

час виконання твору з могутнім «*форте*», він ніколи не форсує звук, а намагається надати йому хорового звучання.

Під час роботи над твором з супроводом нерідко зустрічаються ситуації, коли оркестр не дублює хоровий виклад, а має власну лінію, як наприклад в творах П. Чеснокова «Повеяло черемухой», «Лотос». В такому випадку студент часто втрачає слуховий контроль й не розуміє чи не чує хорової партитури. Тому в цьому разі концертмейстер має об'єднати хорову партитуру й інструментальний супровід або виконувати хорову партитуру з елементами супроводу [1, с. 25].

Висновки Отже, вивчення ролі концертмейстера в процесі підготовки диригента в класі хорового диригування дозволило нам визначити, що він реалізує декілька функцій – педагогічну, виконавчу та психологічну. Також в діяльності концертмейстера можливо виокремити декілька векторів, а саме: творча співпраця з викладачем з метою узгодження плану виконання музичного твору; робота зі студентом на уроці спільно з викладачем; робота зі студентом; самостійна робота з нотним текстом в позаурочний час. Необхідною складовою роботи концертмейстера є наявність великого арсеналу професійних знань, умінь та навичок, що дозволяє досягати творчої взаємодії з виконавцем. Також зауважимо, що концертмейстер є рівноправним партнером викладача та «прихованим» лідером у виконавському дуеті з диригентом-студентом.

Звичайно, питання висвітлення ролі концертмейстера в процесі підготовки

хорового диригента в умовах мистецького факультету можливо розкривати й у інших напрямках. Предметом подальших наукових досліджень, наприклад, може стати розвиток професійних піаністичних навичок концертмейстера тощо.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Курс читання хорових партитур: навчально-методичний посібник для муз.-пед. факультетів і відділів пед. інститутів та пед. училищ./ Упоряд. – А. Коломієць. – К.: Музична Україна, 1977. – 164 с.
2. Машевский Г. Вокально-исполнительские и педагогические принципы А.С. Даргомыжского / Г. Машевский. – Л., 1976. – 63 с.
3. Музыкальный энциклопедический словарь / Ред. Г. В. Келдыш. – Изд. 2-е. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 1998. – 672 с.
4. Мур Дж. Певец и аккомпаниатор. Воспоминания, размышления о музыке / Пер. с англ. (предисловие В. Чачавы) / Дж. Мур. – М.: Радуга, 1987. – 429 с.
5. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога / Е. М. Шендерович. – М.: Музыка, 1996. – 206 с.
6. Шендерович Е.М. О преодолении пианистических трудностей в клавирах: Советы аккомпаниатора / Е. М. Шендерович. – Л.: Музыка, 1972, – 48 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Колоскова Жанна Володимирівна – кандидат педагогічних наук, концертмейстер кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: розвиток музичної освіти на Єлисаветградщині.

УДК 378.147.091.3:781

ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА НА ЗАСАДАХ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ

Вікторія ЮРЧАК (Кіровоград)

Постановка проблеми. Одним із стратегічних завдань модернізації вітчизняної системи освіти є оновлення змісту професійної підготовки фахівців, відбір і структурування навчального й виховного матеріалу на засадах диференціації та інтеграції, а також забезпечення альтернативних можливостей для здобуття освіти відповідно до індивідуальних потреб і здібностей учнів та студентів. У цьому контексті актуальним є впровадження диференційованого підходу в навчально-виховний процес вищої школи, який

передбачає врахування індивідуальних особливостей і можливостей кожного студента. Це повною мірою стосується професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки на сьогодні в цій сфері існує суперечність між рівнем фахової довузівської підготовки вступників на мистецькі факультети педагогічних університетів та програмними вимогами з дисциплін історико-теоретичного, вокально-хорового й інструментально-виконавського

циклів, повноцінне засвоєння яких потребує відповідної музично-теоретичної підготовки.

