчають кору головного мозку як матеріальну основу психічної діяльності, допомогли передовим музикантам змінити підхід до обгрунтування виконавської техніки. Педагоги та виконавці стали глибше цікавитися роботою мозку в процесі гри. Стали звертати більше уваги на свідоме засвоєння мети і завдань. Основні принципи роботи кори головного мозку – це координована діяльність людини, яка здійснюється за допомогою складних і тонких нервових процесів, які безперервно протікають в коркових центрах мозку. Основою цих процесів є умовний рефлекс. Вища нервова діяльність складається з двох найважливіших і фізіологічно рівноцінних процесів: збудження, яке лежить в основі утворення умовних рефлексів; внутрішнє гальмування, що забезпечує аналіз явищ.

Обидва процеси перебувають у постійній і складній взаємодії. Вони взаємно впливають один на одного і в кінцевому підсумку регулюють всю життєдіяльність людини.

Процес гри на музичному інструменті як один з видів трудової діяльності людини

Навчання гри на духових інструментах – це цілий ряд складних координованих функцій: (зорових, слухових, рухових, вольових), що здійснюються на основі умовних рефлексів другої сигнальної системи мозку.

Спробуємо уявити собі, як це відбувається практично в процесі гри на інструменті. Дивлячись на нотні знаки, у виконавця насамперед виникає роздратування в зоровій області кори (мозку мається на увазі). Внаслідок чого відбувається миттєве перетворення первинних сигналів у зорове уявлення на нотному тексті. За допомогою мислення музикант визначає положення нот на нотоносцеві, тривалість звуків, їх гучність і т.д. Зорове сприйняття звуку зазвичай зв'язується зі слуховими уявленнями. Порушення зорових центрів захоплює слухову область кори, що й допомагає музиканту не тільки побачити звук, а й почути, тобто відчути його висоту, гучність, тембр тощо. З’явившись всередині, слухові уявлення в той час же викликають у музиканта відповідні виконавські рухи, необхідні для відтворення даних звуків на інструменті. Рухові імпульси передаються виконавчому апарату: губам, язику, диханню, руху пальців, слуху. І внаслідок внутрішнього гальмування викликають необхідні рухи: губ, язика, пальців. Так здійснюється рухова установка, в результаті якої народжується звук. Звукові коливання, у свою чергу, викликають роздратування слухового нерва, яке завдяки можливості встановлення зворотних фізіологічних зв'язків передається в слухову частину кори головного мозку і забезпечує відповідне сприйняття виконуваних звуків, тобто **слуховий аналіз**. Таким чином, процес звукоутворення на духових інструментах можна уявити собі у вигляді декількох взаємопов'язаних ланок єдиного ланцюга. **Нотний знак, уявлення про звук, м'язово-рухова установка, виконавські рухи, реальне звучання, слуховий аналіз.** У процесі цієї складної умовнорефлекторної взаємодії центральне місце належить слуховим відчуттям і уявленням.

Такі психофізіологічні основи звуковидобування можуть бути застосовані для гри на будь-якому духовому інструменті, однак виконання на духових інструментах володіє ще цілим рядом специфічних особливостей.

Акустичні основи звукоутворення на духових інструментах

На відміну від клавішних, смичкових та ударних інструментів, де в ролі вібратора виступають тверді тіла (у струнних – струни, особливі пластини,

шкіра в ударних), причиною виникнення звуку у духових інструментів є коливання повітряного стовпа. Специфіка звукоутворення на духових інструментах залежить від пристрою інструментів. Сучасна музична акустика поділяє всі духові інструменти на три групи: перша група – лабіальні (від латинського слова Лаби (губа)), які також називаються свистячими – (це всі види сопілок, флейт, деякі органні труби); друга група – язичкові, тростинні або лінгвальні (від латинського слова Лінг (мова)) – це всі види кларнетів, всі види гобоя, фаготів, всі види саксофонів і басетгорнів; третя група – з воронкоподібним мундштуком. Зазвичай вони називаються амбушурними – (всі види корнетів, труби, валторни, тромбони, туби, сурми, фанфари).

Особливості утворення звука

На флейті звук утворюється в результаті тертя струменя повітря, що видихається, по гострому краю отвору. При цьому періодично змінюється швидкість руху повітряного струменя, що і зумовлює виникнення звукових коливань в каналі флейти.

Всі язичкові належать до інструментів з твердим збудником, вони утворюють звуки за допомогою коливань особливих очеретяних пластин (тростин). Коливальний процес на цих інструментах регулюється діями двох взаємодіючих сил: поступальним рухом видихається струмінь повітря і силою пружності тростини. Повітряний струмінь, що видихається, відгинає виточену частину тростини ззовні, а сила її пружності змушує очеретяну пластинку повертатись в початкове положення. Цими рухами язичка (тростини) забезпечується переривне, подібне до поштовху, входження повітря в канал інструмента, де виникає коливання повітряного стовпа, тому народжується звук.