Сучасний стан викладання музично-теоретичних дисциплін, зокрема, теорії музики та сольфеджіо потребує інноваційних підходів до оновлення змісту, удосконалення форм, впровадження активних методів навчання, спрямованих на процес формування музично-теоретичної компетентності в студентів музичного відділення мистецького факультету, які мають різний рівень фахової довузівської підготовки. Для найбільш вдалої організації цього процесу є розробка системи диференційованих завдань з елементами проблемності та впровадження її у навчальну практику. Саме це й визначило актуальність статті.

Аналіз досліджень і публікацій засвідчив, що питання диференційованого підходу в системі освіти висвітлені у працях таких вітчизняних і зарубіжних науковців, як А.Авдєєв, В.Андронатій, Ю.Бабанський, О.Братанич, А.Бударний, І.Бутузов, Є.Голант, П.Гусак, І.Дровникова, Л.Дроздикова, Л.Жовтан, І.Загвязинський, А.Кірсанов, Н.Лобко-Лобановська, С.Лога-чевська, І.Підкасистий, Є.Рабунський, П.Сікорський, І.Унт, І.Чередов, М.Чобітько та інших. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх учителів музики висвітлено у працях Е.Абдулліна, Л.Арчажникової, О.Олексюк, В.Орлова, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, О.Щолокової та інших. Класифікація професійних компетентностей стала предметом дослідження Н.Кузьміної, О.Лебедевої, А.Маркової та інших. Наукові дослідження Ю.Гонтаревської, О.Горбенко, М.Михаськової, Т.Панасенко та інших учених присвячені формуванню окремих фахових компетентностей вчителя музики. Але питання, пов'язані з формуванням музично-теоретичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва на засадах диференційованого підходу потребують належного наукового обґрунтування, що й визначило завдання статті.

Мета статті: обґрунтувати необхідність застосування диференційованого підходу в процесі формування музично-теоретичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва; розкрити сутність поняття «музично-теоретична компетентність» та зміст системи диференційованих завдань для студентів з різним рівнем фахової довузівської підготовки.

Виклад основного матеріалу. Компетентності вчителя, на думку науковців (А.Кузьмінський, Н.Тарасенкова, І.Акуленко [4, с. 146]), утворені комплексом його

педагогічних здібностей і можливостей, наявністю вмотивованої спрямованості на навчально-виховний процес, системою необхідних знань, навичок, умінь і досвіду, які постійно вдосконалюються й реалізуються на практиці.

У педагогіці поняття «компетенція» традиційно вживається у значенні «коло повноважень», а «компетентність» пов'язують з обізнаністю, авторитетністю, кваліфікованістю [7]. А.Хуторський [8] визначає компетенцію як сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які є заданими щодо відповідного кола предметів і процесів та необхідними для якісної, продуктивної дії стосовно них; а компетентність – як володіння людиною відповідною компетенцією, що характеризує її особистісне ставлення до предмета діяльності. Тобто, компетенцію слід розуміти як задану вимогу, норму освітньої підготовки учня (студента), а компетентність – як його реально сформовані особистісні якості та мінімальний досвід діяльності.

Отже, ми трактуємо компетентності як володіння компетенціями – здібностями, знаннями, уміннями, навичками й мінімальним досвідом, необхідними для фахової діяльності.

А.Маркова [6], у структурі професійної компетентності вчителя, виокремлює наступні елементи: професійні психологічні й педагогічні знання; професійні педагогічні вміння; професійні педагогічні позиції, установки вчителя, які вимагаються від нього в процесі здійснення виробничих функцій; особистісні якості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями та вміннями. В свою чергу, О.Лебедева [5] пропонує такі складові професійної компетентності вчителя: науково-теоретична компетентність; методична компетентність; психолого-педагогічна компетентність; професійна позиція вчителя. Н.Кузьміна [3] розкриває професійно-педагогічну компетентність через наступні складові: спеціальна й професійна компетентність, методична компетентність щодо способів формування знань, умінь і навичок учнів; соціально-педагогічна компетентність у сфері процесів спілкування; диференціально-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямувань учнів; аутопсихологічна компетентність у галузі переваг і недоліків власної діяльності й особливостей власних особистих якостей. Важливим фактором у структурі професійної компетентності вчителя є те, що високий рівень розвитку однієї із вищезазначених компетентностей, наприклад психолого-педагогічної чи науково-теоретичної, не може

компенсувати неформованості інших компетентностей (А.Маркова, О.Лебедева [6; 5]).

Ураховуючи позиції вчених щодо структури професійних компетентностей учителя, ми розглядаємо музично-теоретичну компетентність як складову структури професійних компетентностей учителя музики, що містить такі компоненти: психолого-педагогічний (володіння науково-теоретичними компетенціями у галузі педагогіки, психології, фахових методик); художньо-естетичний (володіння науково-теоретичними компетенціями у галузі художньої культури, естетики та історії мистецтв тощо); спеціальний музичний (ґрунтується на трьох блоках компетентностей – музично-теоретичному, вокально-хоровому, музично-інструментальному).

Музично-теоретичний компонент фахових компетентностей майбутнього вчителя музики ми розглядаємо як володіння такими групами компетенцій:

1) музичні здібності (ладове чуття; відчуття звуковисотності; концентрація слухової уваги; здатність розрізняти якісну і кількісну структуру гармонічних побудов; здатність до запам'ятовування, збереження, відтворення та впізнавання музичного матеріалу; адекватне сприйняття й оцінка музичного матеріалу; відчуття метро-ритмічної структури музичного фрагмента; здатність точно відтворювати ритмічний рисунок; здатність до імпровізації, композиції; здатність до створення оригінальних інтерпретацій музично-теоретичного матеріалу тощо);

2) знання нотної грамоти та основних положень елементарної теорії музики (звук, нотне письмо, ритм, метр, темп, інтервали, акорди, лад, тональність, хроматизм, модуляція, мелодія, фактура, транспозиція, секвенція, мелізми тощо);

3) навички (інтонування, сольфеджування, аналізу кількісного і якісного складу інтервалів та акордів, запису нотного тексту тощо);

4) уміння (побудувати, записати й відтворити голосом різноманітні музичні побудови; сольфеджувати музичні вправи з тактуванням, диригуванням; сприйняти на слух і визначити кількісну та якісну структуру гармонічних побудов; записати мелодію; створювати мелодичні й ритмічні побудови, супровід до заданої мелодії; імпровізувати на задану гармонічну основу; створювати оригінальні ігрові завдання; здійснити розспівування групи за системами абсолютної та відносної сольмізації тощо);

5) мінімальний досвід музично-теоретичної роботи з групою або підгрупою

(розспівування підгрупи за різними системами відносної сольмізації; створення і застосування студентами на заняттях з теорії музики та сольфеджію різного виду наочності; розроблення і проведення студентами дидактичних ігор).

Інші фахові компетентності вчителя музики формуються й розвиваються на заняттях вокально-хорових (постановка голосу, сольний спів, хорове диригування, хоровий клас) та музично-інструментальних (основний музичний інструмент, додатковий музичний інструмент, оркестровий клас) дисциплін.

Ураховуючи те, що вступники на музичні відділення мистецьких факультетів мають різний рівень музичної підготовки (випускники музичних та педагогічних училищ, училищ культури і мистецтв, музичних шкіл, шкіл мистецтв, а також абітурієнти з фрагментарною музичною освітою, або, взагалі, без початкової музичної освіти) процес формування музично-теоретичної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях теорії музики та сольфеджію значно ускладнюється, що потребує реалізації диференційованого підходу засобом упровадження системи диференційованих навчальних завдань.

Організація музично-теоретичного навчання студентів першого курсу на засадах диференційованого підходу передбачає дотримання певних педагогічних умов, принципів, методів і засобів, які реалізуються в процесі виконання студентами диференційованих завдань, що становлять зміст їхньої навчальної роботи (аудиторної і домашньої):

- завдання з теорії музики (вивчення основних положень теорії музики – звук, музична система, звукоряд, ступені звукоряду, октави, діапазон, регістр, тембр, скрипковий і басовий ключі, темперований стрій, тон, півтон, знаки альтерації, енгармонізм звуків, ритм, метр, темп, розмір, такт, поліметрія, затакт, синкопа, інтервали, акорди, гармонія, лад, тональність, діатонізм, пентатоніка, тетрахорди, модуляція, хроматизм, альтерація, транспозиція, мелодія, фактура, мелізми, цезура, побудова, каденція, період, речення, фраза, мотив, секвенція, знаки скорочення музичного письма, диригентські схеми, музичні терміни);