Ще більшою своєрідністю відрізняється виникнення звука на духових інструментах з воронкоподібним мундштуком. Тут у ролі твердого коливального збудника звука виступають центральні ділянки губ, охоплені мундштуком. Як тільки струмінь повітря, що видихається, потрапляє у вузьку губну щілину, вона в ту ж мить приводить у коливання губи. Ці

коливання, змінюючи величину отворів губної щілини, створюють рух повітря в мундштук інструмента. Результатом цього є почергове згущення або розрідження повітря в каналі інструмента. Це й забезпечує появу звука.

Розглянувши акустичні основи звукоутворення, ми знаходимо одне загальне явище: у всіх випадках причиною утворення звука є **періодичне коливання повітряного стовпа в інструменті**, яке викликається специфічними рухами різних пристроїв і збудників звука. При цьому коливальні рухи повітряного струменя, очеретяних платівок або губ можливе лише за умови погоджених дій різних компонентів виконавського апарату.

Розвиток музичних здібностей у процесі виховання музиканта-професіонала

Незважаючи на приблизно рівні розумові здібності і фізичний розвиток учнів, ми маємо різні результати їх навчання. Аналіз цих явищ свідчить про те, що підготовка виконавця – це процес інтуїтивний, початок, тобто наявність природних здібностей, набуває вирішального значення. В.М. Теплов у своїй праці «Психологія музичних здібностей» (1947) доводить можливість розвитку всіх музичних здібностей на основі вроджених задатків. Не може бути здібностей, які не розвивалися б у процесі виховання та навчання. Що ми маємо на увазі, коли говоримо про музичні здібності або музичні задатки? Передусім, ми маємо на увазі музикальність. Це вдале визначення зробив Алексєєв в своїй методиці навчання гри на фортепіано. «Музичною слід назвати людину, яка відчуває красу і виразність музики, яка здатна сприймати в звуках твори та певний художній зміст, а якщо вона виконавець, то й відтворювати цей зміст». Музичність розвивається в процесі правильної, добре продуманої роботи, в перебігу якої педагог яскраво і всебічно розкриває зміст досліджуваних творів, ілюструючи свої пояснення показом на інструменті або записом. У комплекс поняття музичності входить ряд необхідних компонентів, а саме: музичний слух, музична пам'ять, музично-ритмічне почуття.

Музичний слух – це складне явище, яке включає в себе такі поняття, як

звуковисотний (інтонаційний), мелодійний (модальний), гармонійний, внутрішній слух. Кожна з названих сторін музичного слуху має в навчанні й у виконавській практиці велике значення. Виконавцю однозначно необхідна наявність добре розвиненого відносного слуху, що дає можливість розрізняти співвідношення звуків за висотою, які беруться одночасно або послідовно. Це вміння надзвичайно важливе для оркестрового музиканта. В оркестрі цінується виконавець, який добре слухає свою групу, бере в ній активну участь, не порушуючи ансамблю. Здатність чути уявні звуки, записувати їх на папері і оперувати ними називається внутрішнім слухом. Музичний слух розвивається в процесі діяльності музиканта. Потрібно домагатися, щоб вся робота з інструментом протікала при невпинному контролі слуху. Недолік учнів у тому, що вони не контролюють свою гру на інструменті слухом. Це основна прогалина в самостійній роботі учнів. Фахівцеві необхідно постійно піклуватися про розвиток всіх компонентів музичного слуху, а насамперед – внутрішнього мелодичного слуху.

Виконавський апарат і техніка звуковидобування на духових інструментах

Аналізуючи технологію звуковидобування на духових інструментах, можемо встановити, що вона складається з:

1. Зорово-слухових уявлень: спочатку ви бачите ноту, внутрішньо чуєте її;
2. Виконавського дихання: після того, як ви зрозуміли, яка це за нота і де вона звучить приблизно, ви берете дихання.
3. Особливої роботи мускулатури губ: потрібно поставити губи та м'язи щік так, щоб взяти цю ноту.
4. Специфічної атаки: твердої або м'якої.
5. Координації руху пальців: аплікатура, різні її способи для взяття ноти.
6. Безперервного слухового аналізу: всі моменти до останнього підкоряються слуховому аналізу.

Зазначені компоненти нерозривно пов'язані між собою складною нервово-м'язовою діяльністю і складають виконавський апарат музиканта.

Найважливіше значення належить губному апарату. **Губний апарат** – це система м'язів губних і особових, слизова оболонка губ і рота, слинні залози. Губний апарат інакше називають **амбушюр**. Поняття амбушюр застосовується до всіх духових інструментів, але трактується по-різному: одні вважають, що це устя або мундштук, інші – губна щілина.

Згідно з тлумаченням в енциклопедичному словнику (1966) музичне слово «амбушюр» – французьке. Воно має два поняття: перше – спосіб складання губ і язика при грі на духових інструментах. Таким чином, можна точно визначити це положення, ступінь пружності губних і лицьових м'язів виконавця, їх натренованість, витривалість, силу, гнучкість і рухливість при грі, що і називається амбушюром. І друге визначення в цьому ж словнику – це те ж саме, що мундштук.

Систематичне тренування для виконавця набуває першорядного значення. Розвиток губного апарату повинен вестися у такому напрямку: розвиток губних м'язів, тобто розвиток сили, витривалості губних, лицьових м'язів. Після того, як ви розвинулись, з'являється краса звучання, свій своєрідний тембр, інтонаційна якість звука. Для досягнення цієї мети потрібно програвати (повним диханням) цілі ноти протягом 20-30 хвилин.

Виконавське дихання, його сутність, значення і методи розвитку

Техніка дихання виконавця на духових інструментах – це, передусім, техніка володіння звуком. Вона включає в себе все різноманіття тембру, динаміки, штрихів і артикуляції. Якщо добре поставлено дихання, за звуком можна судити відразу, що у людини є тембр, динаміка, артикуляція. Культура звучання передбачає наявність певної школи дихання. Якщо у зародженні звука визначальна роль належить мові, то в введенні звука – вона належить повітряному струменю, який видихається виконавцем в інструмент. Характер повітряного струменя коригується, крім м'язів дихання, губними м'язами, м'язами мови. А всі вони разом контролюються слухом. Умовно виконавське дихання можна порівняти зі смичком у скрипалів. Виконавське дихання є активним виразним засобом в арсеналі музиканта-духовика.

Професійне дихання виконавця на духових інструментах визначається, передусім, свідомим і цілеспрямованим управлінням дихальними м'язами, які повною мірою працюють при вдиху і видиху. У дихальному механізмі беруть участь м'язи вдиху і видиху. Від умілого використання цих м'язів залежить техніка дихання виконавця.

До м'язів вдиху належить: діафрагма і зовнішні міжреберні. **До м'язів видиху відносяться**: черевний прес і внутрішні міжреберні м'язи. Виконавець повинен навчитися керувати активним вдихом і видихом через розбудову і тренування дихальних м'язів. Видих у взаємодії з губами, язиком, пальцями відіграє основну роль в утворенні звука. Добре поставлений видих не тільки впливає на якість звука та різнобічні технічні можливості, але і відкриває широкий простір для діяльності інших компонентів виконавського апарату: губ, язика, пальців.

Дві фази дихання (вдих і видих) можуть по-різному використовуватися у виконавському процесі. Під час природного фізіологічного дихання людини вдих – це активний акт, при якому легені розширюються, ребра піднімаються вгору, купол діафрагми опускається вниз. Видих, навпаки, пасивний акт: порожнина легенів, грудна клітка і діафрагма повертаються в своє початкове положення. Впродовж фізіологічного дихання цикл протікає: вдих, видих, пауза. Професійне виконавське дихання перебуває під контролем свідомості виконавця і передбачає активний вдих і видих. **Вдих – короткий, видих – довгий (тривалий)**. Від правильного і повноцінного вдиху залежить і якісний видих. Професійний вдих духовика повинен бути коротким, повним і беззвучним. Він має ряд специфічних відмінностей від звичайного фізіологічного дихання людини. **По-перше,** він вимагає максимального використання об'єму легенів (3500-4000 мілілітрів повітря). При фізіологічному диханні обсяг дорівнює 500 мілілітрів. **По-друге,** при професійному диханні зростає навантаження на дихальну мускулатуру. Вона у багато разів більша, ніж при спокійному життєвому подиху. **По-третє,** при звичайному нормальному диханні вдих і видих приблизно рівні за часом,

тобто дихання ритмічне. Людина в спокійному стані робить 16-18 дихальних циклів за одну хвилину. Духовик скорочує число вдихів до 3-х, 8-ми на хвилину. У природних умовах людина дихає носом. При грі на духових інструментах в основному ротом, при незначній допомозі носа. Це забезпечує повноту вдиху і його безшумність.

Дихання при грі на духових інструментах потрібно брати через кути рота при незначній допомозі носа. Вдих через рот дозволяє швидко і безшумно поповнити легені повітрям. Під час вдиху беруть участь зовнішні та міжреберні м'язи грудної клітки і діафрагми. Тому рівномірне наповнення легенів повітрям і розширення у всіх напрямах грудної клітки залежить від розвиненості, сили та активності цих м'язів. Що стосується діафрагми, то цей м'яз один з найсильніших в нашому організмі. Разом з диханням діафрагма здійснює 18 коливань за хвилину, переміщаючись при цьому на 4 сантиметри вгору, і на 4 сантиметри вниз. Діафрагма виконує грандіозну роботу. Вона ніби досконалий нагнітальний насос. Діафрагма значною площею опускається при вдиху, стискаючи печінку, селезінку, кишки, оживляючи черевний кровообіг. Легені при вдиху повинні заповнюватися повітрям знизу доверху, на кшталт посудини з водою, в якій рідина з початку покриває дно і, спираючись на нього, наповнює посудину до верху. Таким чином, в легенях утворюється так званий повітряний стовп, який спирається на дно легенів, тобто на діафрагму, і виникає дихання на опорі. Оперте дихання – це правильно поставлене дихання музиканта-духовика.

Характерні недоліки постановки у музикантів-початківців

Якщо уявити процес навчання музиканта у вигляді поступової будівлі, що будується, то постановка буде виконувати роль фундаменту. Правильна постановка є основою, на якій базується розвиток виконавських навичок музиканта. Практика навчання молодих музикантів-початківців показує, що приділяти увагу постановці слід з перших кроків. Найбільш типовими у музикантів-початківців є недоліки, які пов'язані з неправильним положенням інструмента, рук, пальців і голови. Для виконавців на флейті найбільш

характерним є похиле положення інструмента, замість необхідного прямого, що є наслідком опускання правої руки. Для виправлення цього недоліку педагог повинен стежити за тим, щоб учень під час гри тримав злегка піднятий лікоть правої руки. У цьому випадку обидві руки будуть перебувати на одному горизонтальному рівні, і флейта буде лежати рівно. Початківці гобоїсти нерідко тримають інструмент занадто піднесено, що пов'язано у них з надмірним опусканням підборіддя вниз. Виправити такий недолік не складно – необхідно лише стежити за правильним положенням голови і рук, які не слід сильно піднімати вгору. Музикант-кларнетист найчастіше зрушує інструмент трохи убік, причому частіше вправо, ніж вліво, або надає інструменту неправильного положення по вертикалі (близько тримають його біля тулуба), або навпаки надмірно піднімають вгору. Подібні відхилення від норми (якщо вони не обумовлені якимись індивідуальними особливостями музиканта) не повинні мати місце, бо це накладає певний відбиток на характер звучання. З практики відомо, що під час нахилу кларнета вниз звук робиться рідким і тьмяним, а за надмірного підйому – вгору більш грубим.

Для музикантів, які грають на мідних духових інструментах, неправильне положення інструмента є наступним: натискають фалангами пальців, а потрібно натискати подушечками пальців, під час гріи на корнеті, трубі тримаються за кільце, а цього робити не слід. За кільце тримаються тільки, коли перевертають ноти або коли вкладають сурдину. Початківці валторністи часто неправильно тримають розтруб інструмента: або занадто опускають його вниз, або навпаки повертають сильно вгору. Тромбоністи нерідко надають інструменту неправильного положення тим, що тримають опущеною кулісу вниз.

Недоліки постановки пов'язані з положенням пальців на інструменті можуть бути досить різні: у виконавців на дерев'яних духових інструментах дуже часто пальці під час гри високо піднімаються, відводяться без потреби в сторону, крім того, лежать на інструменті не в округлено-зігнутому, а в суто прямому положенні, що викликає зайву їх напругу. Неправильне положення

голови виявляється в тому, що окремі музиканти в момент гри опускають голову вниз, внаслідок чого підборіддя так само опускається, викликаючи додаткову напругу шийних м'язів. Таке похиле положення голови можна зустріти у виконавців на різних духових інструментах, але найчастіше воно трапляється у сурмачів, гобоїстів, кларнетистів, валторністів. Нахил голови вбік (вправо), особливо часто наявне у виконавців на флейті (для них це стало традицією і шкідливою звичкою).

З початком навчання гри на інструменті необхідно невідступно стежити за правильністю прийомів постановки музиканта-початківця. При цьому потрібно домагатися, щоб учень не тільки знав ті чи інші прийоми раціональної постановки, а й розумів доцільність їх практичного застосування. Послабити контроль за постановкою можна тоді, коли правильні прийоми постановки перетворяться у точно засвоєні і закріплені навички виконавської техніки.

В методичних рекомендаціях **«Вивчення оркестрових інструментів»** розглянуті ключові питання з методики роботи музикантів над самовдосконаленням, самовихованням та самовираженням у процесі навчання гри на духових інструментах.