- побудова (запис) та інтонування (відтворення голосом) інтервалів, акордів від заданого звука і в тональності, ладів (діатонічних, гармонічних, мелодичних, подвійно гармонічних);

- сольфеджування (виконання голосом з назвою нот різноманітних музичних вправ з тактуванням, диригуванням);

- слуховий аналіз (сприймання на слух та визначення кількісного і якісного складу інтервалів, акордів, ладів тощо);

- музичний диктант (запис мелодії з визначенням ключових знаків, музичного розміру, кількості тактів, каденцій, ритмічних особливостей тощо);

- творчі завдання (створення мелодичних і ритмічних побудов; застосування елементів композиції, створення оригінального ритмічного супроводу до заданої мелодії; імпровізація на задану гармонічну основу – вокальна та інструментальна імпровізація; створення оригінальних інтерпретацій музично-теоретичного матеріалу, акомпанементів, ігрових завдань тощо).

Нами були визначені педагогічні умови, які сприяють успішній реалізації диференційованого підходу в музично-теоретичному навчанні студентів першого курсу: створення навчального середовища на засадах диференційованого й компетентнісного підходів; сприяння швидкій адаптації студентів з неповною початковою музичною освітою до умов навчання у ВНЗ; поетапність процесу формування музично-теоретичних компетентностей майбутніх учителів музики; актуалізацію знань і навичок з теорії музики й сольфеджіо у вивченні фахових (музичних) дисциплін; орієнтацію музично-теоретичної підготовки студентів на майбутню професійну діяльність.

Впровадження системи диференційованих завдань ґрунтується на наступних принципах диференційованого підходу: відповідність ступеню складності навчального завдання рівню розвитку музичних здібностей студента; відповідність обсягу навчального матеріалу рівню підготовленості студента; єдність форм навчальної діяльності і методів музично-теоретичного навчання в адаптації студентів з різним рівнем довузівської підготовки до умов навчання в педагогічному університеті; індивідуалізація навчання (урахування індивідуально-психологічних особливостей кожного студента у визначенні змісту індивідуальних творчих завдань).

До засобів музично-теоретичного навчання на диференційованих засадах ми відносимо:

- систему диференційованих завдань (застосування різних видів навчальних завдань на аудиторних заняттях з теорії музики й сольфеджіо та в самостійній (домашній) роботі студентів відповідно до рівня їхньої довузівської підготовки та природних музичних здібностей);

- музично-методичну наочність (картки і таблиці з нотацією різних вправ; структурні схеми діатонічних ладів і ладофункціональних

зв'язків; графічне зображення релятивної системи, квартово-квінтового кола тональностей, ребусів, кросвордів тощо);

- музично-ілюстративний матеріал – усний і письмовий (ілюстрація викладачем фрагментів музичних творів і різноманітних музичних побудов; використання аудіозапису; вправи для сольфеджування, побудовані на матеріалі творів класичної, народної і сучасної музики).

Виходячи із змісту навчальних диференційованих завдань, які виконують студенти на аудиторних заняттях і під час самостійної домашньої підготовки, застосовано форми навчальної діяльності студентів, які ґрунтуються на різних видах взаємодії суб'єктів навчального процесу: групова (у виконанні навчальних завдань на аудиторних заняттях з теорії музики та сольфеджіо – інтонування музичних побудов та сольфеджування вправ усією підгрупою; відтворення різноманітних ритмічних рисунків окремими групами студентів); парно-групова (сольфеджування двоголосних вправ двома студентами або двома групами студентів; взаємонавчання двох студентів з різним рівнем підготовки у процесі виконання домашніх завдань); індивідуально-групова (виконання кожним студентом, який входить до певної типологічної групи, свого навчального завдання – гармонізація мелодії певного рівня складності, ансамблева імпровізація; розспівування студентом усієї підгрупи за різними системами відносної сольмізації); індивідуальна (слуховий аналіз; запис музичного диктанту; підбір мелодій на слух; індивідуальна імпровізація – голосом чи на музичному інструменті; елементарна композиція; створення ігрових завдань і задач).

У визначенні структури й змісту диференційованих завдань ми виходили з того, що формування в студентів першого курсу музично-теоретичної компетентності має здійснюватися поступово й послідовно – від засвоєння основних положень теорії музики (без яких неможливе виконання навчальних завдань з сольфеджіо) до інтонування голосом мелодичних побудов, відтворення ритмічних рисунків, сольфеджування вправ, слухового аналізу, написання музичного диктанту й виконання різноманітних творчих завдань.

Спираючись на класифікацію і форми виконання диференційованих завдань, запропонованих сучасними дослідниками [1; 2; 9], ми диференціюємо завдання з теорії музики й сольфеджіо за:

- ступенем складності (добір навчальних завдань для кожної категорії студентів з урахуванням їхньої довузівської підготовки та рівня розвитку музичних здібностей);

– ступенем самостійності (добір навчальних завдань для кожної категорії студентів з визначенням ступеня допомоги викладача та взаємодопомоги студентів, а також ступеня самостійності в пошуку необхідної для виконання завдання інформації);

– обсягом завдань у заданий проміжок часу (передбачається різна кількість завдань для виконання різними групами студентів з метою створення оптимального навантаження для кожного окремого студента);

– часом виконання завдань (виконання однакового завдання різними диференційованими підгрупами за різний проміжок часу).

Для студентів з початковою та середньою спеціальною музичною освітою ми давали завдання на достатньому і високому рівнях складності для стимулювання їхньої пошукової діяльності й розвитку творчої активності, а для студентів з неповною музичною освітою та без початкової музичної освіти – посильні завдання з поступовим ускладненням навчального матеріалу та більшим обсягом домашніх завдань, що з часом дасть змогу таким студентам перейти до засвоєння складнішого музично-теоретичного матеріалу.

Для виявлення певного рівня сформованості в студентів музично-теоретичної компетентності ми оцінювали їхнє вміння розв'язувати означені завдання під час лабораторних занять у груповій, парно-груповій, індивідуально-груповій та індивідуальній формі навчальної діяльності. Також ми звертали велику увагу на виконання студентами творчих домашніх завдань, в роботі над якими студенти можуть виявити й удосконалювати власні музичні здібності. Усі диференційовані завдання логічно пов'язані між собою і спрямовані на формування музично-теоретичної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки. Отже, впровадження на заняттях теорії музики та сольфеджіо диференційованого підходу сприяє успішному формуванню музично-теоретичної компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва, а також позитивно впливає на розвиток вокально-хорової компетентності та інструментально-виконавської.

БІБЛІОГРАФІЯ

1. Бутузов И.Д. Дифференцированный подход к обучению учащихся на современном уроке : учеб. пособ. / И.Д.Бутузов. – Новгород, 1972. – 72 с.
2. Гусак П.М. Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / Гусак Петро Миколайович. – Луцьк, 1999. – 518 с.
3. Кузьмина Н.В. Професионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1989. – 166 с.
4. Кузьмінський А.І. Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики / А.І.Кузьмінський, Н.А.Тарасенкова, І.А.Акуленко. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 320 с.
5. Лебедева О.В. Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / О.В.Лебедева. – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.
6. Маркова А.К. Психология профессионализма / Аэлита Капитоновна Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.
7. Родигіна І.В. Компетентнісно-орієнтований підхід до навчання / І.В.Родигіна ; ред. В.В.Григораш. – Х. : Основа, 2005. – 94 с.
8. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.
9. Чобітько М.Г. Теоретико-методологічні засади особистісно орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / М.Г.Чобітько. – Київ, 2007. – 43 с.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРА

Юрчак Вікторія Володимирівна – кандидат педагогічних наук, концертмейстер кафедри вокально-хорових дисциплін та методики музичного виховання мистецького факультету Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка.

Коло наукових інтересів: музично-теоретична підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва.