

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

ТАРКІВСЬКА-НАГИНАЛЮК ОЛЕНА ДМИТРІВНА

УДК 378.134.13(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ МЕТРО-РИТМІЧНОГО
ЧУТТЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ
ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ**

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ О. Д. Тарківська-Нагиналюк

Науковий керівник:

Сверлюк Ярослав Васильович,
доктор педагогічних наук, професор

КИЇВ – 2021

АНОТАЦІЯ

Тарківська-Нагиналюк О. Д. Педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2021.

Дисертація присвячена теоретично-експериментальному дослідженню проблеми розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки (ансамблі українських народних інструментів); здійснено системний аналіз професійної підготовки такого фахівця; розглянуто специфіку роботи керівника народно-інструментального колективу; розроблено й експериментально перевірено педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики, яка ґрунтується усебічному розвитку музичних здібностей виконавців-ансамблістів та творчій індивідуальності керівника колективу.

У підготовці майбутнього вчителя музики домінантою виступає фахова спрямованість, пріоритет спеціальних знань та умінь. Для майбутніх учителів музики, які в подальшій педагогічній роботі мають виконувати мультифункційні обов'язки, зокрема, організувати колективне музикування чи створити інструментальний ансамбль школярів є надзвичайно важливим особистісний досвід практичної роботи в творчому колективі.

Дослідження музичного ритму охоплює два напрями: 1) фольклорний – теорія поетичних стоп; 2) музично-теоретичний – теорія «музичного ритму» як одного з основних виражальних засобів музичної мови.

Становлення вчення про музичний ритм є закономірним історичним процесом, який вплинув на формування його сутності внаслідок наявності чи відсутності потреб тих чи інших художньо-музичних стилів, музичної

практики та, навпаки, через неможливість надання музичною практикою достатнього матеріалу для теоретичних висновків.

Поняттям «ритм» у музичній практиці послуговуються як синонімічним поняттю «музичний ритм». Музичний ритм належить до часових категорій і взаємопов'язаний з іншими часовими категоріями, як-от метр і темп. Взаємозв'язок тріади «ритм – метр – темп» становить сутність музичного ритму. Ритм як категорійне поняття взаємодіє з усіма засобами музичної мови та набуває вираження в таких поняттях, як: ритмічний рисунок, ритмічний акцент; метр, метричний акцент, метрична пульсація, метро-ритм; темп, темпо-ритм, ритмо-агогіка, ритмо-динаміка, ритмо-побудова

Актуальність питання розвитку ритмічного чуття студентів як майбутніх учителів музики полягає в наступному: 1) розвиток метро-ритмічного чуття студентів в ансамблевому колективі як основа для формування виконавських музичних здібностей; 2) засвоєння методики роботи з музичним текстом (форми роботи: читання з листа, розучування, концертне виконання) з метою становлення педагога-організатора, професійного керівника ансамблевого колективу.

Формулюється поняття «чуття ритму» як комплекс відчуттів, які характеризуються якісним рівнем роботи психічних функцій. Дане поняття розглядається як багаторівнева здібність, основою якої є моторна та емоційна природа людини, що закладено в біологічному та музичному поняттях ритму.

Терміни «відчуття ритму», «почуття ритму», «ритмічний слух» не є синонімами терміноодиниці «чуття ритму». З огляду на те, що взаємодія людини із музичним мистецтвом, що може мати активний (власне виконання музики) або відносно пасивний (слухання музики) виміри, відбувається шляхом «активізації» низки аналізаторів, які пов'язані зі свідомими психічними процесами – музично-ритмічним сприйняттям (інтелектуальне, емоційне, слухо-моторне, рухо-моторне, пам'ять), переживанням (свідомі та неусвідомлені фізіологічні вияви людського тіла, психологічно-емоційні стани), осягненням (інтелект, чуття, механізм пам'яті), відтворенням або

створенням нових ритмічних побудов, поняття «метро-ритмічне чуття» охоплює всі названі психічні процеси.

Методика розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів належить до напряму методично-навчальної роботи що спрямована на формування фахової компетенції та творчого потенціалу особистості, музично-професійних якостей, музично-виконавських здібностей.

Сформульовано думку про те, що в колективному виконавстві індивідуальні музично-ритмічні здібності підпорядковані винятково ансамблевому виконанню, тому серед найважливіших чинників успішного ансамблевого виконання приділяється увага психологічній готовності виконавця до ансамблевої гри. На основі розвинених індивідуальних музично-виконавських здібностей ансамлево-виконавське чуття ансамбістів виховується безпосередньо в колективі. Готовність до ансамблевого виконання передбачає набуті індивідуально-виконавське чуття та досвід колективного виконання (внутрішній конфлікт суб'єктивного сприйняття й інтерпретації музичного тексту з ансамблевим виконавством).

Аналіз музично-педагогічних досліджень привів нас до визначення поняття «метро-ритмічне чуття майбутнього учителя музики» як інтегровану якість здобувача вищої освіти, до складу якої входять *здатність* відчувати та відтворювати метро-ритмічну тканину музичних творів, орієнтуватися у ритмічних елементах музичної мови, їх багаторівневого викладі; уміння втілювати в індивідуальному та ансамблевому виконавстві виражальні засоби метро-ритму; розуміння багатофункціональності ритму та його проявів.

Структура запропонованої моделі розвитку метро-ритмічного чуття в процесі фахової підготовки складається з цільового, когнітивного та процесуального компонентів. Цільовий компонент спрямований на усвідомлення студентами навчальних завдань у ансамблі народних інструментів, а саме: формування ансамлево-виконавського метро-ритмічного чуття; володіння методами роботи з музичним текстом; розуміння

значення виховання метро-ритмічного чуття для майбутніх учителів музики в умовах ансамблю народних інструментів. Когнітивний компонент відображає ступінь володіння студентом знань, пов'язаних із формуванням метро-ритмічного чуття. Процесуальний компонент забезпечує рівень розвитку метро-ритмічного чуття студентів, що виражається в таких показниках як: індивідуальне музично-ритмічне чуття студента (чуття ритму, метру, темпу); ансамблеве музично-ритмічного чуття; володіння методами подолання труднощів виконання метро-ритмічних побудов в ансамблі.

Педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки виражаються такими напрямками: особистісна (суб'єкт-суб'єктна взаємодія викладача і студента, авторитет викладача, керівника ансамблю як власного прикладу для формування особистісних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва); змістовна (усвідомлення студентами змісту та завдань роботи ансамблевого колективу та ролі розвитку музично-ритмічного чуття ансамбістів); методично-технологічна (використання форм і методів, що стимулюють розвиток метро-ритмічного чуття; поєднання колективних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу); пропедевтична (забезпечення ефективності процесу підготовки студента до самостійної професійної діяльності, музично-творчого використання методів розвитку метро-ритмічного чуття у майбутній професійній діяльності).

На підставі результатів теоретичного аналізу проблеми розвитку метро-ритмічного чуття, а також практики професійної підготовки майбутніх учителів музики в дослідженні розроблено модель розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки, у рамках якої комплекс підготовки майбутнього вчителя музики в ансамблі українських народних інструментів виконує основну функцію для розвитку його метро-ритмічного чуття.

Констатувальний етап експериментальної роботи, що передбачав урахування теоретичних положень розглянутих у першому розділі дисертації

напрацювань теоретиків і практиків в галузі мистецтва та результатів науково-теоретичного аналізу досліджуваного явища, проводили в умовах освітнього процесу закладів вищої мистецької освіти.

До участі в констатувальному зрізі було залучено 196 студентів різних курсів, які є учасниками ансамблів, 20 викладачів спеціальних дисциплін (клас баяна, скрипки, сопілки, бандури), 10 викладачів музично-теоретичних дисциплін, 10 керівників оркестрів та ансамблів. Загальна вибірка становила 236 осіб-респондентів.

Результати експерименту підтвердили припущення про досить посередні результати реалізації традиційних методик роботи в ансамблевому колективі щодо розвитку метро-ритмічного чуття у майбутніх учителів музики. Як наслідок, виявлене під час діагностувальних заходів домінування низького рівня сформованості у студентів-ансамбістів метро-ритмічного чуття. Це пов'язано з неналежною увагою до знань із специфіки гри в ансамблі українських народних інструментів, нерозумінням форм і методів роботи з музичним текстом.

Розроблені педагогічні умови та методика розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики перевірялися в ході формувального експерименту. Діагностику рівня розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики здійснювали після проведення формувального експерименту із застосуванням визначених критеріїв. Після порівняння результатів контрольної та експериментальної груп було доведено ефективність розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики у процесі фахової підготовки під час занять в ансамблі українських народних інструментів за умови впровадження авторської методики, яка забезпечує динаміку рівнів досліджуваної сформованості від низького до високого. Дана методика охоплює три етапи: процесуальний, сформований з трьох великих блоків (I – читання з листа, II – розучування, III – концертний виступ); когнітивний, який спрямований на засвоєння музично-теоретичних, ансамблево-оркестрових, музично-виконавських понять; цільовий, що передбачає знаходження нових

ідей, формування музично-педагогічних поглядів, актуалізації методологічних знань щодо вирішення музичних організаційно-творчих завдань.

Практичним результатом впровадження розробленої та апробованої методичної моделі педагогічних умов розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки (в ансамблі українських народних інструментів) є позитивна динаміка зростання всіх структурних компонентів досліджуваного педагогічного явища, що дає підстави стверджувати про перспективність, фаховість її застосування для підвищення ефективності підготовки майбутніх професіоналів – учителів музики у системі вищої музично-педагогічної освіти.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *уперше теоретично обґрунтовано* педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики (активізація особистісної зорієнтованості на суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача зі студентами; спонукання до свідомого ставлення студентів щодо змісту та завдань роботи ансамблевого колективу; стимулювання використання новітніх форм і методів розвитку метро-ритмічного чуття; використання пропедевтичного методу в процесі творчої діяльності); *уточнено* сутність поняття «розвиток метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики» як динамічного процесу, що відбувається у колективній творчості; *визначено* компонентну структуру та критерії розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики; *розкрито* специфіку організаційно-педагогічної роботи з ансамблем народних інструментів, яка уособлює поліфункціональну творчу діяльність з урахуванням структури, змісту, призначення та сучасних умов функціонування; *удосконалено* діагностичний інструментарій оцінювання результатів розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики як складника професійної підготовки фахівців; *подальшого розвитку набули* теоретичні положення щодо змісту, форм і методів розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики.

Ключові слова: педагогічні умови, методична модель, фахова підготовка, ритм, метро-ритмічне чуття, студенти закладів вищої освіти, ансамбль українських народних інструментів, ансамблісти, майбутні вчителі музики.

ABSTRACT

Tarkivska-Nahynalyuk O. D. Pedagogical conditions for the development of metro-rhythmic sense of future music teachers in the process of professional training. – Should be treated as a manuscript.

The dissertation on competition of a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences on a specialty 13.00.04 - the theory and a technique of professional education. - National Pedagogical University named after M. P. Drahomanov. - Kyiv, 2021

The dissertation is devoted to the theoretical and experimental research of the problem of development of metro-rhythmic sense of future music teachers in the process of professional training (ensembles of Ukrainian folk instruments); carried out systematic analysis of professional training of such a specialist; considered the specifics of the head of the folk-instrumental team; developed and experimentally tested pedagogical conditions for the development of metro-rhythmic sense of the future music teacher, which is based on the comprehensive development of musical abilities of ensemble performers and creative individuality of the team leader.

In the training of future music teachers, the dominant focus is professional orientation, the priority of special knowledge and skills. For future music teachers who have to perform multifunctional duties in further pedagogical work, in particular, to organize collective music making or to create an instrumental ensemble of schoolchildren, personal experience of practical work in a creative team is extremely important.

The study of musical rhythm covers two areas: 1) folklore - the theory of poetic feet, 2) music-theoretical - the theory of "musical rhythm" as one of the main means of expression of musical language.

The formation of the doctrine of musical rhythm is a natural historical process that influenced the formation of its essence due to the presence or absence of needs of certain artistic and musical styles, musical practice and, conversely, due to the inability of musical practice to provide sufficient material for theoretical conclusions.

The concept of "rhythm" in musical practice is used as a synonym for the concept of "musical rhythm". Musical rhythm belongs to time categories and is interrelated with other time categories, such as meter and tempo. The rhythm-meter-tempo relationship is the essence of musical rhythm. Rhythm as a categorical concept interacts with all means of musical language and acquires expression in such concepts as: rhythmic pattern, rhythmic accent; meter, metric accent, metric pulsation, metro rhythm; tempo, tempo-rhythm, rhythm-agogics, rhythm-dynamics, rhythm-construction.

The relevance of the development of rhythmic sense of students as future music teachers are as follows: 1) the development of metro-rhythmic sense of students in the ensemble as a basis for the formation of performing musical abilities; 2) mastering the methods of working with musical text (forms of work: reading from a letter, learning, concert performance) in order to become a teacher-organizer, a professional leader of the ensemble

The concept of "sense of rhythm" is formulated as a complex of sensations that are characterized by a qualitative level of mental functions. This concept is considered as a multilevel ability, the basis of which is based on the motor and emotional nature of human, which is embedded in the biological and musical concepts of rhythm.

The terms "flair of rhythm", "feeling of rhythm", "rhythmic hearing" is not synonymous with the term "sense of rhythm". Given that human interaction with the art of music, which may have active (proper performance of music) or

relatively passive (listening to music) dimensions, occurs by "activating" a number of analyzers that are associated with conscious mental processes - musical-rhythmic perception (intellectual, emotional, auditory-motor, motor-motor, memory), experience (conscious and unconscious physiological manifestations of the human body, psychological and emotional states), comprehension (intellect, senses, memory mechanism), reproduction or creation new rhythmic constructions, the concept of "metro-rhythmic sense" covers all these mental processes.

The method of development of metro-rhythmic sense of the future music teachers in the ensemble of Ukrainian folk instruments belongs to the direction of methodological and educational work aimed at forming creative potential of the person, musical-professional qualities, musical-performing abilities.

The opinion is formulated that in collective performance individual musical-rhythmic abilities are subordinated exclusively to ensemble performance, therefore among the most important factors of successful ensemble performance attention is paid to psychological readiness of the performer for ensemble performance. On the basis of developed individual musical-performing abilities, the ensemble-performing sense of ensemble members is brought up directly in the ensemble. Readiness for ensemble performance presupposes acquired individual-performing sense and experience of collective performance (internal conflict of subjective perception and interpretation of a musical text with ensemble performance).

The structure of the proposed method of developing metro-rhythmic senses in the process of professional training in the ensemble of folk instruments consists of the target, cognitive and procedural components. The target component is aimed at students' awareness of the educational tasks in folk instrument ensemble, namely: the formation of ensemble performance metro-rhythmic senses; possession of methods of work with musical text; understanding of the importance of raising the metro-rhythmic senses for future music teachers in the conditions of the ensemble of folk instruments. The cognitive component reflects

the degree of knowledge of the student associated with the formation of metro-rhythmic senses. The process component provides the level of development of metro-rhythmic sense of students, which is expressed in such indicators as: individual musical-rhythmic sense of the student (sense of rhythm, meter, tempo); ensemble of musical-rhythmic senses; possession of methods for overcoming the difficulties of performing metro-rhythmic constructions in the ensemble.

The pedagogical conditions of the development of the metro-rhythmic sense of the future music teachers in the process of professional training in the ensemble of Ukrainian folk instruments are expressed in the following directions: personal (subject-subject interaction of the teacher and the student, the authority of the teacher, the leader of the ensemble as his own example for the formation of the personal qualities of future teachers of musical art) ; meaningful (students' awareness of the content and tasks of the ensemble collective work and the role of development of musical-rhythmic sense of ensembles); methodological and technological (using forms and methods that stimulate the development of metro-rhythmic senses, the combination of collective, group and individual forms of organization of the educational process); propaedeutic (ensuring the effectiveness of the process of preparing a student for independent professional activity, musical and creative use of methods of developing metro-rhythmic senses in future professional activities).

Based on the results of theoretical analysis of the problem of development of metro-rhythmic sense, as well as the practice of professional training of future music teachers in the study developed a model of metro-rhythmic sense of the future music teacher in the ensemble of Ukrainian folk instruments performs the main function for the development of his metro-rhythmic sense.

The ascertaining stage of experimental work, which took into account the theoretical provisions considered in the first section of the dissertation of theorists and practitioners in the art section and the results of scientific and

theoretical analysis of the phenomenon, was conducted in the educational process institutions of higher art education.

196 students of different courses, who are members of ensembles, 20 teachers of special disciplines (accordion, violin, reed pipes, and banduras), 10 teachers of music-theoretical disciplines, 10 leaders of orchestras and ensembles were involved in the statement. The total sample was 236 respondents.

The results of the experiment confirmed the assumption of rather mediocre results of the implementation of traditional methods of work in the ensemble on the development of metro-rhythmic sense of future music teachers. As a result, the dominance of low level of formation in students-ensembles of metro-rhythmic sense revealed during diagnostic activities. This is due to inadequate attention to knowledge of the specifics of playing in the ensemble of Ukrainian folk instruments, lack of understanding of the forms and methods of working with musical lyrics.

The developed method of development of metro-rhythmic sense of future music teachers was tested during the formative experiment. Diagnosis of the level of development of metro-rhythmic sense of future music teachers was carried out after conducting a formative experiment using certain criteria. After comparing the results of the control and experimental groups, the effectiveness of the development of metro-rhythmic sense of the future music teacher in the process of professional training during classes in the ensemble of Ukrainian folk instruments was proved, provided the author's methodology is introduced. This technique covers three stages: procedural, formed from I of three large blocks (I - reading from the text, II - learning, III - concert performance); cognitive, which is aimed at assimilating the musical-theoretical, ensemble-orchestral, musical-performing concepts; the target, which involves finding new ideas, the formation of musical and pedagogical views, updating methodological knowledge on the resolution of musical organizational and creative tasks.

The practical result of the implementation of the developed and tested methodical model of the development of metro-rhythmic sense of future music

teachers in the process of professional training (in the ensemble of Ukrainian folk instruments) is the positive dynamics of growth of all structural components of the studied pedagogical phenomenon, which gives grounds to assert about the perspective, the professionalism of its application for increasing the efficiency of training future professionals - teachers music in the system of higher musical-pedagogical education.

Key words: pedagogical conditions, methodical model, professional training, rhythm, metro-rhythmic sense, students of faculties of arts, ensemble of Ukrainian folk instruments, ensembles, future music teachers.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Тарківська-Нагиналюк О. Д. Методичні принципи виховання музичного колективу К. К. Пігрова. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 2. С. 155 – 159.
2. Тарківська-Нагиналюк О. Д. Музично-теоретичний та педагогічний аспекти поняття «Музичний ритм». *Нова педагогічна думка*. 2012. № 4 (72). С. 113 – 117.
3. Тарківська-Нагиналюк О. Д. Особливості виховання метро-ритмічного чуття в ансамблевому виконавстві. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Київ, 2015. Вип. 17 (22). С. 163 – 167.
4. Тарківська-Нагиналюк О. Д. Поняття музично-ритмічного чуття: визначення дефініцій. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2017. Вип. 22 (1). Ч. 2. С. 100–105.
5. Тарківська-Нагиналюк О. Д. Педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. Кам'янець-Подільський, 2018. Вип. 25 (2). Ч. 2. С. 108–115.

Стаття у зарубіжному науковому періодичному виданні

6. **Tarkowska-Nahynaluk O.** Kilka uwag o rytmie muzycznym *Pismo Folkowe*. nr125 (4/2016). St. 6 – 10.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. **Тарківська-Нагиналюк О. Д.** Організація аматорського інструментального ансамблю з майбутніми вчителями музичного мистецтва. *«Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном»* : матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. Івано-Франківськ – Горлівка, 8-9 листопада 2007. С. 277–285.

8. **Тарківська-Нагиналюк О. Д.** Особливості читання з листа у вокально-інструментальному ансамблі : зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 11-12 жовтня 2007. С.127–132.

9. **Тарківська-Нагиналюк О. Д.** Розвиток метро-ритмічного відчуття: історико-методичний аспект. *«Інструментальне мистецтво у вищій школі: проблеми і перспективи професійної підготовки»*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Кам'янець-Подільський, 22-23 квітня 2009. С. 330 – 334.

10. **Тарківська-Нагиналюк О. Д.** Правомірність використання терміну «чуття ритму» в українській науковій літературі: Наукова дискусія: питання педагогіки та психології: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 6-7 грудня 2019. С. 121–123.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

11. **Тарківська-Нагиналюк О. Д.** Форми та методи роботи у вокально-інструментальному ансамблі: методичні рекомендації для студентів музичного факультету педагогічного інституту спеціальності 6.010100. Кременець, 2008. 40 с.

ЗМІСТ

ВСТУП	16
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МЕТРО-РИТМІЧНОГО ЧУТТЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	24
1.1. Характеристика системоутворюючих понять проблеми дослідження	24
1.2. Зміст поняття метро-ритмічного чуття в музично-педагогічній науці та практиці	50
1.3. Специфіка роботи з ансамблем народних інструментів	76
Висновки до першого розділу	86
Список використаних джерел до розділу I	89
РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МЕТРО-РИТМІЧНОГО ЧУТТЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	108
2.1. Критерії, показники та рівні сформованості метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики	108
2.2 Педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів	134
Висновки до другого розділу	153
Список використаних джерел до розділу II	155
РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ МЕТРО-РИТМІЧНОГО ЧУТТЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	160
3.1. Методика реалізації педагогічних умов розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в процесі народно-ансамблевого музикування	160
3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження	177
Висновки до третього розділу	190
Список використаних джерел до розділу III	192
ВИСНОВКИ	196
ДОДАТКИ	200

ВСТУП

Актуальність теми. Трансформаційні зрушення у всіх освітніх сферах української держави, її соціального й економічного розвитку обумовлюють нові вимоги до випускників закладів вищої освіти мистецького профілю, в тому числі, які стосуються фахової підготовки учителів музики та специфіки їх майбутньої діяльності, що пов'язана з творчою реалізацією фахівців в народно-інструментальних колективах. У підготовці студентів закладів мистецької освіти чільне місце належить колективному музикуванню, та його ролі у розвитку музичних здібностей, зокрема метро-ритмічного чуття.

Підготовку майбутніх фахівців принципово нового формату в руслі реформування вищої освіти України регламентовано Законом України «Про вищу освіту» (2014), Державною Національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття»), Концепцією розвитку неперервної педагогічної освіти, Національною доктриною розвитку освіти України в ХХІ столітті, Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року й іншими нормативними документами.

Наріжну роль у фаховій підготовці належить українському інструментальному ансамблевому мистецтві музикування. Його роль у формуванні музиканта-виконавця як майбутнього вчителя музики виняткова. Адже саме у колективних формах музикування розвивається метро-ритмічне чуття, яке складає основу музичальності та сприяє емоційному розкриттю музично-естетичного потенціалу виконавців.

Питання фахової підготовки вчителів музики розглядаються в роботах Е. Абдулліна, Л. Арчажникової, А. Козир, І. Коваленко, Л. Костенко, Л. Рапацької, О. Олексюк, В. Орлова, Г. Падалки, Л. Паньків, О. Рудницької, О. Ростовського, С. Світайло, Я. Сверлюка, В. Шульгіної, О. Щолокової та ін. Розробленню педагогічних умов організації освітнього процесу присвятили свої праці Т. Гуцан, Н. Духаніна, Т. Каминіна, В. Кухаренко, В. Стасюк, Є. Хриков, О. Федорова. За останні роки в Україні

значно розширився спектр досліджень з питань розвитку здібностей, зокрема музичних за допомогою використання різних методів, форм, засобів навчання та виховання. Сутність музично-педагогічних здібностей учителя музики (А. Гольденвейзер, О. Ростовський та інші). Питання розвитку музичних здібностей висвітлювались у працях вітчизняних музикознавців (О. Ільченко, С. Савшинський, О. Олексюк, О. Ростовський) і зарубіжних Е. Віллємс (E. Willems), Г. Кьонінг (H. Köning), В. Хеккер (V. Häcker), Т. Ціген (T. Ziehen), Р. Койел (Collwell R.), Р. Де Гарман (De Yarman R.). Питанню розвитку чуття ритму, що лежить в основі проявів музикальності, пов'язаних з відтворенням і створенням часових співвідношень в музиці особливу увагу приділяють вітчизняні дослідники Б. Теплов, В. Остроменський, К. Тарасова, О. Леонтьєв, Г. Ільїна, Є. Назайкінський, В. Холопова та зарубіжні С. Сішор (C. Seashore), Г. Мурхед (G. Moorhead), Д. Понд (D. Pond), Т. Болтон (T. Bolton), Ч. Ракміш (Ch. Ruckmich), Р. Мак-Даугол (R. McDougall), Р. Хазбенд (R. Husband); розуміння багатофункціональності ритму та його проявів (Е. Бальчитіс, Л. Баренбойм, Т. Тютюнникова, Т. Сіротіна, З. Кодай, К. Пігров, К. Ігумнов, А. Гольденвейзер, Г. Нейгауз, С. Фейнберг). Науковці підкреслюють, що розвиток метро-ритмічного чуття, як одного з компонентів багаторівневої системи музичних спеціальних і загальних здібностей є одним з першочергових завдань педагогічної науки та практики.

Попри це, багато аспектів проблеми розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики в ансамблі українських народних інструментів залишилися поза гідною увагою дослідників: нині не розкрито його зміст і структуру, можливості діагностування, методики розвитку, що закономірно негативно позначається на якості музично-педагогічної освіти. Загалом проблеми, що виникають у процесі розвитку метро-ритмічного чуття студентів у процесі їх фахової підготовки, є відображенням суперечностей між:

- сучасними вимогами суспільства до фахової підготовки майбутніх учителів музики та недостатнім навчально-методичним забезпеченням розвитку їх метро-ритмічного чуття в закладах вищої освіти;

- потребами суспільства у вчителів музики, спроможних здійснювати поліфункціональну творчу діяльність та репродуктивним змістом їхньої традиційної фахової підготовки;

- теоретичними досягненням мистецької педагогіки щодо технологій розвитку музичних здібностей та недостатньою розробленістю питань розвитку метро-ритмічного чуття в специфічних умовах народно-інструментального виконавства;

- зростаючою науково-педагогічною інформацією щодо методів розвитку музичних здібностей та недостатньою розробленістю методики розвитку метро-ритмічного чуття та втілення її в навчальних закладах.

Необхідність подолання зазначених суперечностей та приведення музично-педагогічної освіти у відповідність з сучасними потребами суспільства, зокрема підготовку майбутніх вчителів музики до поліфункціональної творчої діяльності, а також недостатня теоретична й практична розробленість проблеми зумовили вибір теми дослідження *«Педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки»*.

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

Дисертацію виконано відповідно до комплексної програми наукових досліджень кафедри теорії музики і музичного виховання Київського національного університету культури і мистецтв «Теоретико-методичні та творчо-виконавські засади розвитку особистості в сфері музичного мистецтва» (номер державної реєстрації 0117U002887).

Тему дисертаційної роботи затверджено Вченою радою Київського національного університету культури і мистецтв (протокол № 12 від 31 березня 2014 року).

Мета дослідження – розроблення, теоретичне обґрунтування й

експериментальна перевірка педагогічних умов розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.

Для досягнення мети передбачено виконання таких **завдань**:

1. Проаналізувати стан дослідженості проблеми розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики у педагогічній, музикознавчій теорії та практиці.
2. Уточнити сутність і змістове наповнення поняття «метро-ритмічне чуття майбутніх учителів музики».
3. Визначити критерії, показники та рівні розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики.
4. Розробити та теоретично обґрунтувати педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики.
5. Експериментально апробувати модель розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Предмет дослідження – педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки.

Методологічною основою дослідження є загальнонаукові та методологічні положення філософії, психології, педагогіки, музичної теорії та музичної педагогіки щодо розвитку музичних здібностей, зокрема метро-ритмічного чуття людини, єдності теорії і практики, системного підходу як методологічного базису впровадження педагогічних процесів у освітню діяльність; ідеї формування чуття музичного ритму на ґрунті симбіозу загального поняття ритму (як універсального явища), біоритму (як відчуття, що властиве фізіологічній природі людини), музичного ритму (як поняття, що мало історичні передумови становлення), а також музично-теоретичне вчення про музичний ритм як один із найважливіших емоційно-виражальних і формотворчих елементів музичної мови; діалектичний метод

пізнання, принцип єдності свідомості та діяльності, парадигми професійної освіти в умовах євроінтеграції.

Теоретичну основу дослідження складають філософські концепції осмислення сучасних тенденцій розвитку освіти (В. Андрущенко, Б. Гершунський, І. Зязюн, В. Лутай, В. Огнев'юк та ін.); педагогічні концепції теорії та практики розвитку здібностей (А. Комарова, С. Науменко, В. Петрушин, К. Платонов, В. Ражніков та ін.); методи розвитку музичних здібностей (О. Коваль, О. Лобова, Л. Масол, Е. Печерська, О. Ростовський та ін.), зарубіжні музично-педагогічні концепції розвитку музичних здібностей (Е. Жак-Далькроз, З. Кодай, К. Орф, Б. Трічков та ін.); теоретико-методичні концепти підготовки майбутнього вчителя музики (А. Болгарський, Н. Гуральник, К. Завалко, А. Козир, О. Олексюк, О. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, Т. Смирнова, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Методи дослідження. Для вирішення поставлених завдань використовувались такі методи дослідження:

- *теоретичні*: аналіз і узагальнення психолого-педагогічної, навчально-методичної та спеціальної наукової літератури з проблеми дослідження; вивчення, порівняння та узагальнення педагогічного досвіду інших мистецьких закладів освіти – для обґрунтування структури та змісту розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики; ретроспективний аналіз, порівняння та узагальнення, праксиметричні (вивчення та узагальнення досвіду роботи, аналіз документів) – для виконання теоретичного аналізу проблеми дослідження та визначення сутності ключових понять;

- *емпіричні*: педагогічне спостереження, анкетування, бесіди, інтерв'ювання, тестування, метод експертних оцінок – для визначення рівнів розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики; педагогічний експеримент – для перевірки ефективності педагогічних умов розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики;

статистичні: методи математичної статистики – для обробки результатів, аналізу кількісних та якісних показників одержаних даних.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що *уперше теоретично обґрунтовано* педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики (активізація особистісної зорієнтованості на суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача зі студентами; спонукання до свідомого ставлення студентів щодо змісту та завдань роботи ансамблевого колективу; стимулювання використання новітніх форм і методів розвитку метро-ритмічного чуття; використання пропедевтичного методу в процесі творчої діяльності);

уточнено сутність поняття «розвиток метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики» як динамічного процесу, що відбувається у колективній творчості;

визначено компонентну структуру та критерії розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики;

розкрито специфіку організаційно-педагогічної роботи з ансамблем народних інструментів, яка уособлює поліфункціональну творчу діяльність з урахуванням структури, змісту, призначення та сучасних умов функціонування;

удосконалено діагностичний інструментарій оцінювання результатів розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики як складника професійної підготовки фахівців;

подальшого розвитку набули теоретичні положення щодо змісту, форм і методів розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у тому, що сформульовані в ньому теоретичні положення дозволили визначити педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в народно-інструментальному колективі закладу вищої освіти. Педагогічні умови застосовано та експериментально перевірено в

процесі викладання курсів «Методика роботи з інструментальним колективом», «Основи колективної творчості», «Оркестрово-ансамблевий клас», проведення спецсемінарів із проблеми вдосконалення форм і методів професійної підготовки майбутніх учителів музики. Розроблену автором методику було впроваджено для підвищення ефективності освітнього процесу під час занять зі студентами спеціальності 025 «Музичне мистецтво» та 014 «Середня освіта (музичне мистецтво)».

Основні результати дисертаційного дослідження **впроваджено** у освітній процес Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка (довідка № 05-16/105 від 18 листопада 2018 р.), Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету (довідка № 68/32 від 22 жовтня), Кам'янець-Подільського університету ім. Івана Огієнка (довідка № 90/18 від 28 вересня 2018 р.), Кам'янець-Подільського коледжу культури і мистецтв (довідка № 24 від 10 жовтня 2018 р.).

Особистий внесок дисертанта щодо здобуття наукових результатів дослідження, поданих в одноосібних публікаціях полягає у: актуалізації компетентнісного підходу для обґрунтування методичних принципів виховання музичного колективу та висвітлення музично-теоретичного поняття «Музичний ритм» [1, 2] та представлення особливостей виховання метро-ритмічного чуття в ансамблевому виконавстві [3] в тому числі організації аматорського інструментального ансамблю з майбутніми вчителями музичного мистецтва [7] з виокремленням пріоритетних наукових досліджень у сфері педагогіки та музикознавства [5], вивченні історичних аспектів розвитку метро-ритмічного чуття [9], виокремленні етапів та специфіки розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики [3].

Апробація результатів дисертації. Основні теоретичні положення і практичні результати дослідження викладено в доповідях на різних рівнях:

– *міжнародних*: III Міжнародній науково-практичній конференції «Традиційне музикування українців у європейському просторі» (Київ, 2007); II Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (Івано-Франківськ – Горлівка, 2007); Міжнародній науково-практичній конференції «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (Київ, 2019);

– *всеукраїнських*: Всеукраїнській науково-практичній конференції «Інструментальне мистецтво у вищій школі: проблеми і перспективи професійної підготовки» (Кам'янець-Подільський, 2009); методичних семінарах: «Технологія колективного музикування» (Рівне, 2018), «Технологія колективного музикування як спосіб самовираження учнів у музичній діяльності» (Кременець, 2019); щорічних звітних конференціях КОГПА

ім. Тараса Шевченка.

Публікації. За результатами дослідження опубліковано 11 одноосібних наукових праць: 5 у фахових наукових виданнях, 1 – у зарубіжному науковому періодичному виданні, 4 мають апробаційний характер, 1 праця, що додатково відображає наукові результати дисертації.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, літератури до розділів, загальних висновків, 6 додатків. Повний обсяг дисертації становить 228 сторінок, основний текст викладено на 156 сторінках. Робота містить 12 таблиць, 13 рисунків, список використаних джерел (287 найменування, із них 20 іноземними мовами).

РОЗДІЛ І.

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МЕТРО-РИТМІЧНОГО ЧУТТЯ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Характеристика системоутворюючих понять проблеми дослідження

На сучасному етапі розвитку фахової мистецької освіти пріоритетом здебільшого стає здобуття майбутнім спеціалістом певного набору знань, умінь і навичок з однієї сторони, з іншої спостерігається приділення недостатньої уваги формуванню професійно важливих якостей. Такий підхід суперечить висновкам новітніх досліджень у царинах психології, педагогіки, а також мистецтвознавстві, що передбачають обґрунтування процесу впровадження інноваційних освітніх і виховних технологій таких як особистісно зорієнтоване навчання та виховання сучасної генерації висококваліфікованих фахівців. Це увиразнює актуальність у сучасній педагогіці та музикознавстві проблеми розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки у площині музично-педагогічної практики для досягнення ними високого рівня педагогічної майстерності.

Відтак розуміння студентом важливості опанування методикою розвитку метро-ритмічного чуття в ансамблевому колективі як одного із факторів набуття високого рівня фахової підготовки його як майбутнього учителя музики стає важливою сходинкою формування професійних якостей.

Складність і багатоаспектність проблеми формування фахової підготовки вимагає ґрунтового підходу до її аналізу. Також потрібно наголосити про те, що розрізняється терміносполучення «фахова підготовка» та «професійна підготовка».

Професійною підготовкою називають цілеспрямований процес навчання (з урахуванням етапу оцінювання) наявних (тих, які працюють) і

потенційних (студентів, учнів) носіїв фахових умінь і знань для вироблення у них навичок, потрібних для виконання окремих різновидів певної роботи [206].

Зокрема, В. Орлов [100] розрізняє у межах поняття «професійний розвиток спеціаліста» феномен «професійна підготовка» яка трактується опануванням фахових знань, умінь і навичок.

Аналіз практики роботи факультетів мистецтв педагогічних університетів дозволяє стверджувати, що професійна підготовка студентів являє собою одну із складових всебічного розвитку особистості у вищій школі. Вона спрямована на вивчення комплексу гуманітарних та суспільних наук. Домінантою ж у підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва виступає фахова спрямованість, пріоритет спеціальних знань та умінь. Досліджуючи специфіку фахової підготовки, слід зазначити, що внаслідок внутрішнього розділення праці в рамках професії виникло поняття «фах», яке тлумачиться як «вид заняття, трудової діяльності, що вимагає певної підготовки і є основним засобом до існування» [157, с. 570].

В Енциклопедії професійної освіти під фахом (спеціальністю) розуміється «сукупність знань, навичок та умінь, набутих у результаті освіти, що забезпечують постановку та рішення певного роду професійних завдань» [197, с.146], а також «основним елементом структури змісту професійного навчання» [197, с.146]. Поняття фахової підготовки визначається як домінантний складник системи професійної підготовки і є вужчим та більш специфічним своїм змістовим наповненням.

Сучасні українські науковці – В. Бутенко, В. Дряпіка, Л. Коваль, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька й ін. [16; 38; 53; 96; 107; 132; 133] – заклали основи теорії професійної підготовки фахівців художньо-естетичного напрямку, що стало новою сходинкою на шляху розвитку мистецьких освітніх і педагогічних наук.

Розгляд проблеми професійного становлення майбутніх учителів музики з позицій акмеології, що вивчає закономірності та механізми

індивідуально-орієнтованого становлення фахівця та досягнення ним найвищого ступеня особистісного розвитку, вказує на перспективність останнього тільки за умови формування й удосконалення специфічних здібностей (як от розвиток метро-ритмічного чуття у ансамблі українських народних інструментів), що забезпечують розкриття професійного потенціалу фахівця, його інноваційної діяльності та креативності, вироблення потрібних професійно-творчих якостей як основи набуття суб'єктної позиції, статусу справжнього професіонала, що постійно самовдосконалюється [94].

Для майбутніх учителів музики які в подальшій педагогічній роботі мають виконувати мультифункційні обов'язки, зокрема, організувати колективне музикування як фрагмент уроку чи в позаурочній діяльності створити інструментальний ансамбль або оркестр школярів є надзвичайно важливим особистісним досвідом практичної роботи в творчому колективі.

До переваг репетиційної діяльності належить можливість її перетворення на своєрідний експериментальний майданчик керівника колективу, призначений для поміркованого втілення ним творчих задумів та ідей, а також шліфування власного, оригінального стилю. Це розкриває зумовленість ефективності означеної вище роботи з інструментальним колективом наявністю в його керівника належно сформованої професійної рефлексії як такої, що має посутній вплив на низку напрямів його творчої діяльності, безпосередньо стосується професійного мислення – підґрунтя фахової майстерності, а також набуває вияву у межах рефлексивного аналізу різного роду ситуацій, розумінні власної поведінки та поведінки решти об'єктів чи суб'єктів фахової діяльності. Керівник із високим рівнем професійної рефлексії закономірно провадить творчу роботу на особистісно-смысловому рівні керівництва колективом, що загалом позитивно позначається на його професійній культурі.

З огляду на вищевикладене та на основі понятійно-термінологічного аналізу фахову підготовку майбутнього учителя музики визначаємо як

процес набуття здобувачем вищої освіти комплексу компетентностей, які забезпечуватимуть успішність професійної діяльності учителя музики в ЗЗСО на уроках музичного мистецтва та позаурочної музично-виконавської діяльності.

Незмінна в часі актуальність категорії «ритму», або «метро-ритму», слугувала детермінантом побудови на її основі широкого спектра наукових концепцій – від античних філософських теорій і до сучасних студій у царинах психології, фізіології, медицини, педагогіки, спорту та мистецтва, зокрема музики, літератури, живопису, театрального мистецтва тощо. Загалом «ритм» як загальновідоме поняття завжди поставав предметом динамічного дискурсу в науковій літературі.

Універсальність музичного ритму як категорійного поняття створила підґрунтя для його різнобічного аналізу у фольклорному, музично-теоретичному та музично-педагогічному аспектах.

Вивчення ритму знайшло своє відображення у працях видатних психологів (Б. Теплова, В. Петрушина, Є. Назайкінського), музикознавців (Ф. Колеси, П. Сокальського, К. Квітки, М. Гауптмана), а також практиків (О. Пчелинцевої, Г. Ципіна, В. Варакути) і теоретиків (Б. Асафєва, Л. Мазеля, В. Цукермана, Ю. Тюліна, Н. Привано, Г. Конюса, В. Холопової, А. Островського, Н. Гарбузова, І. Чижика, Т. Кравцова, Г. Рімана, Е. Курта, К. Штокгаузена) галузі педагогіки.

Аналіз фахової літератури окреслює обшир сучасного стану дослідження категорії ритму та дає підстави стверджувати про неузгодженість учених щодо його бачення. Це розкриває логіку звернення уваги на трактування природи ритму, його закономірностей у площині філософської, психологічної, педагогічної, музикознавчої наук, оскільки в кожній із вказаних царин поняття ритму має специфічні особливості, що, закономірно, впливає на формування музичного ритму як такого.

Ще в епоху Античності, як зауважує П. Сокальський, філософи пояснювали та розмежовували ритм як музичний елемент і ритм як загальне

поняття перебігу процесів у Всесвіті. Греки вважали, що ритм є енергійним чоловічим началом, а тони у своєму русі, за вимогами мелодії та гармонії, – жіночим. Так, Аристотель визнає зв'язки ритму з душевним життям і емоційним станом людини, а Платон визначає ритм як «порядок руху». Древньогрецький філософ Арістоксен загалом розглядав ритм так: «якщо видимий для наших очей (або для наших почуттів) рух – такого роду, що наповнюваний ним час (або простір) може бути поділений в якомусь певному порядку, який легко впізнати, на поодинокі дрібні долі (або частки, відділи), то ми це зовемо ритмом» [152, с. 221, 222]. У такому контексті згадаємо думку Е. Герцмана: «Якщо для Арістоксена ритм – це «порядок часу», то для Гете ритм – це те, що підсилює зв'язок людини з дійсністю» [33, с. 227].

У перекладі з грецької слово «ритм» означає «плин» – форма розгортання в часі яких-небудь процесів, які підлягають сприйманню [78, с. 658]. У словнику іншомовних слів лексема «ритм» має таке тлумачення: 1) чергування будь-яких елементів, що відбувається з певною послідовністю, частотою і т. ін.; 2) налагоджений хід чого-небудь, розміреність у перебігу чого-небудь [147, с. 445–446].

Як узагальнювальне поняття схарактеризовує ритм на ґрунті часового та просторового порядку предметів, явищ і процесів Б. Теплов. Підтверджуючи таку думку, Г. Побережна та Т. Щериця констатують: «...оскільки будь-який рух відбувається в часі та просторі, ритм може бути поділено на «часовий» і «просторовий»... Часовий і просторовий ритми у своїй сутності – одне ціле. Основу їх становить співвідношення, і залежно від засобу існування елементів, що його утворюють, ритм ніби розділяє час і простір у нашому сприйнятті» [115, с. 88]. Так, ритм постає універсальним явищем, яке відображає співвідношення загальних природних матеріальних і нематеріальних процесів.

У контексті дослідження поняття «ритм», який набуває виявів у природних явищах, відомий український учений П. Сокальський зауважує:

«всякий рух, як безконечно малий, так і безконечно великий, є виявом сил природи, постійно діючих... при певному порядку сполучення частин (день і ніч, полудень і північ, зміна пір року, зміна температурного режиму і т. ін.). Цікаво, що автор зазначає про певні сильні та слабкі акценти перебігу природних процесів, а також називає одиниці вимірювання їхньої тривалості: «рух у всесвіті уявляється людині ритмічним, в якому одиниця – доба – складена з пари (дня і ночі) або двох рівних але зворотних (протилежних) частин»... де присутні «два сильні але протилежні акценти: полудень і північ» та «два слабких акценти – схід і захід сонця». Одиниця міри стане складником більших побудов – тижнів, місяців, років, віків тощо [152, с. 220].

Загалом у давньогрецьких філософських ученнях та у напрацюваннях науковців Б. Теплового, П. Сокальського ритм постає, з одного боку, як узагальнювальне поняття із часовими та просторовими параметрами, а з іншого – як об'єкт сприйняття людиною явищ, які відзначаються ритмічними процесами.

Для більш повного висвітлення категорії «ритм» розглянемо її з інших ракурсів. Передусім згадаємо часто використовуваний термін «біоритм», який на сьогодні, зважаючи на використання у багатьох суспільних сферах, як-от медицини чи спорту, а також у повсякденному житті, набув статусу загальноновживаного слова. У словнику іншомовних слів «біоритм» зафіксовано із тлумаченням «циклічний рух інтенсивності та характеру проходження тих або тих біологічних процесів і явищ, що дають змогу організмам прилаштовуватися до циклічних змін навколишнього середовища» [147, с. 82].

П. Сокальський, під час вивчення питання ритму біологічних процесів (ритм серцебиття, ритм дихання, ритм ходи), потрактував його у площині психологічних наук, визначаючи так: «прояви ритму, як відчуття, що властиве фізіологічній природі людини притаманне їй на всіх ступенях розвитку та в усіх виявах творчості» [152, с. 220–221].

Доповнюють учення про біоритм наукові розвідки В. Петрушина. Дослідник підтверджує гіпотезу про те, що ритмічні процеси, що відбуваються в організмі людини (від ритму сну до ритмів біотопів), можна запрограмувати за допомогою музичного ритму. Шляхом проведення сеансів психотерапії він доводить, що саме музика й, зокрема музичний ритм, забезпечує нормалізацію життєдіяльності, гармонізацію душевних сил пацієнтів [111, с. 42].

Російський режисер, актор і педагог, реформатор театру К. Станіславський, розробляючи систему виховання актора, запропонував метод, що передбачає поєднання трьох сфер – фізіологічної, психологічної, законів театрального мистецтва – та має назву «система Станіславського». У своїй системі цей знаний діяч наголошував на ритмічності людських почуттів, підкреслюючи: «кожне з людських почуттів має свій темп і ритм» [155, с. 103]. Додамо, що ритмічність людських почуттів, використана у системі К. Станіславського, не є випадковістю чи винятком, бо відображає закономірність перебігу психічних процесів у людському організмі.

Загальноприйнятим на сьогодні є застосування терміна «ритм» у багатьох видах мистецтва: ритм поезії, художньої прози, спектаклю, живопису, архітектури тощо. Ритм поезії, наприклад, як вважають учені, – «це сукупність відступів від метричної схеми, синтаксичних порушень її, індивідуальне в кожному випадку сполучення ударних і не ударних складів» [115, с. 89–90]. Водночас такі види мистецтва, як поезія та музика, в ритмічному плані можуть і взаємодоповнювати, і конфліктувати між собою: ритм поезії, що властивий музичним творам, не завжди відповідає музичному ритму.

Г. Побережна, Т. Щериця, осмислюючи формотворчі можливості ритму в мистецтві, зробили такий висновок: «Ритм прози утворює чергування синтаксичних одиниць – фраз, речень, періодів, – співвідношення їхніх довжин... Саме синтаксичний ритм передає характер мовлення – схвильованого, збудженого або спокійного, оповідального»

[115, с. 90]. Крім того, ритм прози може відігравати в останній функцію формотворчого, композиційного елемента, функціональним призначенням якого буде вираження смислу: «... у межах великого твору композиційний ритм... заснований на розподілі подій, співвідношенні великих словесно-образних мас» [115, с. 91].

Ритм живопису «начебто встановлює порядок споглядання у межах живописного простору... характеризує співвідношення окремих компонентів зображення і виявляється в основних членуваннях картини, у зіставленні розмірів, відстаней між фігурами і предметами, у колірних і світових акцентах, навіть у характері накладення мазка... привертає увагу глядача до найважливіших об'єктів і деталей зображення, створює в картині своєрідний «центр уваги», якому підпорядковуються інші її частини» [115, с. 91]. Ритм живопису також може бути одним із визначальних елементів виразності або підлягати нівелюванню внаслідок дії інших виражальних художніх засобів.

Ідея відображення емоційного стану суспільства на різних історичних зрізах у музичному ритмі належить німецькому науковцю Г. Бекінгу [193]. Теорія ґрунтується на виокремленні найбільш вагомих ритмічних стилів, поява яких пов'язана з ідейними художніми течіями, національними рисами характеру, які було сформовано тими чи тими видатними художниками. У праці вищевказаного автора мірилом ритмічного характеру постає акцент, який у різних композиторів передає різні емоційні стани та є відображенням певних ідей, світосприйняття.

З огляду на вищевикладене постає очевидним, що трактування поняття ритму зумовлене специфікою сприйняття останнього людиною, точніше тим, за допомогою яких аналізаторів вона отримує інформацію про його певні ознаки. Тому, зважаючи на те, що мистецтво живопису людина сприймає за допомогою органів зору та механізму розумових операцій, його можна схарактеризувати на основі просторового порядку сприйняття предметів і явищ. Використання терміна «ритм» у інших видах мистецтва

відповідає аналогічному принципу, тобто тлумачення його сутності залежить від того, в якому зіставленні воно набуватиме вияву та сприйняття людиною. Загалом застосовуване у різних видах мистецтва поняття «ритм» можна визначити як вираження у певній формі яких-небудь процесів (чергування будь-яких елементів, що триває з певною послідовністю, частотою), які відбуваються або відбувалися у просторі, часі та які людина сприймає за допомогою органів чуття.

В. Холопова у праці «Питання ритму в творчості композиторів XX століття» аналізує в контексті відтворення в музичному ритмі немусичних явищ ідеї К. Бюхера («Робота і ритм»), Г. Бекінга («Музичний ритм як джерело пізнання»), Г. Фліка («Морфологія ритму») та Е. Віллемса («Музичний ритм»). Авторка наголошує, що дослідження німецького історика К. Бюхера охоплює значний пласт трудових пісень різних народів, класифікований за видами виконуваних робіт. Науковець не тільки обстоює ідею про вплив ритмів на зміст стародавніх пісень, а й доводить думку, що саме трудовий процес забезпечив творення тих формул ритму, які впливають на збереження енергії праці [178, с. 35–37].

«Ритмічною одиницею» виміру музичних довжин ще в сиву давнину стають рухи тіла людини в танці. Тому спільним для загального поняття ритму як такого та музичного ритму є його відображення за допомогою ритмічних рухів людського тіла. Подальший розвиток ритму пов'язаний із розвитком мовлення (наприклад, лексикон стародавніх греків містив довгі та короткі голосні, а також склади з більшим чи меншим числом приголосних. Так було знайдено кількісну міру для ритмічних побудов, які утворювали складочисельне віршування, що властиве для всіх стародавніх народів) [152, с. 227].

На певному етапі історичного розвитку з'являється парна одиниця, що складається з двох складів – довгого та короткого. Разом вони поставали одним цілим, яке, за висновками П. Сокальського, у греків мало назву «метр», у римлян – «стопа», у музикантів нового часу – «такт».

В. Холопова, розкриваючи в історичній ретроспективі співвідношення ритмочасових категорій – часу, ритму, метра, темпу, агогіки, підкреслює нерівномірність формування останніх. Так, у давньогрецькій метриці, де узагальнювальним було поняття метра, ритм вважали співвідношення *арсісу* («підняття ноги») й *тезісу* («опускання ноги») в поетичній стопі. У древніх східних ученнях з теорії поетичної метрики засадниче значення мав метр. У європейській музичній тактовій системі першоосновою стає метр, а ритм у вузькому значенні мислиться як співвідношення тривалостей низки звуків, як-от ритмічний рисунок. Лише у XX ст. співвідношення ритмочасових категорій зазнає якісних змін: поняття метра втрачає свою пріоритетну роль, поступаючись своїм місцем категорії ритму [178, с. 4].

Ф. Колеса [57], П. Сокальський [152] і К. Квітка [50] вивчали ритмічні особливості українських народних пісень, їхній зв'язок із національними особливостями мовлення, поетичною основою й аналізували історичні етапи формування.

У контексті розгляду бачень сутності ритму, традиційних для різних історичних епох, П. Сокальський відзначає суперечності між музичним, тобто, за його визначенням, «абстрактним», ритмом і властивостями живої мови. Учений пропонує класифікацію етапів розвитку музичного ритму (музичного, тому, що вірш не декламували, а виконували з наближенням до співу, що на сьогодні називають мелодекламацією): 1) перша епоха передбачала окреслення контурів ритму (кількість складів, що групувалася у великі групи – піввірш, вірш і строфа); 2) друга епоха – поширення метричного віршування стародавніх греків і римлян; 3) третя епоха – зародження інструментального мистецтва, що нівелювало перепони, пов'язані з використанням наголошених і ненаголошених складів у поезії, та поява музичного такту. XVI ст. стала епохою тактової інструментальної музики, що збігається із розвитком гармонії на основах октавної системи та темперованих інтервалів [152, с. 227–233].

У руській народній пісенній музиці самостійний ритм вірша підпорядкований ритму мелодії за допомогою таких прийомів, як повторення піввіршів повних або неповних (із пропуском одного складу або слова, чи додавання складу, слова) [152, с. 258].

Так, у народній музиці використовують *тетичний ритм* (одержав свою назву від слова thesis, наголошеної першої частини такту) та ритм з *анакрузою* (anacrusis, anacrouse – походить від грецьких слів ava – вгору і хροισι – ударяю). З неї розпочинається ритмічний мотив, що припадає на слабку долю такту перед сильною, і початок цього ритмічного мотиву супроводжується акцентом (іктом), а кінець – комою, зупинкою [152, с. 258–271].

Погоджуючись із П. Сокальським, Ф. Колеса також вказує на те, що у «найдавнішій фазі розвитку ритмічності відбувається перевага слова над музикою» та простежується «підпорядкування ритміки мелодії ритміці вірша» [57, с. 8]. Цю гіпотезу він обґрунтовує на основі найдавніших нашарувань слов'янської пісні — голосінь, замовлянь, весільних та обрядових пісень.

У народній пісенній музиці історично склалося так, що метр відповідав поетичній формі, творив її та був найважливішим мірилом музичної мови пісні. З появою тактової системи, в якій фігурував метр із притаманною йому акцентною природою, групування метричних одиниць почала зумовлювати відносна сила звучання. Крім того, ритмічні акценти, які не завжди збігаються з метричними, складають певний колорит музичної мови. Так, система метрики стародавніх взірців народних пісень, яку розшифровували збирачі зразків народного пісенного фольклору, залежала від суб'єктивного бачення таких особливостей, тож не завжди записи цих зразків відповідали системі складочисельної метрики так, як вкладалися мелодії в рамки тактової системи [57].

К. Квітка, заперечуючи П. Сокальському, стверджує, що термін «метр» можна застосовувати лише щодо поезії народів, пісенна музика яких

передбачає квантитативність голосних. Тобто в сучасний історичний період не існує народності, пісенний ритм якої відповідав би поетичному ритму [50, с. 41]. З огляду на це К. Квітка наголошує на неможливості використання в музично-теоретичних працях терміна «метр», або «метрика», що стосувався би тільки особливостей поезії, та пропонує такий метр називати «часововимірювальним ритмом». Музичний метр учений номінує «акцентним», або «динамічним», «ритмом», вказуючи на його зв'язок із правилами виконання метра тактової системи. Водночас неоднотайність українських фольклористів стосовно тлумачення змістового наповнення понять «ритм», «метр», «тактова риска», «акцент» тощо втрачає актуальність у контексті авторської музики чи музики, написаної композитором.

Метр, як і ритм, – поняття історичне, що введене стародавніми греками «і, як зовнішня форма, належить до другого періоду розвитку ритму» [152, с. 238]. Загалом на початковому етапі свого розвитку метр відзначався тісним зв'язком із розвитком мови, причому такий розвиток відбувався так швидко, як швидко розвивалася культура мовлення кожного народу. Однією з найважливіших ознак метра є його акцентна природа, що набула яскравих виявів саме у період античності. До цього часу дослідники оперують поняттям «вільного метра», який не мав яскраво виражених акцентів (наприклад, у стародавній поезії азійського Сходу) та виконував функції об'єднавчого елементу частин вірша, а саме – піввірша [151, с. 239]. Відтак, у музиці (пісні) послуговувалися правилами метра, аналогічними, що й у поезії.

Грецький двоскладовий метр, як зазначає у своїх напрацюваннях П. Сокальський, був тричасовим, непарним і, запозичений пізніше Європою, відповідав у музиці розмірам: $3/8$, $6/8$, $12/8$.

Прикметно, що ритмічне віршування, за висновками П. Сокальського, властиве цілому стародавньому азійському Сходу та руській (українській)

народній пісні, метричне – Європі, що походить із грецької метрики [152, с. 248–258].

У середні віки (XIII – XVI ст.), а саме – після введення мензуральної нотації, з'являється парний метр, що складається з двох однакових мір часу, на одній із яких міститься акцент, і водночас залишається популярним у використанні тримірний, який вважали довершеним (*perfectum*) і порівнювали зі святою трійцею [152, с. 297].

Із запровадженням тактової системи (кінець XVI ст.) метр утрачає зв'язок зі словом. Музичний такт зазнає наповнення чітко визначеним метром, який запрограмований чергуванням сильних і слабких акцентів.

В. Холопова відзначає, що, починаючи з античності та до початку XX ст., вчення про музичний ритм ще не було: «Самостійні вчення про гармонію та поліфонію виникли здебільшого тому, що гармонія та поліфонія у певному періоді історії музики стали важливою основою форми. Що ж стосується ритму, то протягом декількох століть у професійній музиці не було таких художньо значущих стилів, у яких ритм виконував би засадничу роль у формі й досягнув вершин порівняно з іншими елементами організації». Так, у епоху Віденського класицизму «ритм стає найважливішим помічником гармонії та тематизму», але не є «одним із трьох визначних чинників» виразності музичної мови [178, с. 3–4]. В. Холопова, фактично, відповідає на поставлене самій собі запитання: «вчення про ритм не могло мати практичного характеру – воно не було продиктоване потребами музичної практики, й, відповідно, музична практика не давала достатнього матеріалу для теоретичних висновків» [178, с. 5].

Упродовж багатовікового становлення професійної музики та музично-теоретичної науки музичний ритм відображав історико-культуриний рівень музичної літератури (музичні течії, стиль) і рівень музичного виконавства.

У контексті дослідження вагомими в науковому сенсі постають доробки Б. Теплова, К. Штокгаузена, Г. Рімана, В. Холопової, Н. Гарбузова, І. Чижики, Т. Кравцова, присвячені висвітленню закономірностей використання ритму та мелодики, ритму й гармонії, ритму та динаміки, де ритм виступає одним із найважливіших емоційно-виражальних і формотворчих елементів музичної мови.

Б. Теплов розмежовує у музичному ритмі художній (сюди зараховує музичний ритм) і побутовий, тобто повсякденний (ритм як періодичне повторення – безперервний, рівномірний рух або зміна руху) ритми. «Музика – це вираження певного змісту, і в найбільш прямому і безпосередньому розумінні – емоційного змісту. Ритм є одним із виразових засобів емоційного змісту [164, с. 193].

Г. Ципін, погоджуючись із думкою Б. Теплова, виокремлює характерні особливості музичного ритму, серед яких передусім згадує таку, як: відображення художньо-змістової, емоційної наповненості музики [181, с. 82–83].

Е. Герцман розкриває музичний ритм як першоелемент музичної «тканини», а тому констатує: «Структура кожного музичного твору є процесом, у якому елементи цілого не просто шикуються один біля другого, а взаємопроникають один в одного. Ритм – таємнича гармонія між частиною та цілим, яка створює те, що має назву життя музичного твору» [33, с. 231].

В. Варакута відзначає, що «енергія ритму надзвичайно концентрує увагу, до того ж вияви ритму – багаторівневі. Ритм з усіма своїми гранями залишається пріоритетним імпульсом виконання... Емоційність ритму, як і сам ритмічний рисунок, накладає дуже помітний відбиток на характер музики» [17, с. 228]. Науковець пропонує звертати особливу увагу на ритмо-динаміку, «...коли у певному темпі необхідно виговорити все. Встигнути й емоційно, й динамічно, й образно продемонструвати думку» [17, с. 230].

Г. Ріман [129] розглядає становлення форми крізь призму системи ритмічної організації, а саме – метра. Результатом цього дослідження стало

теоретичне обґрунтування восьмитакта як основи метричної структури класичної теми, де поняття метра охоплює метро-ритм, оскільки складниками класичної теми композиторів-класиків XVIII – XIX ст., твори яких він аналізує, є такі ритмічні групи: мотив, фраза, речення, період. Науковець також вказує й на метричні співвідношення тактів, які нерозривно пов'язані із законами гармонії.

К. Штокгаузен у роботі «Ритмічні каданси у Моцарта» [186] осмислює «метричний каданс» і «ритмічний каданс» на прикладах композиційних взаємозв'язків використання певних формул ритмічного рисунку та мелодико-гармонічних розв'язань, закономірності зіставлення метрів і тональностей частин складних музичних форм.

Модель ладоритмічних закономірностей знайшла своє відображення в дослідженні І. Чижики [183] «До питання про ладоритмічний процес у сучасній музиці». Система ладо-ритмічного функціонування визначається трьома характеристиками: «певною зв'язністю щодо тривалості та акцентності елементів ладу, зумовленою функцією кожного елемента в системі і на цій підставі – його «якістю», напруженістю, потенційними динамічними можливостями; по-друге певним часом появи елемента у формі, зумовленим напруженістю його взаємодії з іншими елементами ладу; по-третє, ритмічно закономірною конструкцією динамічної фази і співвідношенням фаз, що виявляється у функціонально зумовленій послідовності появи елементів ладу в залежності від вимог процесів формоутворення» [183, с. 114].

Т. Кравцов, у контексті аналізу гармоніко-інтонаційних явищ і закономірностей, виокремлює метро-ритмічний аспект, наголошуючи на нероздільності його із часовою вираженістю – темпом, і пропонує послуговуватися терміном «темпо-метро-ритм». Під час розроблення оригінальної музично-теоретичної концепції інтонаційно-гармонічного аналізу дослідник вказує на співвідношення гармонічної інтонації та темпо-метро-ритму, який впливає на «функціональне наповнення вертикальних

елементів» [60, с. 116]. Як наслідок – учений констатує, що «градації темпо-метро-ритмічних закономірностей у музиці виявляються на таких рівнях: 1) часове співвідношення звукових елементів у горизонтальній і вертикальних площинах; 2) часове співвідношення звукових комплексів різного масштабу в тих же площинах; 3) співвідношення темпо-метро-ритмічного змісту конкретного твору і музично-художнього часоприймання (часовирахування), що властиве конкретній історичній епосі» [60, с. 117].

Суголосно вищевикладеному твердженню звучить висновок В. Холопової: «Характер різких змін у музичній мові, що відбувся на зламі XIX – XX ст., неможливо пояснити, обходячи стороною гармонію, яка протягом декількох останніх століть була одним із самостійних носіїв музичної форми. Послаблення і зникнення тяжінь, що стало помітним у музиці XX ст., підривало музичну форму із середини» [178, с. 28].

Важливими в науковому сенсі вважаємо дослідження поняття «музичного ритму» Е. Курта (1886 – 1946). На погляд ученого, сутність ритму набуває вираження в русі, стремлінні вперед, оскільки: «Будь-яке ритмічне начало є лише особливою формою руху, обмеженою певними, більш конкретними, явищами. Власне походження слова «ритм» від грецького «плин» вказує на рух, який постає його джерелом» [62, с. 66]. Тому ритм – це один із найважливіших виражальних засобів музичної мови та змістове наповнення музичного твору, що розкриває особливі лінійні функції всіх засобів музичної виразності (зокрема й ритму).

Не менш присутнім для пропонованої дисертації видається вчення про інтонаційну природу музичного ритму Б. Асаф'єва. Звуковисотність і ритм, на думку академіка, належать до спектра основних складників музичної тканини, де ритм, пов'язаний з інтонацією, мислиться дисциплінарним чинником. Б. Асаф'єв закладає підвалини поняття «ритмо-інтонація», переконуючи, що: «неінтонуючого ритму в музиці немає та бути не може... Ритм може гальмувати розвиток інтонації, якщо виокремлені з мовної та

музичної інтонації складочисельні або складовимірювальні метричні схеми починають управляти музичною інтонацією: тоді музика або мертва, або стає «прикладною», або накладається на поверхню метричних схем, керована ритмом – диханням, але це – природна мелодія» [3, с. 311]. Науковець називає музичний ритм «серцем музики» та «будівничим форми в часі», акцентуючи увагу на його формотворчих якостях.

У сформульованому В. Холоповою визначенні музичного ритму підкреслено його зв'язок з іншими параметрами музики: «Музичний ритм – це часова й акцентна грань мелодії, гармонії, фактури, тематизму та всіх інших елементів музичної мови» [178, с. 4].

З огляду на вищевикладене зазначимо, що в теорії музики термін «музичний ритм» має два значення – широке та вузьке. На основі такого критерію розмежування останніх, як масштаб ритмічної одиниці, ритм у вузькому значенні постає послідовністю та співвідношенням довжин музичних звуків; у широкому – особливостями ритмічного групування музичного тексту у фразах, реченнях, побудовах, розділах, частинах форми [178, с. 9–10; 104, с. 106].

Вдаючись до іншого критерію виокремлення вузького та широкого значень музичного ритму – введення чи вилучення із трактування останнього поняття «метр», В. Холопова вважає запропоноване Г. Ріманом визначення ритму вузьким баченням природи останнього, а обстоюване Х. Кушнар'євим – широким. Особливо розширене тлумачення ритму, що передбачає не лише метр, а й усі часові співвідношення, знаходимо у праці Е. Лоу «Що таке ритм» [178, с. 9–10]. У такому ключі додамо, що В. Кірілова вказує на взаємозв'язок ритмічного рисунку та законів гармонічної функціональності [52, с. 166–168].

О. Пчелінцева у своїй дисертації використовує й вузьке, й широке значення сутності музичного ритму: «Поняття музичного ритму в розширеному сенсі охоплює всі грані часової організації музики. Сюди можна зарахувати властивості, які характеризують музичний твір

«загалом», як-от: метр, темп, фразування, структура тощо. ... Поняття ритму у вузькому сенсі – це співвідношення довжин музичних звуків, яке і є власне сутністю музичного ритму як такого» [125, с. 14]. Дослідниця також наголошує на формотворчій природі ритму: «із найбільш широким значенням ритм – це часова структура процесів, які відбуваються в музиці, пов'язана з основними елементами музичної мови – мелодією та гармонією. Таке поєднання творить основу виражальних можливостей музичного комплексу» [125, с. 14].

Детальному вивченню поняття метра, ритму та їхнього співвідношення присвячено роботу «Аналіз музичних творів» Л. А. Мазеля та В. А. Цукермана [72], в якій конкретизовано ритм у вузькому значенні, ритм вищого порядку, метро-ритм, а також проаналізовано властивості та градації метра, співвідношення метра й ритму.

Є. Назайкінський розглядає музичний ритм як часову організацію музичної тканини твору, вважаючи, що останній охоплює якості окремих граней ритмічного рисунку (своєрідної матерії ритму), метр (систему ритмічної організації) та темп (якісні та кількісні характеристики швидкості перебігу ритмічного процесу). Ритм зумовлює як необхідну умову те або те групування, що йде одне за одним і формує розмежування часового ряду. Такі ритмічні групи можуть бути однакові або неоднакові. Обов'язковою умовою ритмічного групування є наявність акцентів. З огляду на це науковець пропонує таке формулювання: «Ритм – закономірний розподіл у часі ритмічних одиниць (ритмічний рисунок), що підпорядкований регулярному чергуванню функціонально диференційованих для сприйняття, опорних і перехідних долей часу (метр) і відбувається з певною швидкістю (темп)» [88, с. 187].

Визначення ритмічного рисунку подають у підручнику «Загальна теорія музики» Г. Побережна та Т. Щериця: «ритмічний рисунок – це послідовність музичних тривалостей, узята окремо від висотних співвідношень звуків». Автори підручника зауважують, що ритмічний

рисунок може бути носієм інформації про вираження певного музичного жанру, як, наприклад, марш, вальс, гопак, полька, мазурка, полонез, сарабанда тощо [115, с. 96–97].

Л. Мазель і В. Цукерман наводять визначення музичного ритму – «ритм, як часова закономірність, є організацією звуків за їхньою довжиною» [72, с. 134], а також ритмічного рисунку – «ритмічний рисунок створюється за допомоги зіставлення однакових або різних довжин, певним чином акцентованих (тобто метризованих), які звучать у певних темпових рамках» [72, с. 182].

Попри те, що для пропонованого дослідження розмежування вузького та широкого трактування ритму не є засадничим, воно видається посутнім для адекватного представлення сутності музичного ритму. З огляду на це розкриватимемо змістове наповнення терміна «музичний ритм» на основі таких тверджень: 1) ритм – це співвідношення довжин музичних звуків, згрупованих навколо ритмічного акценту; 2) до найважливіших характеристик музичного ритму належать: ритмічний рисунок (своєрідна матерія ритму), метр (система ритмічної організації), темп (якісні та кількісні характеристики швидкості розгортання ритмічного процесу).

Поняттям «ритмічний рисунок» у роботі послуговуватимемося із визначенням Г. Побережної та Т. Щериці: «ритмічний рисунок – це послідовність музичних тривалостей, узята окремо від висотних співвідношень звуків» [115, с. 97].

Серед найважливіших ознак ритму варто обов'язково згадати ритмічний акцент. Ритмічним акцентом називають наголошену ритмічну довжину, що виникла шляхом: 1) об'єднання в одну декількох метричних довжин, які утворили навколо себе групу з більш дрібних; 2) зміщення метричного акценту завдяки подрібненню метричної долі та підкресленню її слабкої частини (синкопа).

Музичний метр вважають складним за внутрішньою структурою явищем. Метр (із гр. *міра* або *розмір*) – у музиці та поезії є ритмічною

впорядкованістю, основою якої постає дотримання певної міри, що визначає величину ритмічних побудов. Відповідно до міри музичний текст ділять на метричні одиниці, такти й позначають у музичній тактовій системі розміром, наприклад, 2/4, 3/8 тощо. Музичний такт – це комплекс, який об'єднує в одне ціле метричні акценти, різні за ступенем вагомості. Вимір часу за допомогою періодичності акцентів називають пріоритетною ознакою метра. Так, періодичність метричних акцентів – це співвідношення метричних одиниць у такті (сильна, відносно сильна, слабка, відносно слабка доля). У тактовій системі нотного письма сильна доля співвідносна з поняттям метричного акценту.

Ю. Тюлін і Н. Привано характеризують поняття «метра» з точки зору однорідності та змінності його форми: «Метр, зазвичай, буває регулярним (з однаковими тактами), але трапляється (здебільшого в народній музиці) й нерегулярний (із неоднаковими тактами). Нерегулярний метр буває періодично змінним (із визначеним порядком різних тактів) і вільно змінним (без визначеного порядку)» [170, с. 78].

У вищезгаданій роботі «Аналіз музичних творів» Л. Мазель і В. Цукерман оперують судженнями про дві елементарні якості метра, як-от: «Музичний метр – це та грань ритму, яка, по-перше, несе відчуття певної єдиної міри – часової долі, що вимірює довжину, по-друге, створює об'єднання, групування часових долей у більш крупні побудови навколо центральних, опорних моментів, які було так або так якісно виділено» [72, с. 136]. Автори також описують історичні особливості становлення метра: «Виникнення самого мірила – поділ часу в музиці на окремі малі частинки – часові долі; групування навколо опорних моментів; утворення сильних (важких) долей, що виділяють голосними акцентами; рівномірне чергування опорних долей, акцентів» [72, с. 136].

Є. Назайкинський убачає в метрі систему організації ритмічного руху, що базується на закономірному чергуванні опорних і неопорних долей часу та відображена в акцентній пульсації й множинності довжин. Як вважає

музикознавець, формотворчий потенціал метра полягає в тому, що останній дає змогу: порівнювати за довжиною окремі звуки та побудови; відчувати їхню систематичність, врівноваженість, можливість виміру в рамках достатньо значного проміжку часу [88, с. 221].

Посутнім у контексті дослідження метро-ритмічного чуття видається осмислення акцентної метричної основи музичної мови. Л. Мазель і В. Цукерман обстоюють таке бачення останньої: «Основою метра є акцентна метрична пульсація. Сприйняття цього важливого чинника музичного ритму зумовлене низкою особливостей музичної тканини: періодичним посиленням і періодичним послабленням гучності звучання, певними змінами мелодичного малюнка, зміною акордів і ступенів ладу, регістровими та тембровими зіставленнями тощо» [71, с. 85].

Визначення метричної пульсації, відповідно, подав Є. Назайкинський: «Акцентна метрична пульсація – це можливість більш або менш чітко сприймати під час слухання музики чергування опорних і не опорних (слабких) долей часу, які здебільшого супроводжує відчуття активних внутрішніх поштовхів-імпульсів. Метрична акцентна пульсація є до певної міри самостійним ритмічним фактором. Одного разу виникнувши в сприйнятті, вона може вступати в конфлікт з усіма іншими елементами музичного ритму» [88, с. 222]. Музикознавець пояснює це явище інерцією метричної пульсації, яка продовжує зберігатися у сприйнятті навіть тоді, коли нібито не підтримувана ніякими об'єктивними звуковими засобами.

Додамо, що в музично-теоретичній літературі фігурує думка про збіг метричного та ритмічного акцентів: «У тактовій системі збіг метричного та ритмічного акценту виражається в більш наголошених та менш наголошених тривалостях. Порушення розташування акцентів відбувається при появі синкоп, а також розширення метричної одиниці на тріолі, квінтолі, секстолі, септоні і т. ін.» [152, с. 312].

«В народній пісенній музиці (відповідно і в поезії)», яку так досконало вивчив П. Сокальський, «...особливо яскраво виражається природа

музичного та змістового акценту, який...», на думку вченого, «...є об'єднуючим елементом однієї стопи (коліна), та в музиці одного мотиву» [152, с. 314]. Тобто дослідник стверджує, що акцент виступає тим елементом, який об'єднує (гуртує) за змістом у певні групи й поетичні рядки, й музичну мову, надаючи чіткої виразності змісту. Не вдаючись до дискусії, втім, зауважимо про певну помилковість уведення П. Сокальським акценту винятково в означення ритму: характеристика акценту як сильного елементу, що групує навколо себе інші, відносно сильні або слабкі, елементи, є прерогативою радше метра, який організовує ритм у певних межах (у музиці періоду тактової системи таку роль відіграватиме такт). У такому контексті варто визнати, що запропоноване П. Сокальським визначення музичного ритму як «системи акцентів, порядок їх, розташування та взаємовідношення і становить ритм» [152, с. 284] певною мірою співвідносне із баченням природи метро-ритму.

На тісний взаємозв'язок ритму та метра в музичній практиці вказує також А. Островський: «ритм – це рух музичних довжин, а засобом організації руху є метричний акцент» [61, с. 29].

У музично-енциклопедичному словнику вміщено таку дефініцію терміна «метро-ритм»: «музичний ритм, що, як і віршований, утворений шляхом взаємодії змістової (тематичної, синтаксичної) будови та метра, який у тактовій ритміці, як і в акцентних віршованих системах, відіграє службову роль» [78, с. 662].

Загалом у роботі будемо послуговуватися поняттям «метро-ритм» із таким формулюванням: метро-ритм – це закономірність організації звуків у музичній тканині, де ритм постає послідовністю та співвідношенням довжин музичних звуків, а метр – закономірністю поділу музичного тексту на метричні одиниці відповідно до закону чергування опорних і не опорних долей часу та поняття метричного акценту.

Найбільш узагальненою та менш специфічною гранню ритмічних процесів у музиці є темп. Природу останнього окреслює швидкість

музичного виконання, що набуває вираження, передусім, у частототі чергування основних метричних долей і абсолютній довжині ритмічних одиниць.

Г. Ципін виокремлює три найважливіші структурні елементи музичного ритму: 1) темп, 2) акцент, 3) співвідношення довжин у часі [181, с. 87].

Взаємозв'язок понять ритму та темпу розкриває А. Островський, стверджуючи, що: «Однією із суттєвих властивостей звуку є його протяжність, яка знаходить своє відображення в системі відносних довжин (цілі, половинні, четвертні й т. ін. ноти). Поняття довжини охоплює лише протяжність звуків і пауз. Довжину в її абсолютному значенні вимірюють у одиницях часу, тобто вона залежить від темпу (швидкості руху): одна й та сама довжина в різних темпах буде займати неоднакову кількість часу» [61, с. 25].

Якісний аналіз музичних темпів передбачає логіку звернення до внутрішньої структури темпового діапазону. На практиці та в теорії музики розрізняють три великі групи темпів – повільні, помірні та швидкі. У кожній конкретній ситуації визнання темпу швидким, помірним чи повільним буде залежати від широкого спектра умов, із яких, однаково із частотою чергування основних метричних долей, пріоритетну роль будуть відігравати такі музичні чинники, як: тип ритмічного рисунку, фактура, мелодична динаміка, напруженість гармонічного розвитку.

Засаднича характеристика темпу – це частота метричної пульсації, яку позначають кількістю ударів за хвилину. У музиці темп визначають за допомоги метронома Мельцеля. Зазначимо, що і діапазон метрономічної шкали темпів, і її структуризація на окремі частини, і темпові ступені вказують на те, що вочевидь ідеться про визначення величини, тобто, на думку Й. Уйфалуши [81, с. 213], «початковою точкою відліку» в музичних координатах простору та часу постає та позиція, з якої людина сприймає й оцінює реальний світ, у якому безпосередньо діє.

У розрізі аналізу часової природи музичної мови представники музичної педагогіки В. Холопова [178], Є. Назайкинський [88], А. Островський [99], В. Варакута [17], Г. Ципін [181] підкреслюють органічний взаємозв'язок трьох елементів музичної мови – ритму, метра, темпу.

Вираження музичного ритму на основі темпової категорії безпосередньо пов'язане зі створенням образного, емоційного характеру музики; категорія метра здебільшого детермінована змістовністю, виражальними можливостями ритму (в основному жанровою систематикою) та виконує формотворчу, організувальну функцію.

Додамо, що поєднання музичного ритму й темпових характеристик набуває вираження в ритмо-агогії. П. Сокальський [152] називає явище порушення тактової метро-ритмічної системи внаслідок зміни темпових характеристик (агогічні відхилення), що призводить до трансформації метро-ритмічних довжин у бік розширення чи скорочення кожної окремо взятої метро-ритмічної довжини загалом, «відхиленням одноманітності тактової системи». У музичному тексті такі темпові зміни записують «ritardando», «ritenuto», «calando», «morendo», «legato», «staccato», «sfozando», «stingendo», «rubato». Відтак поняття ритмо-агогії може бути потрактовано, як темпові агогічні відхилення музичного тексту, що супроводжуються їхнім відображенням у метро-ритмічних довжинах і виявляють специфіку виконання залежно від характеру агогічних завдань.

З огляду на вищевикладене зробимо низку висновків.

1. Ритм – це вираження у певній формі яких-небудь процесів (чергування будь-яких елементів, що розгортаються із визначеною послідовністю, частотою), що відбуваються або відбувалися у просторі й часі та сприймаються людиною за допомоги певних органів чуття.

Ритм фігурує у багатьох видах мистецтва як дієвий, формотворчий і виражальний засіб.

Ритм біологічних процесів позначають терміном «біоритм» із такою дефініцією: циклічний рух інтенсивності та характеру проходження тих або тих біологічних процесів і явищ, який характеризується часовими та просторовими параметрами (див. рис.1.1).

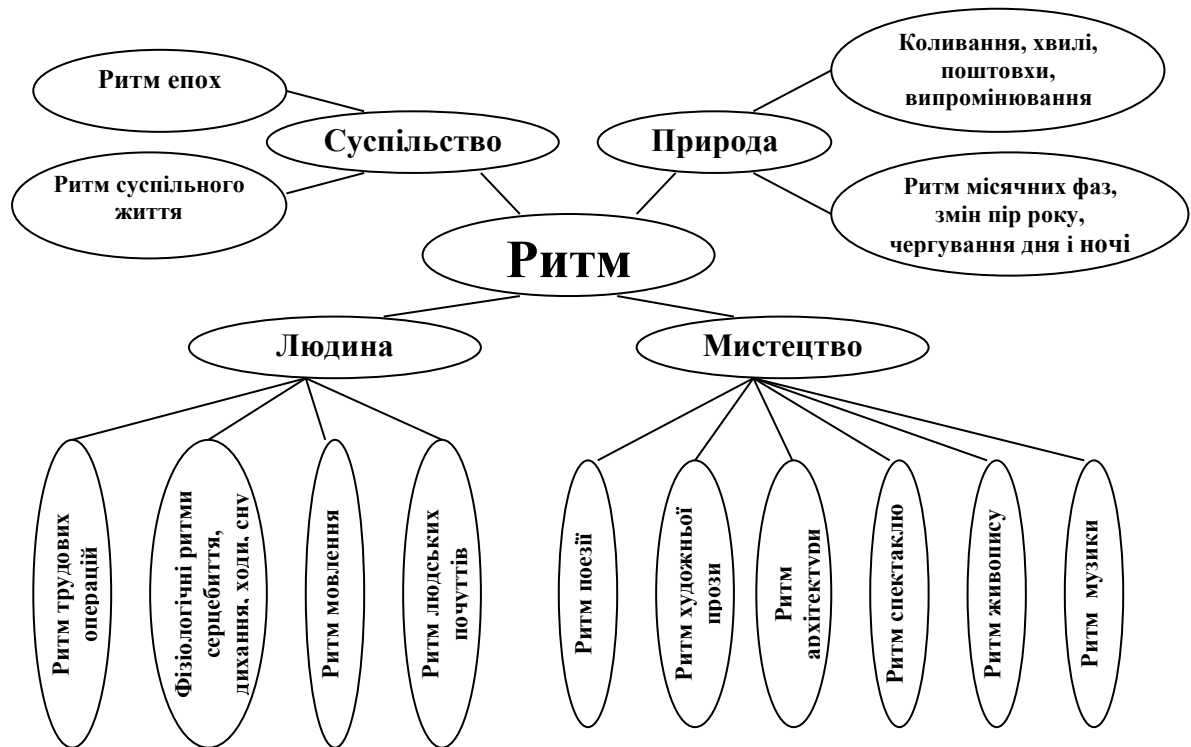


Рис. 1.1. Ритм як універсальне явище

2. Дослідження музичного ритму охоплює два напрями:

- 1) фольклорний – теорія поетичних стоп;
- 2) музично-теоретичний – теорія «музичного ритму» як одного з основних виражальних засобів музичної мови.

3. Становлення вчення про музичний ритм є закономірним історичним процесом, який вплинув на формування його сутності внаслідок наявності чи відсутності потреб тих чи тих художньо-музичних стилів, музичної практики та, навпаки, через неможливість надання музичною практикою достатнього матеріалу для теоретичних висновків.

4. Поняттям «ритм» у музичній практиці послуговуються як синонімічним поняттю «музичний ритм». Музичний ритм належить до

часових категорій і взаємопов'язаний з іншими часовими категоріями, як-от метр і темп. Взаємозв'язок тріади «ритм – метр – темп» становить сутність музичного ритму. Ритм як категорійне поняття взаємодіє з усіма засобами музичної мови та набуває вираження в таких поняттях, як: ритмічний рисунок, ритмічний акцент; метр, метричний акцент, метрична пульсація, метро-ритм; темп, темпо-ритм, ритмо-агогіка, ритмо-динаміка, ритмо-побудова (див. рис. 1.2).

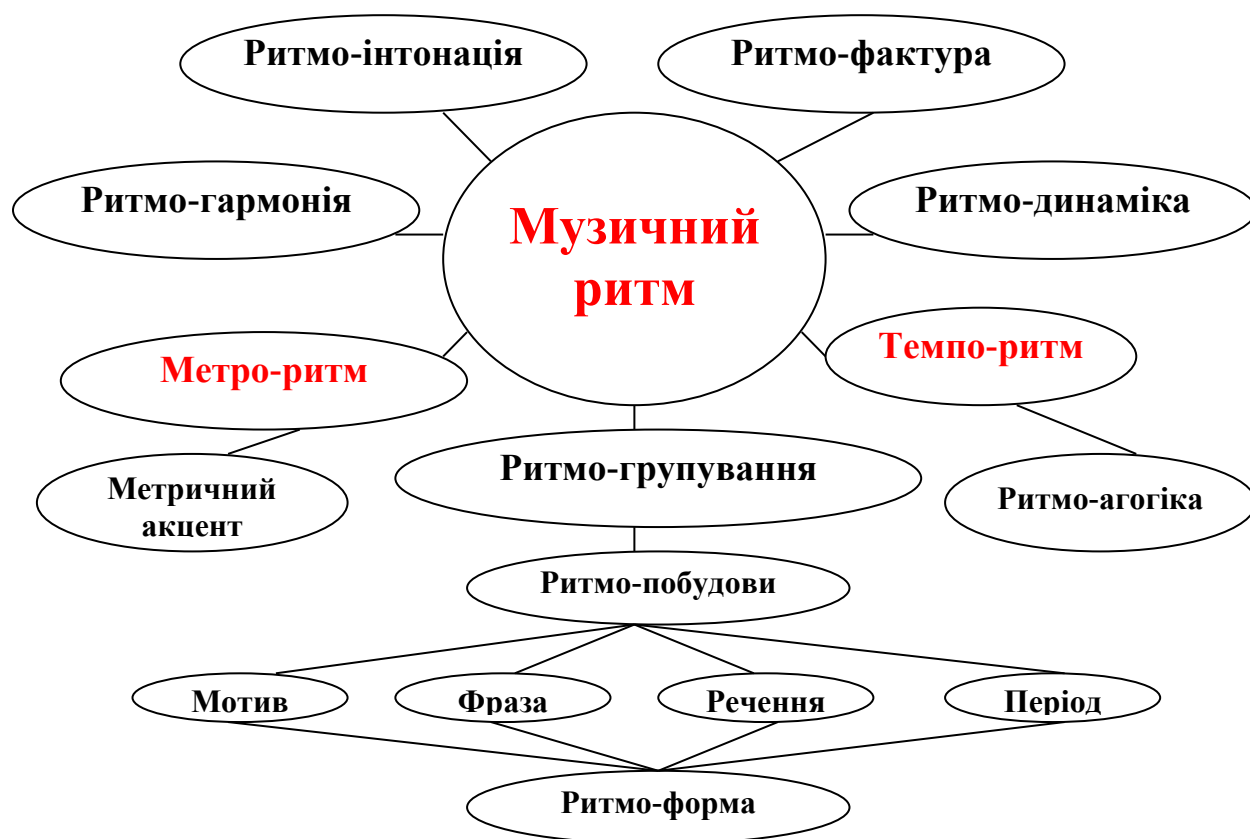


Рис. 1.2. Музичний ритм

5. У музично-теоретичній літературі термін «музичний ритм» уживають із широким і вузьким значеннями: у вузькому значенні одиницею музичного ритму є довжина звуку, у широкому – побудова, розділ, частина форми (див. рис. 1.3).



Рис. 1.3. Вузьке та широке значення музичного ритму

Криза формотворчих елементів музики, зокрема послаблення гармонічних тяжінь у музиці кінця XIX – початку XX ст., спричиняє використання ритму та його динамічного потенціалу як одного з основних критеріїв формотворення та носія виражальних засобів у музичному мистецтві сучасності. Як наслідок, ритм у XX – на поч. XXI ст. стає об’єктом мистецтвознавчих досліджень, композиторських теорій і педагогічних методик розвитку особистості.

1.2. Зміст поняття метро-ритмічного чуття в музично-педагогічній науці та практиці

Незмінною актуальністю в царині музично-педагогічної науки та практики завжди вирізнялася проблема розвитку музичних здібностей.

Статус особливо суперечливого, майже дискусійного притаманний такому аспекту останньої, як трактування сутності метро-ритмічного чуття в музичній теорії, педагогіці та психології. З огляду на неоднотайність теоретиків і практиків галузі у баченні змістового наповнення вищеназваного поняття проаналізуємо музично-теоретичні дослідження, присвячені побудові цілісних музично-педагогічних систем його формування.

Чуття музичного ритму – це поняття, без якого неможливо досягнути вимір і сенс музичного мистецтва. Зважаючи на те, музичний ритм постає одним із найвагоміших виражальних засобів музичної мови, у музичній педагогіці розвиток метро-ритмічного чуття визнають належним до спектра засадничих завдань.

На сьогодні серед науковців побутує уявлення про те, що чуття ритму не піддається або незначно піддається розвитку (Б. Теплов [164]). Причин для виникнення такої хибної думки декілька. Передусім ідеться про те, що, попри значний перелік напрацювань із вивчення чуття музичного ритму, залишається нерозробленою чітка дефініція поняття «метро-ритмічне чуття». Крім того, на сучасному етапі не осмислено природу цього явища в контексті його співвіднесення із музичними здібностями, музикальністю, тобто не знайдено однозначної відповіді на запитання, чи не є чуття музичного ритму складником музичного слуху.

Так, «ритмічне чуття» як одне із чотирьох найважливіших складників музикальності розглядали Б. Теплов, К. Тарасова; «чуття ритму» як елемент слухових музичних здібностей – М. Римський-Корсаков; «музично-ритмічне чуття» як компонент музичних здібностей людини – В. Хеккер і Т. Ціген, Г. Кьонінг, П. Вейс і В. Остроменський.

У музично-педагогічній науці чуття ритму загалом вважають здібністю, яка виступає підґрунтям усіх тих виявів музикальності, що пов'язані з відтворенням і створенням часових співвідношень у музиці.

В. Остроменський метро-ритмічне чуття вносить до переліку музично-слухових здібностей: «Без метро-ритмічного чуття стає неможливим жоден із видів музичної діяльності. Воно органічно входить у музичну творчість..., воно є неодмінним компонентом музичного виконавства, яке здебільшого постає відтворенням звучання. Адже сприйняття засноване на об'єднанні роз'єднаних у часі музично-слухових побудов, які набувають розвитку в єдиній структурі» [105, с. 18]. Метро-ритмічне чуття як чуття метра та чуття ритму в різних людей має відмінне вираження, причому, як переконує В. Остроменський, у кількісному сенсі чуття метра варто визнати здібністю більш поширеною за чуття ритму.

П. П. Вейс визначає чуття музичного ритму як «комплексну здібність, що складається зі сприйняття, розуміння, виконання та створення ритмічної грані музичних образів» [22, с. 4].

В. Хеккер і Т. Ціген [198] наголошують на наявності п'яти компонентів музичної обдарованості, що відповідають традиційним психічним функціям: сенсорній (чуття), ретентивній (пам'ять), синтетичній (сприйняття), моторній (моторика), ідеативній (мислення) (див. рис. 1.2.1).

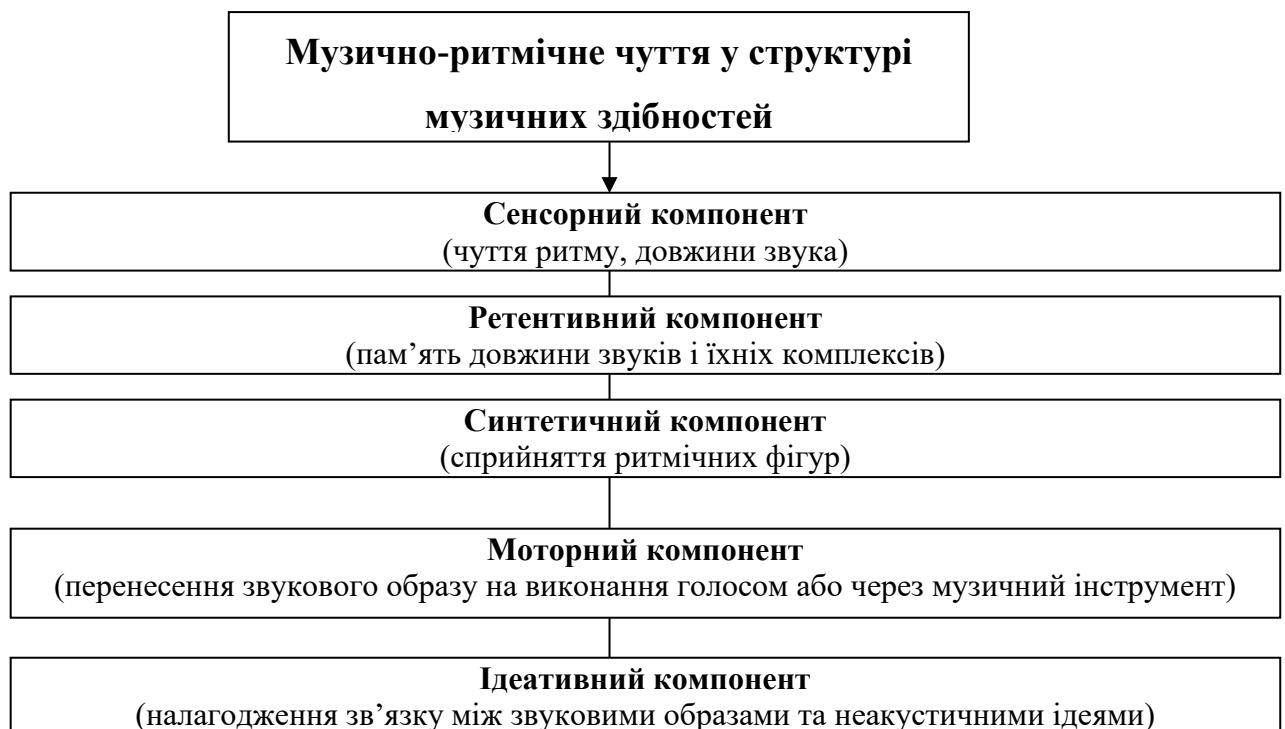


Рис. 1.4. Музично-ритмічне чуття у структурі музичних здібностей
(за Ф. Хеккером, Т. Цігеном)

Г. Кьонінг [200] класифікує музичні здібності за основними видами музичної діяльності, належними до яких вважає відтворення часових співвідношень між двома звуками. У пропонованій ученим класифікації ритмічне чуття названо ритмізуванням і співвіднесено з чуттям метра й темпу (див. рис. 1.5).

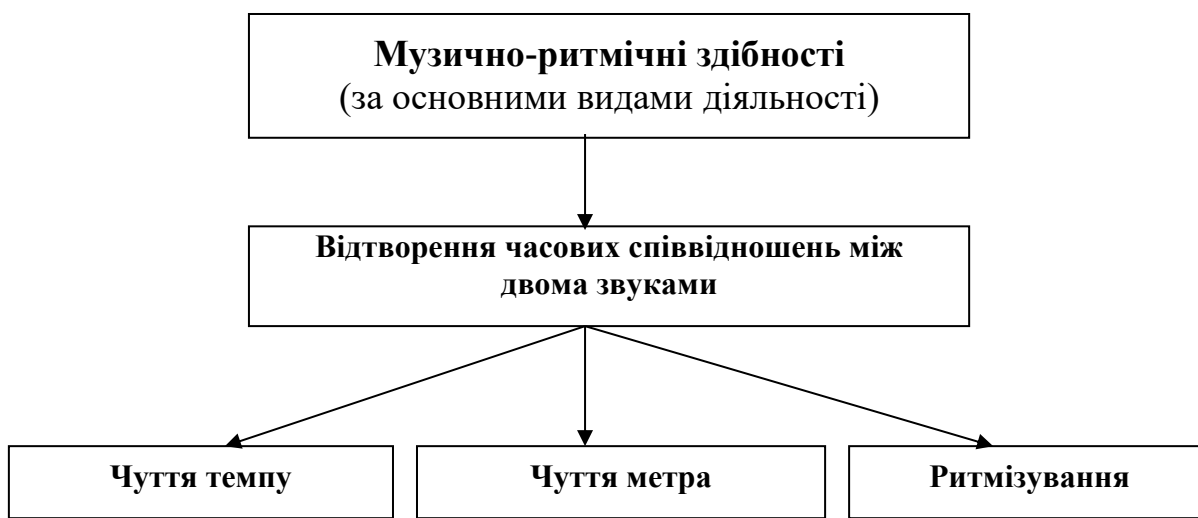


Рис. 1.5. Компоненти музично-ритмічних здібностей (Г. Кьонінг)

М. Римський-Корсаков у класифікації музичних здібностей чуття ритму зараховує до елементарних слухових здібностей і називає його ритмічним слухом, складниками якого виступають чуття темпу та метра [130, с. 50–51] (див. рис. 1.6).

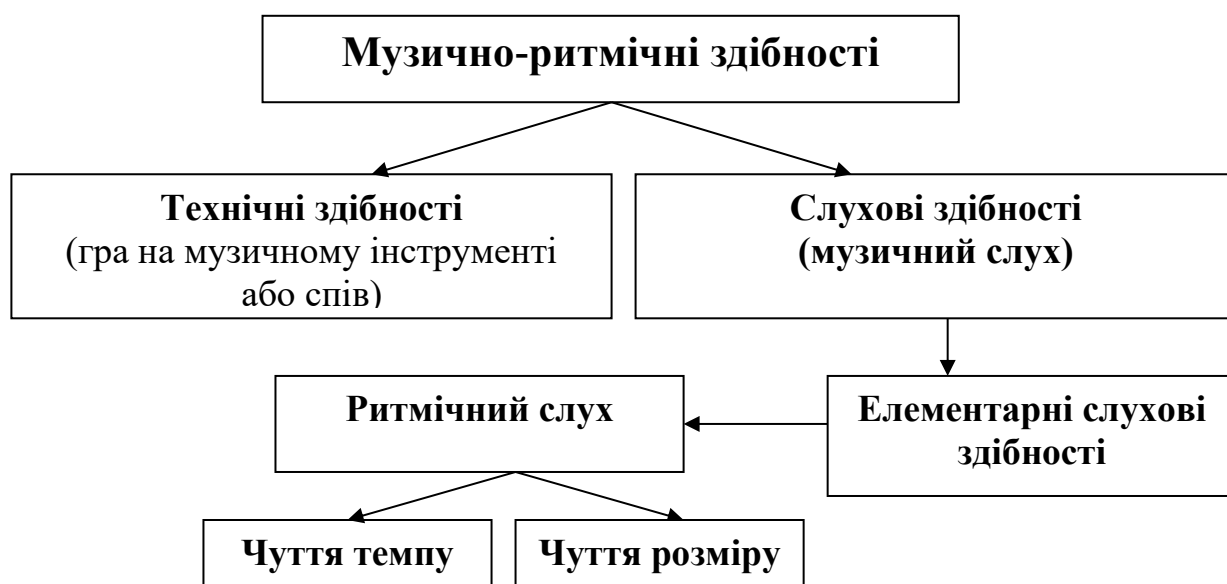


Рис. 1.6. Компоненти музично-ритмічних здібностей (М. Римський-Корсаков)

К. Тарасова є автором студії «Онтогенез музичних здібностей», присвяченої вивченню чуття музичного ритму як сенсорної здібності. У роботі йдеться, зокрема, про те, що підґрунтям сенсорних здібностей слугують інтеріоризовані системи згорнутих та автоматизованих перцептивних дій, які функціонують як єдине ціле та створюють ефект «безпосереднього» чуття складних візуальних або слухових зв'язків. Крім того, розглянуто структуру загальних музичних здібностей, що складається із двох підструктур: 1) емоційний відгук на музику; 2) пізнавальні музичні здібності – сенсорні (мелодичний, тембровий, динамічний, гармонічний компоненти музичного слуху та чуття ритму), інтелектуальні (музичне мислення, єдність його репродуктивного та продуктивного компонентів; музична уява), музична пам'ять. Музичний слух і чуття ритму – це пізнавальні сенсорні музичні здібності [159, с. 19] (див. рис. 1.7).

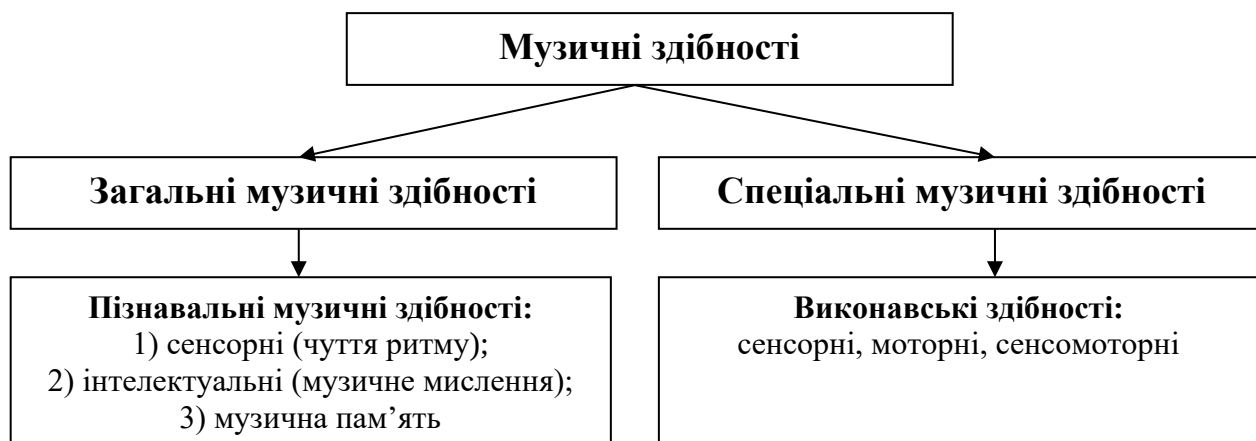


Рис. 1.7. Компоненти музичних здібностей (К. Тарасова)

Серед активних дослідників музично-ритмічного чуття варто обов'язково згадати видатного психолога Б. Теплова. Як стверджує останній, музично-ритмічне чуття постає здатністю людини сприймати, переживати, відтворювати та створювати нові ритмічні групування. Учений виокремлює найважливіші особливості музичного ритму, що визначають його: 1) чуття музичного ритму має емоційний зміст, що зумовлений власне музикою та передається на основі ритмічного осягнення людиною; 2) чуття музичного ритму виявляє моторну природу, завжди активне та розгортається у певних темпових рамках: «...сприйняття музики безпосередньо супроводжується тими або тими руховими реакціями, які більшою чи меншою мірою точно передають часовий хід музичного руху або, інакше кажучи, сприйняттю музики притаманний активний слухо-моторний характер» [164, с. 192] (див. рис. 1.8).



Рис. 1.8. Чуття ритму в структурі музичних здібностей (Б. Теплов)

Б. Теплов також визначає поняття «здібність», «музичні здібності». У ході аналізу музичних здібностей він умовно поділяє їх на дві групи – спеціальні музичні здібності та музично-естетичні здібності. Єдність останніх складає комплекс музичної налаштованості, або музичної обдарованості [164, с. 24]. Засадничими музичними здібностями, без яких неможлива будь-яка музична діяльність, психолог вважає: 1) чуття ладу (здібність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії, або відчувати емоційну виразність звуковисотного руху); 2) здібність до слухового уявлення (здатність довільно користуватися слуховими уявленнями, які відтворюють звуковисотний рух (репродуктивний компонент музичного слуху)); 3) музично-ритмічне чуття (здібність активно (в русі) переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму й точно відтворювати її). Важливо, що Б. Теплов формулює поняття «музикальність» як таке, що притаманне кожній людині, тобто закладене природою як обов'язкова субстанція, де чуття ритму є одним із трьох центральних складників. Відтак, комплекс музичних здібностей дослідник називає музикальністю, ядро якого, на його переконання, утворюють чуття ладу, здібність до слухового уявлення, музично-ритмічне чуття [164, с. 211].

Додамо, що Б. Теплов розглядає здібності з трьох ракурсів: 1) здібність – це індивідуально-психологічні особливості, що відрізняють одну людину від іншої; 2) здібність – це умова успішності виконання певного

виду роботи; 3) здібність – це поняття, яке не обмежене знаннями, уміннями та навичками [164, с. 16].

Загалом К. Тарасова, В. Остроменський, В. Хеккер і Т. Ціген, Г. Кьонінг, П. Вейс потрактовують ритмічний розвиток як розвиток здібностей, співвідносячи чуття ритму із ритмічною здібністю – засадничою у класифікації музичних здібностей. Прикметно, що М. Римський-Корсаков також зараховує музично-ритмічне чуття до музично-слухових здібностей, називаючи його ритмічним слухом.

З огляду на вищевикладене постає очевидним, що вчені здебільшого одностайні у баченні музично-ритмічних здібностей як рушійної сили, що розвиває на основі діяльності те, що закладено в людині природою від народження.

Зауважимо, що в музично-педагогічній літературі часто фігурує таке поняття, як «вроджені музично-ритмічні здібності». Зокрема, Б. Теплов, у ході аналізу цитат із публіцистики з характерними описами здібностей відомих диригентів, композиторів і музикантів-виконавців, стверджує, що «такі здібності набувають вияву в ранньому віці, швидко розвиваються, тож саме завдяки цілеспрямованій музичній діяльності музикант стає талановитим» [164, с. 17]. Водночас він уточнює, що: «вродженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні особливості, тобто задатки, які є підґрунтям розвитку здібностей, самі здібності є результатом розвитку» [164, с. 17–18].

До анатомо-фізіологічних особливостей науковець зараховує органи чуття, що виступають природними задатками, та вказує на те, що наявність певних, більш розвинених, задатків має вияв в інтересах, потребі провадження певного виду цілеспрямованої діяльності, яка сприяє переходу задатків у здібності: «здібності спочатку набувають виявів у діяльності – підлягають у ній навіть не розвитку, а створенню» [164, с. 20].

Підґрунтям будь-яких здібностей є задатки, якими називають первинні, природні (біологічні) особливості, з якими людина народжується та які дозрівають у ході її розвитку. Це, здебільшого, вроджені анатомічні

та фізіологічні особливості будови тіла, рухового апарату, органів чуття, нейродинамічні властивості мозку, особливості функціональної асиметрії великих півкуль тощо. Тобто природними задатками вважають саме своєрідність індивідуальних характеристик людини. Водночас наявність задатків не є гарантією розвитку здібностей: задатки можуть стати здібностями, а можуть і залишитися задатками. Це залежить передусім від виховання та діяльності людини.

Загалом ланцюжок психічних процесів, які розгортаються завдяки свідомій діяльності людини, має такий вигляд: природні задатки – діяльність у певній сфері – розвиток здібностей – талант. Зважаючи на останнє, здібності варто визнати якісним рівнем розвиненості задатків, тих індивідуально-психічних функцій, формування яких відбувається в діяльності.

Для позначення аналізованого поняття українські музикознавці послуговуються на сьогодні широким спектром термінів, як-от: «відчуття ритму», «почуття ритму», «ритмічний слух» (зі значенням ритмічного чуття). Так, у своїх наукових працях О. Ростовський [132, с. 36] та Я. Сверлюк [140, с. 136] оперують терміном «відчуття ритму»; Ю. Юцевич [190, с. 163] уводить у реєстри музичного словника-довідника «почуття ритму»; М. Римський-Корсаков уживає «ритмічний слух» [130, с. 52] тощо. З огляду на це розглянемо питання про правомірність використання терміна «чуття ритму».

У Великому тлумачному словнику української мови лексему «чуття» зафіксовано із таким тлумаченням: «1) здатність відчувати, сприймати зовнішні подразники», а також 2) поняття свідомості [24, с. 1385].

Сучасна психологія розрізняє п'ять органів чуття людини, до яких зараховує й слух. Слух як орган чуття – це периферичний відділ аналізатора, пристосований для відображення зовнішніх подразників, які діють на організм. Його називають дискантним органом чуття (коли діючий подразник знаходиться на певній відстані) [123, с. 64]. У психології відчуття

– це здатність свідомо відчувати та сприймати за допомоги певного органу чуття. У нашому контексті – органу слуху.

Терміном «слухові відчуття» в Сучасній психологічній енциклопедії позначено відчуття, що виникають під час подразнення слухового аналізатора механічними коливаннями середовища звукової частоти та мають рефлекторну природу. Критеріями розмежування слухових відчуттів виступають: 1) висота звуку; 2) гучність, що визначається інтенсивністю; 3) тембр [123, с. 65].

Утім, вищевикладені міркування не стосуються повною мірою слухових відчуттів людини, що сприймає музичні звуки, адже йдеться в них про звуки не музичні. Беручи до уваги те, що музичні слухові відчуття є дещо іншими, зазначимо, що у психології відчуття пов'язують із аналізатором, який працює на певний момент. Така заувага увиразнює бачення музично-слухового відчуття як багатоспектного явища: під час слухового сприйняття музики відбувається «активація» декількох аналізаторів, які пов'язані зі свідомими психічними процесами, як-от: музично-ритмічне сприйняття (інтелектуальне, емоційне, слухо-моторне, рухо-моторне, пам'ять), переживання (свідомі та неусвідомлені фізіологічні вияви людського тіла), осягнення (інтелект, чуття, механізм пам'яті), відтворення або створення нових ритмічних побудов.

Водночас варто додати, що для навчання та виховання музиканта потрібна робота з нотним текстом, музичний зміст якого передають нотні знаки, тобто сприйняття музичної інформації забезпечує також зір, а не лише слухове уявлення. Відтак, читання нот з аркуша – це поєднання зорового та слухового уявлення. Таке поєднання уможливорює наявність у музиканта високорозвиненого внутрішнього слуху, основу якого складають два найважливіші носії музичного змісту – ритм і звуковисотність. У людей із високорозвиненим внутрішнім слухом ідеться не про послідовність виникнення слухових уявлень після зорового сприйняття, а про безпосереднє «чуття очима», перетворення зорового сприйняття нотного

тексту на зорово-слухове сприйняття. Це означає, що внутрішній слух досвіченого музиканта характеризує не просто яскравість музичних слухових уявлень, а своєрідний сплав таких уявлень із зоровими образами нотного тексту. З утворення цього сплаву людина набуває здібності «чути» ноти, які продивляється очима, та «бачити» нотний запис музики, яку чує.

Над осмисленням сутності й особливостей музично-ритмічного чуття найбільш плідно працювали Б. Теплов, К. Тарасова, П. Вейс, В. Остроменський. У їхніх роботах «чуття ритму» звучить як «чутство ритма» (у перекладі з рос. *чувство – почуття; у психології – чуття*) [131, с. 898].

Термін «музично-ритмічне чуття» фігурує у поданому в музичній енциклопедії визначенні музичного слуху: «...у психологічному аспекті – це своєрідний механізм первинного перероблення музичної інформації та вираження ставлення до неї – аналізу й синтезу її зовнішніх акустичних виявів, її емоційного оцінювання. ...більш високим ступенем організації слуху музичного є чуття ритму... [78, с. 102–103]; у психологічній енциклопедії – у визначенні здібностей музикальних – чуття ритму виокремлено як самостійний компонент [123, с. 142]. Оскільки обидва джерела оперують даними музично-психологічних студій Б. Теплова [164, с. 158], проаналізуємо запропоноване ним трактування природи музично-ритмічного чуття.

Б. Теплов окреслює змістове наповнення поняття «ритмічне чуття» на основі таких наукових положень:

1) визначення поняття «ритмічне чуття» передбачає розмежування чуття ритму та музичного слуху й полягає у баченні чуття ритму як сприйняття та відтворення часових співвідношень у музиці [164, с. 186];

2) підґрунтям поняття «чуття ритму» постає змістовність музичного ритму «...як закономірного розподілу часової послідовності подразників на групи, об'єднані...акцентами», тобто музичний ритм є метро-ритмом [164, с. 188];

3) сприйняття музики має активний слухо-моторний характер: по-перше, сприйняття ритму, зазвичай, охоплює ті або ті рухові реакції; по-друге, активна реакція органів людини під час сприйняття музичного ритму є неусвідомленою; по-третє, переживання ритму за суттю своєю активне – слухач лише тоді переживає ритм, коли співвідтворює або співстворює його; по-четверте, найбільша активність сприйняття припадає на відтворення ритмічного акценту [164, с. 192];

4) чуття музичного ритму відзначається емоційною природою – у її основі лежить сприйняття виразності музики, адже музичний ритм власне мислиться вираженням емоційного змісту [164, с. 193].

Підкреслимо, що К. Станіславський досягнув значних успіхів у мистецтві режисури, серед іншого, звертаючи увагу акторів на те, що різним емоційним станам притаманні певні часові характеристики їхнього розгортання. Видатний режисер переконував: «кожне із людських почуттів має свій темп і ритм» [155, с. 103]. Описаний природний процес стане не випадковим відкриттям. Реалізуючи ідею відтворення емоцій у певному темпо-ритмі, К. Станіславський у власній системі виховання актора доведе, що закономірності розгортання психічних процесів мають певні темпово-ритмічні характеристики.

В. Петрушин під час сеансів психотерапії практикує вплив за допомоги музичного ритму на ритмічні процеси, що відбуваються в організмі людини, – від ритму сну й до ритмів біотопів. Саме музика й, зокрема, музичний ритм, як наголошує психолог, уможлиблює нормалізацію життєдіяльності, гармонізацію душевних сил пацієнтів [111, с. 42].

У виконавській практиці ритмічна досконалість виконання, як зазначає Б. Теплов, припускає не приблизне, а винятково точне відтворення часових співвідношень (це означає точне відтворення вказівок темпового запису): інколи через найменшу в кількісному сенсі неточність у слухачів уже виникає враження неритмічності [164, с. 195].

Музика відображає художні образи, що вирізняються певним емоційним забарвленням. Відчуття, сприйняття та відтворення музичних образів має відповідати певному ритмо-темпу, а чуття ритму – відтворювати емоційну природу музичного образу.

Психічні процеси сприйняття та можливості відтворення передбачають одну кінцеву ціль – ототожнення людського тіла на основі слухових, тілесних, емоційних відчуттів із ритмом тієї музики, яка звучить або яку відтворюють.

Наприкінці XIX – на поч. XX ст. у науковому обігу з'являються напрацювання зарубіжних учених Л. Болтона, Ч. Ракміша, Р. Хазбенда, Р. Мак-Даугола, С. Сішора, в яких останні обстоюють твердження, що підґрунтям ритму виступає моторна природа – свідомі та несвідомі м'язові рухи людини, підпорядковані ритму. Найбільш поширеними формами м'язових рухів є відбивання такту ногою, кивання головою або погойдування всім тілом.

Так, Т. Болтон [194] констатує, що ритмічні рухи тіла людини або м'язові скорочення – це не просто результат, а умова ритмічного переживання.

У руслі міркувань Т. Болтона значне зацікавлення викликає, з одного боку, з'ясування ролі внутрішніх моторних компонентів сприйняття, а з іншого – виявлення тих особливостей ритму, які забезпечують цілісність і диференційованість музичного руху, що підлягає сприйняттю.

Ч. Ракміш [204] доповнює результати наукових пошуків своїх колег, зазначаючи, що в усіх піддослідних людей рухові чуття поставали необхідною умовою ритмічного сприйняття, оскільки для того, щоб уловити ритм, схопити його, увійти в нього, потрібні рухові чуття. Проте в тому разі, коли ритмічне сприйняття спирається на відомі, ті, що раніше вже було сприйнято, музичні приклади, ритм може підтримуватись у свідомості без будь-яких рухових відчуттів, лише на основі слухових і зорових відчуттів та уявлень.

За даними проведених експериментів Р. Хазбенд [199] резюмує: «невимушене погойдування, що його можна спостерігати в кожній людині, яка стоїть, є сприйняттям ритму, що, зазвичай, охоплює ті або ті рухові реакції. Це можуть бути видимі рухи голови, рук, ніг і навіть погойдування всім тілом, але здебільшого йдеться про зародкові рухи, що не мають зовнішніх виявів, – рухи голосового, мовного та дихального апаратів, м'язів кінцівок, м'язів грудної клітки та черевної порожнини» []. Погоджуючись із думкою Р. Мак-Даугола, С. Сішора, Р. Хазбенд стверджує, що переживання ритму за своєю суттю є активним: «Не можна просто чути ритм. Слухач лише тоді переживає ритм, коли він його співстворює. Сприйняття ритму ніколи не буває тільки слуховим – воно завжди процес слухо-руховим. Особливо чіткі вияви це має щодо ритмічного акценту. У психологічному аспекті ритмічний акцент набуває вираження у своєрідному переживанні активності, чуття діяльності, чогось енергійно напруженого, свого роду внутрішнього поштовху, причому переживання це пов'язане з більш сильними руховими реакціями» [].

Е. Жак-Далькроз вважає, що будь-який ритм – це рух: «У створенні та розвитку чуття ритму бере участь усе наше тіло», «...без фізичного чуття ритму... не може бути сприйняття ритму музичного» [39, с. 74].

Загалом згадані вище дослідники суголосні у визнанні справедливим твердження, що формування здатності до ритмічного сприймання безпосередньо детерміноване фізіологічним моторним руховим відтворенням.

У контексті аналізу всіх вищеописаних наукових висновків щодо розвитку музично-ритмічного чуття, а не абстрактного ритму, який опосередковано пов'язаний із музикою, варто погодитись із розглядом Б. Тепловим музично-ритмічного чуття крізь призму: 1) законів психіки, оскільки сприйняття та переживання музичного ритму має моторну природу: «...сприйняття музики безпосередньо супроводжується тими або тими руховими реакціями, які більшою чи меншою мірою точно передають

часовий хід музичного руху або, іншими словами, сприйняттю музики притаманний активний слухо-моторний характер» [164, с.192]; 2) художніх критеріїв розуміння музичного ритму: «музичний ритм завжди є вираженням емоційного змісту» [164, с. 193]. Саме з огляду на цей критерій розгляду музичного ритму постає зрозумілим, чому більшість музикантів-педагогів вважають, що музичний ритм погано піддається вихованню. Б. Теплов вказує на причину такого помилкового судження: більшість педагогів, не беручи до уваги емоційного наповнення ритму, що несе в собі власне музика, вдаються до «прийому математичного підрахунку, на якому ґрунтується нотний запис ритму» [164, с. 202].

Відтак, чуття ритму – це комплекс музично-слухових, зорово-слухових відчуттів, які відзначаються якісним рівнем роботи психічних функцій – сенсорної (чуття), ретентивної (пам'ять), синтетичної (сприйняття), моторної (моторика), ідеативної (мислення) – у ході переживання, відтворення та створення музично-ритмічних побудов.

Наприкінці XIX – на початку XX ст. набули значної популярності та широкого застосування у музично-педагогічній практиці методики розвитку музикальності дитини. Надалі розвиток метро-ритмічного чуття з опорою на моторну та емоційну природу ритму стане «наріжним каменем» музичного виховання вітчизняних і зарубіжних педагогів.

Е. Жак-Далькроз [39], розвиваючи чуття ритму як першооснову музикальності, дотримується таких положень: 1) усякий ритм є рух; 2) без тілесних відчуттів ритму неможливе сприйняття ритму музичного; 3) у створенні та розвитку чуття ритму задіяне все тіло людини.

Система вправ фізичного переживання музики, започаткована Е. Жак-Далькрозом [39] на заняттях із сольфеджіо у Женевській консерваторії, мала прикладні цілі: допомогти майбутнім музикантам в опануванні музичного ритму. Водночас практичне використання методів Е. Жак-Далькроза надалі розширило перспективи: розвиток ритмічного чуття уможлиблював гармонійне врівноваження тілесного та духовного відчуттів, розвиток

особистої творчості, формування «нової людини» (нової ритмічно організованої людини). Методика розвитку музично-ритмічного чуття охоплювала таку систему завдань, як: 1) розвиток чуття рівномірної пульсації метричних одиниць і його акцентної природи; 2) розвиток чуття динамічних підйомів і спадів (вправи на розслаблення та напруження); 3) розвиток чуття стабільного темпу й агогічних відхилень (сповільнення та пришвидшення); 4) розвиток чуття поліритмії та рухового канону; 5) імпровізація [39, с. 30–40].

Крім того, Е. Жак-Далькроз наголошував на нерозробленості наукового трактування феномену метро-ритмічного чуття: «щоб досконало виконати ритм, недостатньо сприйняти його інтелектом за допомоги доброї інтерпретації, потрібно дослідити співвідношення між мозком, який аналізує певні явища, і тілом, яке виконує ці накази» [39, с. 21].

Однією із найбільш відомих музично-педагогічних концепцій ХХ ст. стала створена К. Орфом методика «елементарного музичного виховання». До переліку найважливіших завдань музичних занять за цією методикою належить розвиток музично-ритмічного чуття, музичного слуху; навчання гри на дитячих інструментах; розвиток уміння імпровізувати, творити у процесі індивідуального та колективного музикування. Таке музичне виховання відзначається спрямованістю на формування творчої особистості загалом. Досягненню досконалого музично-ритмічного виховання за методикою

К. Орфа сприяє використання «елементарної музики», «елементарного інструментарію», «елементарних текстів», «елементарних форм рухів». Описуючи методику, її автор зазначає: «Це не просто музика сама по собі – вона вимагає руху, танцю та слова; її потрібно самому створити, до неї треба долучитися не як слухачу, а як її учаснику. Вона не повинна бути спеціально обдуманною; вона не знає великих форм архітекtonіки; вона пов'язана з невеликими хороводними формами, з *ostinato* та простим видом рондо» [68, с. 58]. За основу методики взято «ритмічні блоки» дводольного та тридольного метра, що їх утворюють елементарні звуко-виражальні засоби:

різноманітні рухи (плескання, клацання, стукання пальцями, тупання), декламація (ритмізація вигуків, слів, віршів), спів, гра на елементарних ритмічних і мелодичних інструментах [145, с. 32].

Засвоєння метро-ритму передбачає таку послідовність: на початковому етапі занять – створення та виконання ритмоформул, на завершальному – їхнє розпізнання в нотному записі.

Угорський музикант-педагог З. Кодай вибудовував методику розвитку музичних здібностей на ґрунті принципу релятивної сольмізації. Визначальним акцентом вищезгаданої системи є виховання слухо-зорового відчуття інтонованого звуку. Додатковим акцентом постає виховання чуття ритму шляхом відтворення метричної пульсації знайомої дітям пісні (марширування під звуки пісні); настроювання на певний темп за допомоги плескання в долоні; зіставлення метра та ритму виконуваної пісні; запису ритмічного рисунка, що складається із четвертних і восьмих нот; одночасного відтворення метра – кроками, ритму – плесканням у долоні. Ручні знаки, що позначають ступені ладу (основа релятивної системи), відтворюють музичні мотиви й звуковисотно, й ритмічно [37, с. 270]. Завдяки цьому методика З. Кодая дає змогу одержувати значні результати розвитку ладового й ритмічного чуття.

Л. Баренбойм [8] убачав надзавдання музичного виховання у виразному інтонуванні музики із пріоритетом виховання метро-ритмічного чуття. Початковий етап розвитку метро-ритмічного чуття автор методики пов'язував із: 1) переживанням і свідомим сприйняттям рівномірної метричної пульсації музичної мови («кроків у музиці») на прикладі маршу; 2) записом метричної пульсації попередньо прослуханої мелодії, що слугуватиме основою майбутнього запису ритмічного рисунку (розпізнання тривалостей нот та їхній запис, розпочавшись з елементарного найпростішого метра та найпростіших ритмічних тривалостей, продовжується поступовим ускладненням завдань); 3) ритмізацією розмовної мови (усвідомлення акцентної природи метра, а саме: чуття та

розпізнання сильних і слабких долей на прикладі дитячих віршів; метричний запис слів, розділених на склади; визначення метра; розділення попередньо записаного метро-ритмічного рисунку на такти) [8, с. 336]. Автор методики вважав, що саме таке виховання чуття метро-ритму буде ефективним, оскільки «...відбувається ніби ізсередини – через внутрішнє чуття до свідомого розуміння» [8, с. 339].

Т. Тютюнникова [171], взявши за постулат думку про зв'язок розвитку музичного слуху з мовленнєвим як фундаментом музичного, запропонувала програму розвитку метро-ритмічного чуття, що охоплює такі форми занять, як: спів, гра на дитячих інструментах, мовні вправи та рухи («пластичний жест»).

Програма передбачає розвиток ритмічного чуття на основі чотирьох видів моделювання, як-от: мовленнєве (різноманітні можливості голосу), графічне (зорове сприйняття), просторове (малюнки руками в повітрі), рухове (рух на місці та залом). Загалом застосування на заняттях виражальних засобів, спільних для музики, мовлення, тілесних відчуттів (темп, ритм, регістр, тембр, звуковисотний рисунок, фактура, фразування, форма, рухове відображення ритму), уможливорює розвиток чуття ритму, навичок ансамблевого музикування, створює базис для формування творчого музичного мислення дошкільників.

Зауважимо, що вищеописані форми та методи роботи з дошкільниками педагог-новатор Т. Тютюнникова пропагує під час проведення майстер-класів, аудиторією яких є музиканти-педагоги (музичні керівники, вчителі мистецтва тощо) [213].

Один із послідовників К. Орфа, литовський музикант-педагог Е. Бальчитіс [5], зробив висновок про те, що учні здебільшого легко засвоюють ритм пісень під час їхнього вивчення на слух передусім завдяки словесному тексту, проте стикаються зі значними труднощами, навіть учні середніх класів, за потреби прочитати ритмічний рисунок. Саме в цьому він

убачає причини багатьох невдач учнів під час сольфеджування, музикування, читання нот з аркуша.

Принциповим дослідник вважає вміння переходити від одних тривалостей до інших, не втрачаючи, втім, чіткого відчуття метричних долей і незмінного темпу, що має виняткове значення для розвитку чуття ритму.

Педагогічний принцип Е. Бальчитіса [5] – це відтворення музики шляхом розуміння ритмічного рисунка. Розуміння, на думку педагога, уможлиблює накопичення наочно поданих у таблицях стереотипів, для виконання яких діти безперервно «читають з аркуша», а зважаючи на те, що таблиці та їхня послідовність є змінними, постійно мусять думати.

Відомий педагог-музикант Г. Ципін називає чуття музичного ритму здібністю, що піддається розвитку, та виокремлює його в комплексі спеціальних здібностей як першорядний для навчального процесу. Труднощі, що виникають під час виховання ритмічного чуття, мають об'єктивне підґрунтя: звук, за міркуваннями музиканта, складається з двох найважливіших компонентів – висотності та довжини. «Висота (звука), у принципі, завжди може бути достатньо чітко зафіксованою, чим і визначається точне місцезнаходження того чи того звуку на нотному стані; що ж стосується довжини звуку, його «життя в часі», то це підлягає лише певною мірою відносній (щоб не сказати умовній) фіксації» [181, с. 81]. Водночас учений переконаний, що основою розвитку метро-ритмічного чуття може стати вправна музично-виконавська моторика (техніка гри на інструменті) [181, с. 84].

Г. Ципін пропонує послуговуватися такими прийомами та способами розвитку метро-ритмічного чуття: 1) прорахування виконуваної музики; 2) накреслення ритмо-схем у вигляді графічних рисунків; 3) простукування або проплескування метро-ритмічних структур; 4) диригування; 5) виправлення дефектів нерівного темпу (вимушена зупинка в ході виконання для прорахування двох-трьох пустих тактів, відновлення гри на

інструменті); 6) одночасний рахунок уголос з учителем і простукування, легке поплескування по плечі учня, який музикує, різного роду жестикуляція; 7) ігровий показ викладача; 8) гра в ансамблі [181, с. 98–100].

Педагог-хормейстер К. Пігров [114] є автором методики роботи з музичним текстом, особливість якої полягає у відтворенні музичного ритму на основі сприйняття, переживання й досягнення ритмічного рисунка зі зверненням до інтелекту та фізичного чуття вимірюваності музичної мови.

Початковий етап роботи із музичним текстом – це розмежування у музичній мові ритмічного та звуковисотного чинників. Ритмічному чиннику в такому контексті належить перевага: «первинний процес, тобто ритмічну свідомість, отримують швидше, як вторинний – чітке й виразне уявлення про звуковисотні співвідношення» [112, с. 152]. Для первинного опрацювання музичного матеріалу, а саме – читання з аркуша, необхідні фізичне чуття метра (тактування як найпростіший спосіб вимірювання довжини метричної одиниці) та система рахунку (універсальна можливість чіткого прорахування будь-якого ритмічного рисунка).

К. Пігров розробив чітку систему розучування музичного твору в хоровому колективі. Так, аналіз метро-ритмічного рисунка п'єси передбачає структурування за такими параметрами: ритм (рахунок ритмічного рисунка); сольмізація (назва нот у ритмі); читання тексту в ритмі; сольфеджування; спів музичного матеріалу із текстом. Серед переваг створеної музикантом методики роботи з музичним текстом варто передусім згадати її універсальність щодо застосування під час роботи з будь-яким навчальним музичним колективом.

Найважливішими завданнями методики виховання ритмічного чуття майбутніх музикантів-професіоналів є: загальна ритмічна грамотність, висока виконавська інтерпретація виражальних засобів метро-ритму та її втілення у виконанні, швидке та якісне читання нот з аркуша, вміння орієнтуватися у складних ритмічних і поліритмічних елементах музичної

мови, її багаторівневого викладі, розуміння багатофункціональності ритму та його виявів.

Загалом постає очевидним, що, попри відмінності підходів до вирішення проблеми виховання метро-ритмічного чуття в системах музичного виховання Е. Ж. Далькроза, К. Орфа, Е. Бальчитіса, Є. Назайкінського та дослідженнях музикантів-науковців Б. Теплова, Т. Болтона, Р. Мак-Даугола, С. Сішора, Р. Хазбенда, Ч. Ракміша, перераховані наукові концепції вирізняються такою особливістю, як співвикористання психічного й рухо-моторного, інтелектуального та фізіологічного компонентів діяльності людського організму.

Утім, додамо, що методики К. Орфа, Е. Далькроза, Т. Тютюнникової відзначаються спрямованістю на розвиток чуття метро-ритму на основі сприйняття, переживання, досягнення та створення зі зверненням до моторної природи ритму, тоді як системам К. Пігрова, З. Кодая, Г. Ципіна, Л. Баренбойма властива нібито аналогічна послідовність, проте за винятком останнього пункту, в якому йдеться не про створення, а відтворення метро-ритму музичного твору.

Таким чином аналіз музично-педагогічних досліджень привів нас до визначення поняття «метро-ритмічне чуття майбутнього учителя музики» як інтегровану якість здобувача вищої освіти, до складу якої входять здатність відчувати та відтворювати метро-ритмічну тканину музичних творів, орієнтуватися у ритмічних елементах музичної мови, їх багаторівневого викладі; розуміння багатофункціональності ритму та його проявів (див. рис. 1.9).

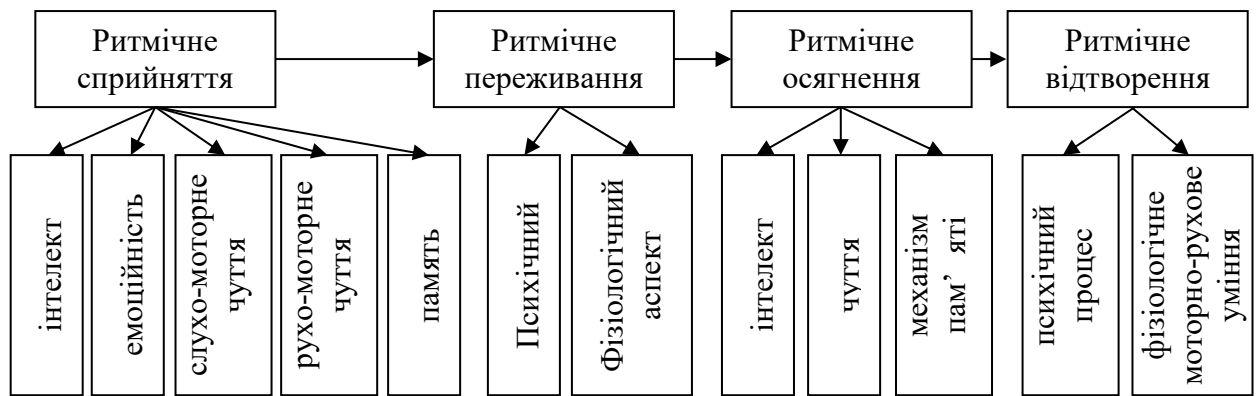


Рис. 1.9. Процес розвитку метро-ритмічного чуття студентів вищих мистецьких закладів освіти

З огляду на усталене у педагогічній науці бачення сутності та структури розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів вважаємо, що її структуру утворюють **процесуальний, когнітивний і цільовий** компоненти. Розглянемо детальніше змістове наповнення кожного із зазначених компонентів.

Процесуальний компонент передбачає інтенсивне зростання рівня розвитку метро-ритмічного чуття студентів вищих мистецьких навчальних закладів, під час занять в ансамблі українських народних інструментів. Організаційно-методична система занять студентів в ансамблі українських народних інструментів охоплює такі форми та методи розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики: а) форми організації репетиційно-навчального процесу ансамблевого колективу; б) методи роботи із музичним текстом студентів-ансамблістів; в) методи та форми роботи керівника ансамблю народних інструментів; г) методи діагностування навчального процесу. Названий компонент відображає спроможність студентів пройти всі ступені процесу розвитку метро-ритмічного чуття, а саме – ритмічне сприйняття, емоційно-образне переживання музики в його ритмічному вираженні, музично-ритмічне осягнення та музично-ритмічне відтворення. Зокрема, Г. Падалка у площині визначення ключових елементів музично-творчої діяльності – логічне мислення, емоційні переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх

образів, уява [107, с. 33] – наводить перелік розгортання певних психічних процесів.

Відомо, що музична педагогіка передбачає впровадження методів, зорієнтованих на розвиток музичних здібностей загалом і музично-ритмічного чуття зокрема, становлення у майбутньому професійного музиканта різнопланової музично-творчої діяльності. Тож опанування студентами-майбутніми музикантами дієвої методики роботи із музичним текстом шляхом використання різних форм розвитку музично-ритмічного чуття стане однією із відправних точок формування їхнього професіоналізму.

Критерієм процесуального компонента є *рівень розвитку метро-ритмічного чуття студентів-ансамблістів*, тобто рівень розвитку індивідуального музично-ритмічного чуття (чуття ритму, метра, темпу); рівень розвитку ансамблевого музично-ритмічного чуття; рівень умінь долати труднощі виконання метро-ритмічних побудов у ансамблі.

Когнітивний компонент забезпечує формування у студентів освітніх закладів мистецького профілю музично-теоретичного поняттєвого апарату під час практичних занять в ансамблевому колективі. Спектр найважливіших елементів компонента утворюють знання категорійних понять, як-от: ритм, метр, темп, а також особливостей їхнього виконання під час гри в ансамблевому колективі; ансамблево-виконавське мислення; готовність до застосування набутого репетиційно-концертного досвіду в майбутній професійній діяльності.

У такому контексті звернемося до напрацьованих окремими науковцями трактувань когнітивного компонента. Так, О. Олексюк [96] визначає когнітивний компонент як здатність до набуття знань у галузі мистецтва й оперування ними в ході фахової діяльності. В. Луговий слушно стверджує, що справжні знання за своєю природою об'єктивні, істинні (принаймні мають тенденцію до максимального наближення до такої якості), тобто постають сутністю та значенням об'єкта для об'єкта, відображенням

зв'язків і відношень в об'єктивному світі, які, хоч і з'ясовує суб'єкт, проте десуб'єктивує абстрактне мислення (вочевидь, таблиця множення однакова для всіх людей планети) [69]. Л. Теряєва [166] виокремлює когнітивно-пізнавальний компонент, який характеризується потребою накопичення педагогічних, методичних, комунікативних, психологічних, фахових знань і знань із суміжних загальних дисциплін, які постають теоретичним базисом подальшої ефективної діяльності майбутніх учителів музики; сприяє вивченню науково-методичної, навчально-методичної та спеціальної музичної літератури; використанню інноваційних технологій навчання.

У пропонованому дослідженні основу когнітивного компонента вбачаємо у ґрунтовній методично-практичній обізнаності майбутнього вчителя музики, тобто в опануванні методики роботи з музичним текстом в ансамблевому колективі, що спрямована на розвиток чуття ритму. На нашу думку, знання студента, здобуті під час репетиційної роботи, досвід концертних виступів стануть необхідною часткою знань, важливих для майбутнього вчителя музики як організатора навчально-музичної та музично-гурткової діяльності у школі.

Критерієм когнітивного компонента є *ступінь опанування знань із формування метро-ритмічного чуття, необхідних для ансамбліста-виконавця – майбутнього вчителя музики* (оперування студентом поняттями, якими він буде послуговуватися під час виконання ансамблевих партій, а саме: ритм, ритмічний рисунок, ритмічний акцент, ритмопобудова; метр, метро-ритм, метричний акцент, метрична пульсація; темп, темпо-ритм, ритмо-агогіка; засвоєння знань зі сфери оркестрових функцій, що стосуються особливостей виконання в ансамблі мелодії, басу, фігурації, педалі чи контрапункту).

Цільовий компонент спроектований на формування у студентів уявлень про завдання та цілі навчання. Сучасна система педагогічної освіти проголошує одним із засадничих питань систему стимуляції студентів до

здобуття знань щодо майбутньої професії, вибір цілей навчально-виховного процесу, мотивовану діяльність у вищому закладі освіти.

Із такого приводу Чжан Няньхуа зазначає: «... мотивація – це спонукання, що викликає активність організму. У сучасних умовах оновленої педагогічної парадигми підсилюється інтерес до мотивації як процесу внутрішньо зумовленого, що суттєво залежить і від зовнішніх факторів. Як система стимулів, яка пробуджує людську поведінку в діяльнісній сфері, мотивація є процесом, у результаті якого діяльність для індивіда набуває особистісного смислу, що створює стійкий інтерес до неї та перетворює мету діяльності на внутрішні потреби особистості» [184, с. 62].

Означення цільового компонента в дослідженні передбачало виокремлення найбільш значущих параметрів освітніх цілей, а саме – стратегічних і тактичних. До завдань цілей тактичного виміру належить забезпечення розуміння студентами-музикантами вищих закладів освіти важливості знання методики роботи з нотним текстом в ансамблі народних інструментів. Завдання цілей стратегічного виміру як більш узагальнені охоплюють становлення майбутнього вчителя музики під час ансамблевої музичної діяльності з такою основною її ланкою, як розвиток метро-ритмічного чуття студента педагогічного вищого навчального закладу – пріоритетного складника професіоналізму майбутнього музиканта.

Критерієм цільового компонента виступає *усвідомлення студентами навчальних завдань у ансамблі народних інструментів*, серед яких: ступінь сформованості ансамблево-виконавського метро-ритмічного чуття; ступінь опанування студентами-ансамблістами методів роботи із музичним текстом; ступінь розуміння значення виховання метро-ритмічного чуття для майбутніх учителів музики в умовах ансамблю народних інструментів.

Вищевикладене слугує підставою для констатації про те, що чуття ритму – це комплекс музично-слухових, зорово-слухових відчуттів, які відзначаються якісним рівнем роботи психічних функцій – сенсорної

(чуття), ретентивної (пам'ять), синтетичної (сприйняття), моторної (моторика), ідеативної (мислення) – у процесі переживання, відтворення та створення музично-ритмічних побудов.

Терміни «відчуття ритму», «почуття ритму», «ритмічний слух» не є синонімами терміноодиниці «чуття ритму». З огляду на те, що взаємодія людини із музичним мистецтвом, що може мати активний (власне виконання музики) або відносно пасивний (слухання музики) виміри, відбувається шляхом «активізації» низки аналізаторів, які пов'язані зі свідомими психічними процесами – музично-ритмічним сприйняттям (інтелектуальне, емоційне, слухо-моторне, рухо-моторне, пам'ять), переживанням (свідомі та неусвідомлені фізіологічні вияви людського тіла, психологічно-емоційні стани), осягненням (інтелект, чуття, механізм пам'яті), відтворенням або створенням нових ритмічних побудов, поняття «метро-ритмічне чуття» охоплює всі названі психічні процеси.

Здібності постають явищем, що уможливлює диференціацію людей за критеріями якісного виконання різного роду діяльності, успішність якої й визначається, власне, наявністю здібностей. Музично-ритмічна здібність – це рушійна сила, яка розвиває в ході діяльності те, що закладено природою в людині від народження. Чуття ритму стане музично-ритмічною здібністю лише під час її розвитку шляхом засвоєння таких понять, як ритмічний рисунок, ритмічний акцент, ритмічне групування, ритмічний ансамбль, поліритм, ритмо-фразування; після набуття навичок адекватного оцінювання власних досягнень, появи стійкого інтересу до діяльності в ансамблі народних інструментів. Останнє слугуватиме запорукою інтелектуального зростання майбутнього музиканта-педагога, музиканта-виконавця та музиканта-ансамбліста.

Аналіз історії музичної педагогіки дає підстави стверджувати про сформованість на сьогодні двох напрямів розвитку метро-ритмічного чуття, а саме – методик розвитку музикальності та творчого потенціалу особистості на основі виховання музично-ритмічного чуття й методик

формування музично грамотної особистості із пріоритетом розвитку чуття метро-ритму.

Загалом структура навчального процесу розвитку метро-ритмічного чуття студентів – майбутніх учителів музики в ансамблі українських інструментів – складається із процесуального, когнітивного, цільового компонентів і визначених критеріїв.

1.3. Специфіка роботи з ансамблем народних інструментів

На сучасному етапі розвитку музикознавства, педагогічної науки та практики проблема формування музично-виконавських здібностей у процесі ансамблевої гри, зокрема ансамблевого чуття темпо-метро-ритмічного виконання, залишається однією з найбільш актуальних. Особливу увагу теоретиків і практиків галузі привертає такий аспект вищеназваної проблеми, як виховання метро-ритмічного чуття музиканта-виконавця, який на сьогодні визнають досить неоднозначним з огляду на побутування думки про те, що метро-ритмічне чуття важко піддається розвитку. Посилює гостроту питання розвитку метро-ритмічного чуття музиканта-виконавця розгортання останнього в царині ансамблевого виконавства.

Психологічна налаштованість музикантів-виконавців до гри в ансамблевому колективі виступала предметом наукового пошуку Г. Преображенського, В. Воеводіна, В. Лебедева, С. Науменка, О. Бичкова й ін., а практичні метро-ритмічні труднощі ансамблістів – Ю. Бая, В. Овода, В. Лебедева, І. Лаптева й ін.

Виховання музиканта-виконавця здебільшого розпочинають з індивідуальних занять, які дають змогу сформувати сприйняття, осягнення музичних образів у притаманному для них ритмі. Якісний рівень розгортання таких процесів будуть виражати індивідуальні музично-ритмічні здібності. В колективному виконавстві індивідуальні музично-

ритмічні здібності підпорядковані винятково ансамблевому виконанню, тому серед найважливіших чинників успішного ансамблевого виконання варто передусім згадати психологічну готовність виконавця до ансамблевої гри.

Так, Г. Преображенський вважає індивідуальний чинник становлення музиканта підґрунтям виховання в майбутньому музиканта-ансамбліста: «... в оркестрі збираються студенти, кожен з яких має свій художній смак, своє уявлення про ідею та характер того або того твору, власне бачення фразування, штриха, тембру» [119, с. 62]. С. Фейнберг, характеризуючи виконавця-ансамбліста, вказує на те, що розвинені індивідуально-виконавські здібності музиканта в індивідуальному класі навчання слугуватимуть основою для формування нового ансамбліста-музиканта: «...вільна творча воля музиканта обмежена загальними зусиллями ансамблю... кожен із двадцяти скрипалів у оркестрі не може та не повинен виявляти свою індивідуальність. У характері штрихів, фразування, відтінків він підкоряється цілісному задумові» [172, с. 363].

В. Воеводін зауважує, що для успішної колективної музично-творчої діяльності необхідними є: «готовність до спільної творчої роботи..., досягнення єдиного розуміння виконавцями художнього задуму..., узгодження темпів, ритму...» [28, с. 54].

Становленню музиканта-ансамбліста передує або триває паралельно з ансамблевим індивідуальне навчання. Із музично-педагогічної практики відомо, що дисциплінування й ефективніший розвиток виконавських здібностей музиканта уможливорює саме колективне музикування. З такого приводу В. Лебедев уточнює, що розвиток індивідуально-виконавських здібностей музикантів у ансамблевому музикуванні детермінований психолого-фізіологічними факторами та рівнем розвиненості музичних здібностей: «міра вслуховування у партії партнерів, а відтак і міра відволікання від своєї партії повинна досягати такого рівня, коли ансамбліст може стежити за звучанням усього ансамблю, не відчуючи труднощів під

час виконання власної партії» [65, с. 43]. С. Науменко, порівнюючи поняття «індивідуальне виконання» й «ансамблеве виконання»: «Якщо правилом індивідуальної гри є «слухай себе», то ансамблевої гри – слухай себе та своїх партнерів» [99, с. 14], стверджує, що йдеться в такому разі про виховання співвимірювання, зіставлення власного виконання з виконанням інших партій ансамблю, де ключову роль відіграють поняття «ритм», «метр» і «темпо».

Відтак, формування ансамблево-виконавського чуття на основі розвинених індивідуальних музично-виконавських здібностей відбувається безпосередньо в колективі. Готовність до ансамблевого виконання передбачає набуті індивідуально-виконавське чуття та досвід колективного виконання (внутрішній конфлікт суб'єктивного сприйняття й інтерпретації музичного тексту з ансамблевим виконавством).

На практиці ансамблеве виконання пов'язане з виникненням у музикантів певних метро-ритмічних труднощів. Цьому приділяли увагу багато педагогів-музикантів, як-от: Г. Преображенський, Ю. Бай, В. Овод, О. Бичков, С. Фейнберг та ін.

Г. Преображенський, зокрема, вважає, що найважливішою проблемою ансамблевого виконання є низький рівень чуття ансамблевого темпу та ритму: «На відміну від сольного виконавства, оркестрова гра, зазвичай, не дає музиканту свободи темпових і ритмічних відхилень та вимагає в такому сенсі певної стабільності. Багато хто знає, що якщо двох музикантів, які мають значний досвід оркестрової гри, попросити заграти одну й ту саму технічно складну музичну фразу – їхнє виконання не буде однаковим у темпо-ритмічному плані. Тут будуть і різна довжина однакових довжин, і неточності зіставлення різних ритмічних рисунків, неоднакове ставлення до темпу в разі збільшення або зменшення звучання тощо. В оркестровій грі такі індивідуальні ритмічні й темпові відхилення руйнують ансамбль» [119, с. 62].

Пріоритетною проблемою ансамблевого виконання Ю. Бай і В. Овод називають налагодження темпо-метро-ритмічного ансамблю: «...особливо це стосується творів, викладених у дуже помірних і дуже швидких темпах. Провідним компонентом при цьому має стати диригентський попереджувальний жест, а також опора на різні вербальні та концептуальні моделі, схеми, м'язову пам'ять; під час навчання ритму – допомога оркестрантам у сприйнятті більш дрібних складників ритмічних структур, налагодженні супутнього м'язового контролю» [99, с. 9].

У ході дослідження процесу формування ансамблевої техніки О. Бичков зупиняється на проблемі темпо-метро-ритмічного ансамблевого виконання. Автор вибудовує вертикаль ансамблевих виконавсько-інтерпретаційних труднощів: 1) злагодженість ансамблевого метро-ритмічного виконання, що залежить від величини досвіду ансамблевого виконання (у початківців метро-ритмічне виконання відбувається на рівні відображення музичного тексту, у досвідчених – на рівні взаємодії індивідуальностей і психічного рівня ансамблевої техніки); 2) виконання найбільш поширених ритмічних помилок (перетримування або недотримання довгих нот, перетримування залігованих нот; відсутність чуття власної метро-ритмічної помилки; механічне повторення одних і тих самих труднощів (вправляння); 3) загальноансамблеве виконання темпових відхилень (порушення синхронності виконання, збереження прогресії змін у темпі всіма музикантами, «позичений» час у однієї з музичних довжин, вчасно повернутий наступними довжинами) (*tempo rubato*, заповільнення в музичних кадансах, фермати тощо); 4) дотримання пауз [15, с. 80–81].

Для ансамблевого виконання особливо актуальним є дотримання ритмічної довжини з огляду на найбільшу прив'язаність ритму до метра. С. Фейнберг з такого приводу зауважує: «ритм у оркестрі підкоряється об'єктивним законам. Він ближчий до метра, тому що нотна величина в такому разі сковує темперамент багатьох виконавців» [173, с. 363].

Загалом труднощі виконання метро-ритмічних побудов у ансамблі пов'язані із:

- 1) переходом або перебудовою індивідуального чуття виконавців до ансамблевого чуття виконання темпо-ритму;
- 2) одночасним вступом та одностайним взяттям темпу (твори, викладені в дуже помірних і дуже швидких темпах) у ансамблі;
- 3) загальним рівнем ансамблевої техніки виконавців;
- 4) загальноансамблевим виконанням темпових агогічних відхилень;
- 5) загальноансамблевим виконанням метро-ритмічних довжин (нот і пауз);
- 6) досвідом ансамблевого виконання.

Унаслідок порівняння закономірностей і специфіки методики роботи на індивідуальних і ансамблевих заняттях постає очевидним, що для обох видів занять притаманне використання послідовності аналогічних методів роботи з музичним текстом, як-от: читання з аркуша, розучування, концертне виконання.

Першим етапом роботи з нотним матеріалом називають читання з аркуша (читання з нот). У дослівному перекладі з італ. а *prima vista* (*читання з нот*) – це виконання з нот незнайомого музичного твору. Для читання нот з аркуша, крім загальної музичної культури, необхідні спеціальні тренування, що передбачають засвоєння прийомів швидкого сприйняття музики під час її виконання [190, с. 313].

Б. Теплов вважає читання нот з аркуша поєднанням зорового та слухового уявлення. Основою високорозвиненого внутрішнього слуху музиканта є поєднання цих двох уявлень [164, с. 73], закладених у двох найважливіших носіях музичного змісту – ритмі та звуковисотності [164, с. 166].

Для людей із високорозвиненим внутрішнім слухом властиве не виникнення слухових уявлень після зорового сприйняття, а безпосереднє чуття очима, перетворення зорового сприйняття нотного тексту на зорово-

слухове. Тобто внутрішній слух освіченого музиканта відзначається не просто яскравістю музичних слухових уявлень, а своєрідним сплавом цих уявлень із зоровими образами нотного тексту. З утворенням такого сплаву людина набуває здібності «чути» ноти, які продивляється очима, й «бачити» нотний запис музики, яку чує [164, с. 173]. Це підкреслюють відомі педагоги-музиканти: «Для технічного вдосконалення потрібні меншою мірою фізичні вправи, а набагато більшою – психічно чітке уявлення про завдання – істина, яка може бути зрозумілою не кожному... педагогу...» [6, с. 5]. І. Гофман радить: «Надайте чіткості звуковій картині у вашій уяві – пальці самі підкорятимуться» [34, с. 27]. Схожу думку розвиває й В. Бардас: «У роботі над технікою потрібно керуватися фантазією і умінням тлумачити нотний запис, вмінням уявити звучність – праобраз цього запису» [6, с. 87]. М. Метнер у своїй записній книзі відзначає: «Необхідно вводити себе в рейку уяви, а також технічного прийому, який буде відповідати кожній окремій п'єсі» [75, с. 17].

О. Олексик не погоджується із твердженнями ряду психологів і видатних музикантів-виконавців про уявлення нотного запису (його метро-ритмічного відображення) перед технічним виконанням музичного тексту на інструменті, вважаючи, що для первинного відображення музично-ритмічної канви нотного тексту «опорою має бути рухомоторний апарат музиканта-виконавця з його гранично диференційованими «ювелірними» пальцьовими операціями. Лише добре «налагоджена», надійна і міцна музично-виконавська моторика (техніка гри на інструменті) є запорукою вірного виконання метро-ритму... Музично-ритмічне виховання так чи інакше пов'язане із засвоєнням учнями конкретних типів і різновидів метро-ритмічних рисунків» [95, с. 52].

Запорукою розпізнання та точного виконання нотних метро-ритмічних рисунків у ансамблі слугують перевірена методика художнього керівника, музично-слухове уявлення та музично-виконавський досвід ансамбліста. Г. Белова з такого приводу стверджує: «Коли людина

відтворює мелодію, почуту нею, ... слухові уявлення виникають унаслідок музично-слухового сприйняття, коли ж відтворює мелодію за нотами, слухові образи виникають шляхом зорового сприйняття... на основі умовного зорового образу (нот) ми відтворюємо довільним зусиллям свідомості музичний (слуховий) образ... у такому разі виконавськими діями керує озвучений у нашій свідомості зоровий образ мелодії» [10, с. 120–121].

Зауважимо, що безпосередньому читанню нот на інструменті має передувати вивчення музичного матеріалу очима. Для аналітичного та вдумливого розбору музичного твору потрібні знання із музично-теоретичних дисциплін. В. Гітліц говорить про першорядне зорове ознайомлення так: «...визначення метра та ладо-тональності; уявне програвання за допомоги внутрішнього слуху (визначення характеру, темпу, аналіз характеру акомпанементу, функцій інших голосів); окреслення конкретних шляхів, необхідних для того, щоб виразно, яскраво та продумано виконати на інструменті музичний твір; визначення аплікатури; вміння не дивитися на розташування рук, пальців на інструментів під час читання нот з аркуша» [118, с. 74–75].

М. Филипчук розглядає змістове наповнення поняття «читання нот в ансамблі» в ракурсі використання певного рівня теоретично-виконавських здібностей ансамблістів: «Уміння читати з листа означає, що учасники колективу можуть з першого разу правильно інтонаційно й ритмічно заграти без зупинок незнайомий художній твір або нову партію в темпі, близькому до оригіналу» [174, с.199]. Є. Тімакін акцентує радше на психічних чинниках формування узгальненого бачення нового музичного матеріалу на основі загальноансамблевого читання з аркуша: «...це перше ознайомлення, перше враження, перше відчуття. Дуже важливо, щоб воно пробуджувало інтерес, а не гасило його...» [167, с. 11].

Метою читання з аркуша постає передусім ознайомлення із музичним твором: визначення змісту, форми, характеру виконання; окреслення технічно-виконавських труднощів; розуміння особливостей виконуваних

партій щодо творення художнього образу музичного твору. Означений процес може набувати поетапної реалізації. В. Гітліц, наприклад, читання з аркуша на інструменті розмежовує на два етапи: 1) початковий – програвання від початку до кінця для ознайомлення із музичним твором загалом (припустимі окремі відхилення від авторського тексту: програвання може бути у повільнішому темпі, без дотримання нюансів, із повторенням технічно важких місць); 2) більш досконале відтворення всіх деталей твору, робота над окремими епізодами, фразами, зворотами (читання нот без зупинок, темп заповільнений порівняно з авторським, відтворення тексту ретельне та близьке до оригіналу) [118, с. 75–76]. Другий етап читання нот, виокремлений В. Гітліцом, краще назвати розбором музичного тексту. Цей етап стане не читанням нот, а роботою із музичним текстом – *розучування та вивчення твору*.

Відтак, досягнення високого рівня читання нот з аркуша уможлиблюють такі чинники: 1) чітке уявлення про завдання; 2) швидке перетворення зорового сприйняття нотного тексту на зорово-слухове сприйняття (безпосереднє «чуття очима»); 3) використання відповідного до записаного в нотах ритму технічного прийому на інструменті. Тому запорукою успішного процесу читання нот з аркуша стане високорозвинений внутрішній слух музиканта, а першорядними його завданнями – загальне ознайомлення із музичним твором загалом, яке передбачає певні відхилення від авторського тексту, а саме: програвання у повільнішому темпі, недотримання нюансів, повторення технічно важких місць; визначення специфіки аплікатури, штрихів, темпових відхилень, фактури.

Вивчення музичного твору – це технічне опанування труднощів і виконавське втілення задуму. Такий етап є найбільш трудоемним щодо роботи з метро-ритмічним складником музичного тексту, адже ритм як категорійне поняття взаємодіє з усіма засобами музичної мови та набуває вираження за допомогою таких понять, як: ритмічний рисунок, метро-ритм,

темпо-ритм, ритмо-динаміка, ритмо-агогіка, ритмо-гармонія, ритмо-побудова. Крім того, для учасників ансамблю важливі знання теорії музики, оркестрових функцій (особливостей виконання в ансамблі мелодії, басу, фігурації, педалі чи контрапункту), техніки гри на інструменті.

В. Лебедєв [65, с. 41] пропонує художньому керівникові для розвитку ансамблевого метро-ритмічного чуття імпровізувати зі складом ансамблю на репетиційних заняттях. Зокрема, йдеться про створення в межах великого ансамблю кількох малих колективів (дуети, тріо, квартети), що, на думку науковця, стимулюватиме відчуття ансамблевості виконання, зіграності партій, чуття на тлі виконання своєї партії звучання усіх інших. Такий досвід, як досить поширений, більшою чи меншою мірою використовує багато керівників ансамблевих колективів.

Дещо складнішим є вибір темпу вивчення музичного твору. М. Метнер зазначає: «Навчати переважно в темпі, позаяк лише тоді окреслюються певні труднощі та способи їхнього подолання» [75, с. 17]. Попри визнання ефективності такого методу, педагог переконує в доцільності його застосування на початку розбору, на стадії розучування, повторення чи перед концертним виконанням як фрагмент репетиційної роботи.

З огляду на вищевикладене видається беззаперечним твердження про те, що від якості реалізації першого етапу (читання нот з аркуша) залежить мобільність, швидкість проходження другого (розучування музичного твору).

Концертне виконання вимагає значної концентрації психічних, розумових, фізичних і душевних сил музикантів-виконавців. Початок звучання – це «відправна точка» розгортання всього музичного образу. Зосередження, акумулювання уваги перед першим акордом і відтворення в першій фразі того темпо-ритму, який найкраще буде відповідати особливостям музичного образу, є першим завданням концертного виконання ансамблевого колективу. Л. Баренбойм згадує слова С.

Рахманінова, звернені до М. Метнера: «Зачекай! Потрібно помовчати й уявити собі той рух, у якому ми почнемо грати» [7, с. 204]. У наведеному контексті почати грати в «тому русі» означало «в тому ритмічному русі, підґрунтя якого складатимуть темп і метр».

Крім темпо-ритму, що постає основою музичного образу, який потрібно розкрити перед слухачем, яскравості йому додають динаміка, агогіка, виконавські штрихи, фермати тощо. В. Варакута звертає увагу на ритмо-динаміку: «... коли у певному темпі необхідно виговорити все. Встигнути й емоційно, й динамічно, й образно продемонструвати думку» [17, с. 230].

Загалом формування ансамблево-виконавського метро-ритмічного чуття відбувається безпосередньо в колективі. Детермінантами готовності до ансамблевого виконання постають досвід колективного виконання та набуте індивідуально-виконавське чуття. Труднощі виконання метро-ритмічних побудов у ансамблі пов'язані з: підлаштуванням індивідуального чуття кожного виконавця до ансамблевого чуття виконання темпо-ритму; набуттям виконавсько-ансамблевих навичок виконання на фундаменті розвинутого чуття виконання темпових агогічних відхилень; загальноансамблевим виконанням метро-ритмічних довжин; наявним досвідом ансамблевого виконання.

Виконання незнайомого музичного твору з нот передбачає своєрідне поєднання зорового та слухового уявлення, чітке уявлення про звучання метро-ритмічних довжин у заданому темпі та застосування технічного прийому їхнього виконання на інструменті. Якісному вирішенню такого завдання сприятиме відпрацювання методики читання нот в ансамблевому колективі.

Розучування, вивчення та концертне виконання твору уможливорює використання взаємозв'язку ритму з усіма іншими засобами музичної мови, серед яких – ритмічний рисунок, метро-ритм, темпо-ритм, ритмо-динаміка, ритмо-агогіка, ритмо-гармонія, ритмо-побудова.

Висновки до I розділу

На основі аналізу філософської, психологічної, музикознавчої, музично-теоретичної, музично-педагогічної літератури вивчено та визначено сутність понять «ритм», «метро-ритм», «чуття метро-ритму», «ансамблеве метро-ритмічне чуття» та шляхи розвитку метро-ритмічного чуття в процесі інструментального музикування як психолого-педагогічну проблему.

На основі понятійно-термінологічного аналізу фахову підготовку майбутнього учителя музики визначаємо як процес набуття здобувачем вищої освіти комплексу компетентностей, які забезпечуватимуть успішність професійної діяльності учителя музики в ЗЗСО на уроках музичного мистецтва та позаурочної музично-виконавської діяльності.

Розвиток метро-ритмічного чуття ми будемо розглядати як музично-практичний складник фахової підготовки майбутнього учителя музики. Оволодіння майбутнім учителем музики навичками музично-практичної діяльності знаходяться у прямій залежності від рівня розвитку його метро-ритмічного чуття та розуміння специфіки розвитку даної якості учнів у процесі колективного музикування.

Ритм є універсальним явищем. Як дієвий, формотворчий і виражальний засіб ритм дотичний до багатьох видів мистецтва, набуваючи в царині біологічних процесів значеннєвого наповнення, позначеного терміном «біоритм».

На сьогодні дослідження музичного ритму розгортаються у двох площинах: 1) фольклорній – теорія поетичних стоп; 2) музично-теоретичній – теорія «музичного ритму» як одного із найважливіших виражальних засобів музичної мови.

Музичний ритм належить до спектра часових категорій і детермінований такими з них, як метр і темп. Взаємозв'язок тріади «ритм – метр – темп» виступає підґрунтям музичного ритму. Ритм як категорійне поняття взаємодіє з усіма засобами музичної мови та набуває вираження за

допомоги низки понять, як-от: ритмічний рисунок, ритмічний акцент; метр, метричний акцент, метрична пульсація, метро-ритм; темп, темпо-ритм, ритмо-агогіка, ритмо-динаміка, ритмо-побудова.

Трактування поняття «ритм» охоплює такі твердження: 1) ритм – це співвідношення довжин музичних звуків, згрупованих навколо ритмічного акценту; 2) засадничими характеристиками музичного ритму є: ритмічний рисунок (своєрідна матерія ритму), метр (система ритмічної організації), темп (якісні та кількісні характеристики швидкості перебігу ритмічного процесу); 3) метро-ритм – це закономірність організації звуків у музичній тканині, де ритм постає послідовністю та співвідношенням довжин музичних звуків, а метр передбачає поняття метричного акценту та закономірності поділу музичного тексту на метричні одиниці відповідно до закону чергування опорних і не опорних долей часу.

Психолого-педагогічні студії психічних процесів, зокрема музично-ритмічного чуття, проблеми музичних здібностей, їхньої структури, співвідношення загальних і спеціальних аспектів стали основою формулювання дефініції метро-ритмічного чуття, а саме: чуття метро-ритму – це комплекс музично-слухових, зорово-слухових відчуттів, які відзначаються якісним рівнем роботи психічних функцій – сенсорної, ретентивної, синтетичної, моторної, ідеативної – під час сприйняття, переживання, осягнення, відтворення та створення музично-ритмічних побудов.

Сучасна музична педагогіка відображає історико-фольклористичні та музично-теоретичні наукові візії теоретиків і практиків галузі щодо осмислення питання розвитку ритмічного чуття.

Досвід відомих зарубіжних і вітчизняних музикантів-педагогів розкриває наявність широкого спектра досить ефективних методик розвитку метро-ритмічного чуття, відмінності яких полягають у спрямованості одних на широку аудиторію з такими цілями, як загальний розвиток особистості, що може мати продовження й у музично-професійному навчанні; а інших –

на вузько професійну аудиторію з такими цілями, як розвиток професійних навичок.

Аналіз методичної літератури з проблем організації ансамблевого колективу, здійснення в ньому навчального процесу, розвитку музично-виконавських здібностей ансамблістів показав, що проблемі розвитку музично-виконавських, зокрема метро-ритмічних здібностей, в умовах ансамблевого виконання приділяється недостатньо уваги.

Виконання з нот незнайомого музичного твору виконавцями-ансамблістами потребує своєрідного поєднання зорового і слухового уявлення, психічно ясного уявлення звучання метро-ритмічних довжин у заданому темпі та технічного прийому їх виконання на інструменті. Для якісного вирішення цього завдання потрібна методика читання нот в ансамблевому колективі. Розучування, вивчення та концертне виконання твору відбувається за допомогою використання взаємозв'язку ритму з усіма іншими засобами музичної мови: ритмічного рисунку, метро-ритму, темпо-ритму, ритмо-мелодики, ритмо-динаміки, ритмо-агогіки, ритмо-гармонії, ритмо-побудови.

Поняття «метро-ритмічне чуття майбутнього учителя музики» визначено як інтегровану якість здобувача вищої освіти, до складу якої входять здатність відчувати та відтворювати метро-ритмічну тканину музичних творів, орієнтуватися у ритмічних елементах музичної мови, їх багаторівневого викладі; уміння втілювати в індивідуальному та ансамблевому виконавстві виражальні засоби метро-ритму; розуміння багатофункціональності ритму та його проявів.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Алексеев П. И. Русский народный оркестр. Москва: Музгиз, 1953. 254 с.
2. Антологія сучасного музичного виконавства України. CD: Народна музика (Колективи та виконавці, музичні твори, фотогалерея).
3. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс. Ленинград: Музыка, 1971. 376 с.
4. Асафьев Б. В. Избранные труды: в 5 т. Москва: АН СССР, 1952–1957.
5. Бальчитис Э. О системе и методах обучения музыке в средних классах общеобразовательной школы Литвы. *Музыкальное воспитание в СССР*. Вып. 1. Москва: Советский композитор, 1978. С. 235–300.
6. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство. Ленинград: Музыка, 1974. 335 с.
7. Баренбойм Л. А. О музыкальном воспитании в Венгрии. *Музыкальное воспитание в Венгрии* / сост. Л. А. Баренбойм. Москва: Советский композитор, 1983. С. 5–41.
8. Баренбойм Л. А. Путь к музицированию. Исследование. Ленинград: Советский композитор, 1979. 351 с.
9. Бекина С. И., Ломова Т. П., Соковнина Е. Н. Музыка и движение: (Упражнения, игры и пляски для детей 5–6 лет). Из опыта работы муз. руководителем дет. садов. Москва: Просвещение, 1984. 288 с.
10. Белова Г. В. Нотная грамота. *Методика музыкального воспитания школьников 1–4 кл.* Москва-Ленинград: Просвещение. 1965. С. 118–179.
11. Белоус Т. А. Коррекционная направленность музыкально-ритмических занятий во вспомогательной школе: Дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / Институт дефектологии АПН Украины. — К., 2000. — 173 л. — л. 155-173.

12. Бодина Е. А. Творческая природа музыкального исполнительства: автореф. дисс. ... канд. искусствоведения: М, 1975. 29 с.
13. Брилін Е. Б. Формування навичок композиторської творчості у студентів музично-педагогічних факультетів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний ун-т культури і мистецтв. Київ, 2002. 282 с.
14. Брылин Б. А. Вокально-инструментальные ансамбли школьников. Москва: Просвещение, 1990. 110 с.
15. Бычков О. В. Формирование ансамблевой техники музыканта-исполнителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Санкт – Петербургский госудафственный университет культуры и искусств. Санкт-Петербург, 2006. 191 с.
16. Бутенко В.Г. Педагогические основы формирования у старшеклассников эстетического отношения к искусству: дис... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Херсонский педагогический ин-т им. Н. К. Крупской. Херсон, 1992. 485 с.
17. Варакута В. Н. Музыкальная ритмика как элемент дирижерского мышления. *Музыкальное искусство и культура*. Одесса: Друк, 2003. Вып. 4, кн. 1. С. 227–232.
18. Варга Б., Димень Ю., Лопариц Э. Язык, музыка, математика / пер. с венгр. Данилова Ю. А. Москва: Мир, 1981. 248 с.
19. Вартамов А. Н. Самодеятельное творчество и профессиональное искусство. *Искусство и народ*. Москва: Наука, 1966. С. 210–231.
20. Вахромеев В. А. Вопросы методики преподавания сольфеджио в детской музыкальной школе. Москва: Музыка, 1966. 89 с.
21. Вахромеев В. А. Элементарная теория музыки. Москва: Государственное музыкальное издательство, 1956. 210 с.

22. Вейс П. О методике ритмического воспитания в первом классе общеобразовательной школы. *Вопросы методики музыкального воспитания детей*. Москва: Музыка, 1975. С. 3–49.
23. Венгер Л. А. Овладение опосредствованным решением познавательных задач и развитие когнитивных способностей ребенка. *Вопросы психологии*. 1983. № 2. С. 43-50.
24. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
25. Ветлугина Н. А. Музыкальное воспитание в детском саду. Москва: Просвещение, 1981. 239 с.
26. Ветлугина Н. А. Музыкальное развитие ребёнка. Москва: Просвещение, 1968. 415 с.
27. Виллемс Э. Метод первоначального музыкального воспитания в современном мире. *Материалы 9 конференции Минс. общества по музык. воспит. (ИСМЕ)*. Москва: Сов. композитор, 1973. С. 386–388.
28. Воеводін В. В. Педагогічні умови становлення творчого потенціалу майбутніх музикантів-виконавців в оркестровому класі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2007. 223 с.
29. *Вопросы теории музыки*: сб. ст. / ред.-сост. Ю. Н. Тюлин. Москва: Музыка, 1970. Вып. 2. 496 с.
30. Гарбузов Н. А. Зонная природа темпа и ритма. Москва: АН СССР, 1950. 50 с.
31. Гадалова І. М. Світоч української культури. *Мистецтво у школі*. Вип. 1. Київ: Обрій, 1996. С. 17–24.
32. Гертович Р. Ю. Оркестр в детской музыкальной школе: вопросы и руководства. *Вопросы музыкальной педагогики*. Вып. 7. Москва: Музыка, 1986. С. 156–160.

33. Герцман Е. В. Античное музыкальное мышление. Ленинград: Музыка, 1986. 224 с.
34. Гофман И. Фортепианная игра. Ответы на вопросы о фортепианной игре. Москва: Государственное музыкальное издательство. 1961. 223 с.
35. Гуменюк А. І. Українські народні інструменти. Київ: Народна думка. 1967. 243 с.
36. Давидов М. А. Актуальні проблеми збереження, функціонування та розвитку народно-музичного інструментарію в сучасній соціокультурі. *Традиційне музикування українців у європейському просторі*: зб. матеріалів III Міжнародної наук.-практ. конф. Київ: ДАКККиМ, 2008. С. 24–27.
37. Добсаи Л. Метод Кодая и его музыкальные основы. *Музыкальное воспитание в Венгрии* / сост. Л. А. Баренбойм. Москва: Сов. композитор, 1983. С. 41–64.
38. Дряпіка В. І. Соціально-педагогічні основи формування орієнтацій студентської молоді на цінності музичної культури: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.05 / АПН. Київ, 1997. 399 с.
39. Жак-Далькроз Э. Ритм. Москва: Классика-XXI, 2006. 248 с.
40. Іваницький А. І. Українська народна творчість. Київ: Музична Україна, 1990. 334 с.
41. Іванов П. Г. Оркестр народних українських інструментів. Київ: Музична Україна, 1981. 110 с.
42. Иванов-Радкевич А. П. О воспитании дирижера. Москва: Музыка, 1973. 177 с.
43. Иванченко Г. В. Психология восприятия музыки: Подходы, проблемы, перспективы. Москва: Смысл, 2001. 264 с.
44. Ильина Г. А. Особенности развития музыкального ритма у детей. *Вопросы психологии* / Ред. Б. М. Теплов, М. В. Соколов. – 1961. № 1. С. 119 – 132.

45. Ільченко О. О. Художні основи аматорського народно-оркестрового виконавства: дис. ... док-ра мистецтвознавства: 17.00.03 / Національна музична академія України ім. П.І.Чайковського. Київ, 1996. 365с.
46. Історія виконавства на народних інструментах (Українська академічна школа): підручник / упор. М. А. Давидов. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005. 419 с.
47. Капишников Н. А. Музыкальный момент: Рассказы о школьном оркестре народных инструментов: Кн. для учителя: Из опыта работы. 2-е изд., доп. Москва: Просвещение, 1991. 176 с.
48. Каргин А. С. Самодеятельное художественное творчество: История. Теория. Практика. Москва: Высшая школа, 1988. 271 с.
49. Каргин А. С. Работа с самодеятельным оркестром русских народных инструментов. Москва: Музыка, 1987. 159 с.
50. Квитка К. В. Избранные труды: в 2 т. Т. 2. Москва: Советский композитор, 1973. 423 с.
51. Келлер В. Шульверк Орфа и его международное значение. *Музыкальное воспитание в современном мире*: материалы 9 конференции / ред. коллегия: Д. Б. Кабалевский и др. Москва: Сов. композитор, 1973. С. 198–200.
52. Кириллова В. О ритме гармонических смен. *Вопросы методики преподавания музыкально-теоретических дисциплин*. Москва: Музыка, 1967. С. 166–181.
53. Коваль Л.Г. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе формирования эстетических отношений средствами музыкального искусства: автореф. дис. ...д-ра пед. наук: 13.00.01 / Киев. гос. пед. ун-т им. М.Драгоманова. Київ, 1991. 48 с.
54. Ковалев А. Г., Мясищев В. Н. Психические особенности человека. Способности: в 2-х т. Ленинград, 1960. Т. II. 568 с.

55. Коган Г. М. Избранные статьи. Москва: Сов. композитор, 1972. Вып. 2. 265 с.
56. Коган Г. М. Работа пианиста. Москва: Музгиз, 1963. 200 с.
57. Колесса Ф. М. Музикознавчі праці. Київ: Наукова думка, 1970. 558 с.
58. Корыханова Н. П. Интерпретация музыки: Теоретические проблемы музыкального исполнительства. Ленинград: Музыка, 1976. 208 с.
59. Костюк А. Г. Восприятие мелодии. Мелодические параметры процесса восприятия музыки. Київ: Наукова думка, 1986. 190 с.
60. Кравцов Т. С. Гармонія в системі інтонаційних зв'язків. Київ: Музична Україна, 1984. 160 с.
61. Курс теории музыки / ред. А. Л. Островский. Ленинград: Музыка, 1978. 150 с.
62. Курт Э. Основы линейного контрапункта. Москва: Гос. муз. изд-во, 1931. 304 с.
63. Кушнарєв Х. К проблеме анализа музыкального произведения. «Советская музыка», 1934, № 6. С. 24 – 28.
64. Лаптев И. Г. Детский оркестр в начальной школе: Книга для учителя. Москва: ВЛАДОС, 2001. 176 с.
65. Лебедев В. К. Використання народних інструментів у загальноосвітній школі: навч.-метод.-посібник. Вінниця: Нова книга, 2004. 109 с.
66. Левицкий Б. Вчімось у К. К. Пігрова. *Музыка*. 1976. № 5. С. 29–30.
67. Леонтьев А. Н. О формировании способностей. *Вопросы психологии*. 1960. № 1. С. 13 – 21.
68. Леонтьева О. Т. Карл Орф. Москва: Музыка, 1984. 334 с.
69. Луговий В. І. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. Київ: МАУП, 1994. 288 с.

70. Львова Е. И. Выдающиеся советские педагоги-пианисты о формировании музыкального-ритмического чувства у учащихся. *Инструментальная подготовка учителя музыки*. Москва, 1984. С. 50–57.
71. Мазель Л. А. О мелодии. Москва: Музгиз., 1952. 300 с.
72. Мазель Л. А., Цуккерман В. А. Анализ музыкальных произведений. Элементы музыки и методика анализа малых форм. Москва: Музыка, 1967. 751 с.
73. Максимов С. Е. Сольфеджио для вокалистов. Москва: Музыка, 1984. 254 с.
74. Мамедова А. А. Актуальные проблемы художественной самодеятельности. Москва: Профиздат, 1977. 55 с.
75. Метнер Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора: Страницы из записных книжек / сост. М. А. Гурвич, Л. Г. Лукомский; вступ. статья, коммент. П. И. Васильева. 2-е изд. Москва: Музыка, 1979. 71 с.
76. Митці України: енцикл. довідник / упоряд.: М. Г. Лабінський, В. С. Мурза; за ред. А. В. Кудрицького. Київ: УЕ, 1992. 848 с.
77. Мордкович Л. В. Детский музыкальный коллектив: некоторые аспекты работы (на примере ансамбля скрипачей). *Вопросы музыкальной педагогики*. Москва: Музыка, 1986. Вып. 7. С. 136–152.
78. Музыкальная энциклопедия: в 6 т. / гл. ред. Ю. В. Келдыш. Москва: Советская Энциклопедия, 1973. Т. 4. 974 с.
79. Музыкальное воспитание в XX веке: Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / общ. ред. Л. А. Баренбойм. Москва: Сов. композитор, 1978. 368 с.
80. Музыкальное воспитание в Венгрии / сост. Л. А. Баренбойм. Москва: Сов. композитор, 1983. 488 с.
81. Музыкальное воспитание в Венгрии / сост. Л. А. Баренбойм. Москва: Сов. композитор, 1983. 400 с.
82. Музыкальное воспитание в Советском Союзе: сборник / ред.-сост. Л. Баренбойм. Москва: Сов. композитор, 1977. 488 с.

83. Музыкальное воспитание в современном мире: материалы IV конференции / ред. коллегия: Кабалевский Д. Б. и др. Москва: Сов. композитор, 1973.
84. Музыкальное исполнительство и современность: сборник статей / сост. М. А. Смирнов. Вып. 1. Москва: Музыка, 1988. 319 с.
85. Н. А. Гарбузов – музыкант, исследователь, педагог: сборник статей / сост. О. Сахалтуева, О. Соколова; ред. Ю. Рагс. Москва: Музыка, 1980. 303 с.
86. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки. Москва: Музыка, 1988. 254 с.
87. Назайкинский Е. В. О музыкальном темпе. Москва, 1965. 95 с.
88. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия. Москва: Музыка, 1972. 382 с.
89. Науменко С. И. Формирование музыкальности у младших школьников: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 Киевский государственный педагогический институт им. А. М. Горького. Киев,, 1980. 26 с.
90. Незовибатько О. Д. Ознайомлення з народними музичними інструментами і організація інструментальних ансамблів. Київ: Музична Україна, 1966. 79 с.
91. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры. Москва: Музыка, 1987. 239 с.
92. Новейший философский словарь / сост. и гл. науч. ред. Грицанов А. А. Минск: Книжный Дом, 1999. 1280 с.
93. Носов Л. Музична самодіяльність Радянської України. Київ: Музична Україна, 1984. 72 с.
94. Общая и прикладная акмеология: уч. пос.Ч.1 / под ред. А.А. Деркача. Москва: Изд-во РАГС, 2001.279 с.

95. Олексик О. М. Методика викладання гри на народних інструментах. Київ: ДАКККиМ, 2004. 133 с.
96. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді в процесі професійної підготовки: дис.... д-ра пед. наук: 13.00.04, 13.00.01 / Київськ. ун-т ім. Т. Шевченка. Київ, 1997. 333 с.
97. Організаційні та методичні основи роботи оркестру народних інструментів у школі: Методичний лист / М-во освіти УРСР, Республіканський учбово-методичний кабінет художнього виховання дітей; М. А. Прокопенко; за ред. С. Б. Кручина. Київ: Рад. школа, 1970. 88 с.
98. Організація фольклорних ансамблів в загальноосвітній школі. Методичні поради студентам-практикантам та вчителям музики / укл.: Пастушенко А. С., Пономаренко М. І. Ровно, 1989. 59 с.
99. Оркестровий клас. Програма для студентів музично-педагогічних факультетів / укл.: Ю. М. Бай, В. М. Овод. Київ: РМНК Міносвіти України, 1992. 20 с.
100. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія / за заг. ред. І.А.Зязюна. Київ: Наукова думка, 2003. 276 с.
101. Орлова Е. М., Б. В. Асафьев – путь исследователя и публициста. Ленинград: Музыка, 1964. 460 с.
102. Орлова Т. М. Роль музыкально-дидактических игр в развитии дошкольников: руководство играми детей в дошкольных учреждениях (Из опыта работы) / сост. Е. Н. Твердина, Л. С. Барсукова; под ред. М. А. Васильевой. Москва: Просвещение, 1986. С. 79–84.
103. Основи психології: навч. посібник для студентів вищих навч. закладів / А. І. Веракіс, Ю. І. Завалевський, К. М. Левківський. Харків – Київ, 2005. 416 с.
104. Островский А. Л. Методика теории музыки и сольфеджио. Ленинград: Музыка, 1970. 295 с.

105. Остроменский В. Д. Воспитание музыки как педагогическая проблема. Киев: Музыкальная Украина, 1975. 199 с.
106. Оськина С. Е. Внутренний музыкальный слух. Москва: Музыка, 1977. 70 с.
107. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін). Київ: Освіта України, 2008. 274 с.
108. Панов А. А. Альтерация ритма или артикуляция? В. К. Принц о «долгих и коротких нотах». *Музыковедение*. 2006. № 5. С. 61–65.
109. Петрик О. М. Українські музичні традиції в контексті європейської музичної культури. *Традиційне музикування українців у європейському просторі*: матеріали III Міжнародної наук.-практ. конф. Київ: ДАКККиМ, 2008. С. 50–52.
110. Петрушин В. И. Музыкальная психология. Москва, 1997. 383 с.
111. Петрушин В. И. Музыкальная психотерапия. Москва, 2000. 175 с.
112. Пігров К. К. Керування хором. Київ: Держ. вид. образотворчого м-тва і музичної л-ри, 1956. 180 с.
113. Пигров К. К. Руководство хором. Москва: Музыка, 1964. 220 с.
114. Пигров К. К., Шип В. И. Сольфеджио для дирижерско-хоровых отделений музыкальных училищ. Москва: Музыка, 1970. 500 с.
115. Побережна Г. І., Щериця Т. В. Загальна теорія музики: підручник. Київ: Вища школа, 2004. 303 с.
116. Погожева Т. В. Вопросы методики обучения игре на скрипке. Москва: Музыка, 1966. 150 с.
117. Попонов В. Самодеятельный оркестр народных инструментов. Москва: Профиздат, 1954. 111 с.

118. Пособие по чтению нот с листа (На материале песен народов СССР для фортепиано) / сост., ред., метод. комментарии В. М. Гитлица. Москва: Музыка, 1967. 76 с.
119. Преображенский Г. Н. Оркестровый класс как средство воспитания музыканта-исполнителя, педагога, дирижера. Методика обучения игре на народных инструментах / сост. П. Говорушко. Ленинград: Музыка, 1975. 500 с.
120. Проблемы музыкального ритма: сб. статей / сост. В. Н. Холопова. Москва: Музыка, 1978. 293 с.
121. Проблемы музыкальной самодеятельности: сб. статей / сост. Москва: Музыка, 1965. 133 с.
122. Програми педагогічних інститутів. Оркестровий клас: Програма для студентів музично-педагогічних факультетів / М-во освіти України; укл.: Ю. М. Бай, В. М. Овод. Київ, 1992. 20 с.
123. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.
124. Психологія / ред. В. А. Крутецького. Київ: Вища школа, 1978. 282 с.
125. Пчелинцева Е. В. Ритм как фактор развития дирижерско-исполнительской техники: теоретико-методический аспект: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена. Санкт-Петербург, 2008. 166 с.
126. Пясковский И. Б. Логика музыкального мышления. Київ: Музична Україна, 1987. 180 с.
127. Рагозіна В. В. Формування творчих здібностей молодших школярів у процесі музичної діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Інститут проблем виховання АПН України. Київ, 1999. 199 с.
128. Ризоль Н. И. Очерки о работе в ансамбле баянистов. Москва, 1986. 220 с.
129. Риман Г. Катехизис фортепианной игры. Москва, 1929. 101 с.

130. Римский-Корсаков Н. А. Обязательное и добровольное обучение музыкальному искусству. Музыкальные способности и дарование. Музыкальные статьи и заметки (1869–1907) / под ред. Н. Н. Римской-Корсаковой; вступит. статья М. Ф. Гнесина. Санкт-Петербург: Тип. М. Стасюлевича, 1911. С. 49–74.

131. Російсько-український словник та українсько-російський словник, в одному томі; 500000 слів та словосполучень / упоряд. та головний ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2008. 1848 с.

132. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.

133. Рудницька О.П. Основи викладання мистецьких дисциплін. Київ: ІЗМН, 1998. 182 с.

134. Рубинштейн С. Л. Вопросы общей психологии. - СПб: Издательство «Питер», 2000 - 712 с.

135. Рубинштейн С. Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории. *Вопросы психологии*. 1960. № 3. С 12-23.

136. Рюмин П. И. Самодеятельное и профессиональное. *Массовость и мастерство. Проблемы и практика художественной самодеятельности*. Москва: Советская Россия, 1968. С. 29–31.

137. Савчин М. В. Педагогічна психологія. Дрогобич, 1998. 200 с.

138. Саржинська Л. Засновник хорової школи Костянтин Пігров. *Народна творчість та етнографія*. № 5–6. 1992. С. 82–85.

139. Саржинська Л. Чарівник хорового співу. *Музика*. 2001. С. 31–32.

140. Сверлюк Я. В. Теоретико-методичні основи професійної підготовки диригента оркестрового колективу у вищих мистецьких навчальних закладах: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Київський національний університет культури і мистецтв. Київ, 2011. 400 с.

141. Свирская Н. Д. Опыт работы в классе скрипичного ансамбля. *Вопросы музыкальной педагогики*. Москва: Музыка, 1980. С. 137–154.

142. Сени Э. Чтение и запись музыки. Музыкальное воспитание в Венгрии / сост. Л. А. Баренбойм. Москва: Сов. композитор, 1983. 400 с.
143. Серебрі А. П., Шип В. І. Хормейстер-педагог. *Музыка*. 1980. № 4. С. 24–25.
144. Сиротина Т. Б. Ритмическая азбука: учебно-метод. пособие для I–IV классов детских музыкальных школ. Москва: Музыка, 2007. 96 с.
145. Система детского музыкального воспитания Карла Орфа / ред. Л. А. Баренбойм. Ленинград: Музыка, 1970. 160 с.
146. Слободяник Н. В., Сверлюк Я. В. Основи знань керівників дитячих музично-аматорських колективів: навч. посібник для студентів навчальних закладів культури і мистецтв та керівників художніх аматорських колективів. Рівне: РДГУ, 2003. 215 с.
147. Словарь иностранных слов русского языка / под ред. А. Н. Чудинова. Изд. 3-е, исправ. и доп. Санкт-Петербург: Издание В. И. Губинского, 1910. 1004 с.
148. Словарь иностранных слов / И. В. Лехин, С. М. Локшина, Ф. Н. Петров, Л. С. Шаумян. 7-е изд., перераб. Москва: Русский язык, 1980. 624 с.
149. Словарь психолога-практика / сост. С. Ю. Головин. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: АСТ, 2001. 976 с.
150. Словник української мови: [в 11 т.] / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. - Київ: Наук. думка, 1970 - 1980., Т. 10: Т-Ф/ ред. тому: А. А. Бурячок, Г. М. Гнатюк. – 1979. – 658 с.
151. Смирнова Т. А. Теоретичні та методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 502 с.
152. Сокальський П. П. Руська народна музика, російська і українська в її будові мелодичній і ритмічній і відомості її від основ

сучасної гармонічної музики / пер. М. Холмичевського. Київ: Образотворче мистецтво і музична література УРСР, 1959. 399 с.

153. Соколовский Ю. Е. Коллектив художественной самодеятельности. Москва: Советская Россия, 1976. 126 с.

154. Сохор А. Н. О специфике самодеятельного искусства. Проблемы музыкальной самодеятельности. Москва-Ленинград: Музыка, 1965.

155. Станиславский К. С. Работа актера над собой. Москва, 1938. 151 с.

156. Степанов О. Ф. Оркестрування. Рівне, 1999. 132 с.

157. Сургайте В. Использование музыкальных инструментов на уроках. Музыкальное воспитание в школе: сб. ст., сост. О. Апраксина. Вып. 7. М.: Музыка, 1971. С. 3 – 16.

158. Сургайте В. О начальном этапе развития чувства ритма. *Музыкальное воспитание в школе: сб. ст. / сост. О. Апраксина. Вып. 6.* Москва: Музыка, 1970. С. 3–9.

159. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей. Москва: Педагогика, 1988. 174 с.

160. Тарківська-Нагиналюк О. Д. Музично-теоретичний та педагогічний аспекти поняття «Музичний ритм». *Нова педагогічна думка.* № 4. 2012. С. 113–117.

161. Тарківська-Нагиналюк О. Д. Поняття музично-ритмічного чуття: визначення дефініцій. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр. / Кам'янець-Подільський національний університет імені І. Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. Вип. 22 (1-2017). Ч. 2.* Кам'янець-Подільський, 2017. С. 100–106.

162. Тарківська-Нагиналюк О. Д. Розвиток метро-ритмічного відчуття: історико-методичний аспект. *Інструментальне мистецтво у вищій школі: проблеми і перспективи професійної підготовки: матеріали*

Всеукраїнської наук.-практ. конференції. Кам'янець-Подільський, 2009. С. 330–334.

163. Теоретические проблемы музыки XX века: сб. ст. / ред. сост. Ю. Н. Тюлин. Москва: Музыка, 1978. Вып. 2. 512 с.

164. Теплов Б. М. Избранные труды: в 2 т. Т. 1. Москва: Педагогіка, 1985. 328 с.

165. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей. Москва-Ленинград: АПН РСФСР, 1947. 335с.

166. Теряєва Л. А. Формування методичної компетентності на заняттях з хорового диригування: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. Київ, 2019. 259 с.

167. Тимакин Є. М. Воспитание пианиста. Методическое пособие. изд. 2-е. М.: Советский композитор. 1989. – 143 с.

168. Торичная С. И. Познание музыкальных способностей студентов в процессе педагогического обучения. Кишинев: Штиинца, 1989. 123 с.

169. Трофимчук О. І. Школа колективного музикування. Рівне, 1993. 146 с.

170. Тюлин Ю. Н., Привано Н. Г. Учение о гармонии. Москва: Музыка, 1966. 223 с.

171. Тютюнникова Т. Э. Видеть музыку и танцевать стихи... Творческое музицирование, импровизация и законы бытия. Москва: Едиториал УРСС, 2003. 264 с.

172. Уманець В. Чуття ритму – першооснова музичного розвитку дітей. *Музика в школі*. 1977. Вип. 4. С. 48–57.

173. Фейнберг С. Е. Пианизм как искусство. Москва: Музыка, 1965. 515 с.

174. Филипчук М. С. Мета і зміст навчально-виховної та творчої роботи в аматорському естрадному музичному колективі. *Мистецтво у*

духовному відродженні України: традиції, новачії і перспективи: зб. матеріалів. Рівне: Волинські обереги, 2004. С. 199.

175. Фільц Б. Музичні цехи на Україні. *Українське музикознавство*. Київ: Музична Україна, 1982. Вип. 17. С. 33–45.

176. Формы и методы работы с самодеятельным оркестром народных инструментов: методические рекомендации для студентов культурно-просветительного факультета института культуры по специализации «Руководитель самодеятельного оркестрового коллектива» / сост. ст. пр. А. Ф. Степанов. Ровно: РГИК Министерство Культуры УРСР, 1987. 19 с.

177. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний ун-т культури і мистецтв. Київ, 2001. 200 с.

178. Холопова В. Н. Вопросы ритма в творчестве композиторов первой половины XX века. Москва: Музыка, 1971. 304 с.

179. Холопова В. Н. Музыкальный ритм. Очерк. Москва: Музыка, 1980. 70 с.

180. Художня самодіяльність на сучасному етапі. Київ: Наукова думка, 1977. 256 с.

181. Цыпин Г. М. Обучение игре на фортепиано: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2119 «Музыка и пение». Москва: Просвещение, 1984. 176 с.

182. Цыпин Г. М. О чтении с листа в практической деятельности учителя музыки общеобразовательной школы. *Музыкальное воспитание в школе*: сб. ст. / сост. О. Апраксина. Вип. 8. Москва: Музыка, 1972. С. 111–123.

183. Чижик І. До питання про ладоритмічний процес у сучасній музиці // *Українське музикознавство*. – К.: Музична Україна, 1977. — Вип. 12 – С. 108 – 116.

184. Чжан Няньхуа. Формування художньо-інноваційної компетентності студентів факультетів мистецтв у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2017. 235 с.
185. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник. Харків: Прапор, 2004. 639 с.
186. Штокгаузен К. Ритмічні каданси у Моцарта. *Українське музикознавство*. Київ: Музична Україна, 1975. Вип. 10. С. 220–269.
187. Шуман Р. Жизненные правила для музыкантов. Избранные статьи о музыке. Москва, 1956. 360 с.
188. Щапов А. П. Фортепианная педагогика. Москва: Советская Россия, 1960. 169 с.
189. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. 1 / под ред. С. Я. Батышева. Москва: АПО, 1998. 568 с.
190. Юцевич Ю. Є. Музика: Словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 352 с.
191. Яворский Б. Конструкция мелодического процесса. Структура мелодии. Москва: ГАХН, 1929. 94 с.
192. Яковенко Л. П. Ансамблеве музикування як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя музики. *Оновлення змісту і виховання в закладах освіти*: зб. наук. праць / М. С. Янцур, І. Д. Бех, А. М. Воробйов та інш.; гол. ред. І. М. Хом'як. Рівне: РДГУ, 2003. С. 83–87.
193. Becking G. Der musikalische Rhythmus als Erkenntnisquelle. Ausburg, 1928.
194. Bolton T. L. Rhythm. Amer. Journ. Of psychol., 1894.
195. Burowska Zofia Wspolczesne systemy wychowania muzycznego. Warszawa: Szkolne i pedagogiczne, 1976. 351 str.
196. Collwell R. Music Ashievement Tests. Chicago. 1970.

197. De Yarman R. An Investigation of the Stability of Musical Aptitude Among Primary Age Children. *Studies in the Psychology of Music*. Iowa City, 1975, Vol. 10.
198. Häcker V. U., Ziehen T. Üeber die Erblichkeit der musicalischen Begabung. *Zeitschrift für die Psychologie*. 1922. № 88, 89, 90.
199. Husband R. W. The effects of musical rhythms and pure rhythms on bodily sway. *Journ. of Gener. Psychol.*, 1934.
200. Köning H. Zur Experimental – Untersuchung der Musicalitat. *Wurzb.*, 1925.
201. Kuhn T. I. Discrimination of Modulated Beat Tempoes by Professional Musicians / *J. Res. Mus. Ed.* 1974. Vol. 22.
202. McDougall R. The relation of auditory rhythm to nervous discharge. *Psychol. Rev.*, 1902, 9.
203. Moorhead G., Pond D. Music of Young Children. *Musical Notation*. 1944. № 3.
204. Ruckmich Ch. A. The role of kinaesthesia in the perception of rhythm. *Amer. Journ. of Psychol.*, 1913, 24.
205. Seashore C. The psychology of musical talent. Leipzig, 1919.
206. Speck M., Knipe C. Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools. 2nd ed. Thousand Oaks: Corwin Press, 2005. 184 p.
207. Spencer E. An Investigation of the Maturation of Various Factors of Auditory Perception in Preschool Children. North-west. Univ., 1958.
208. Szeghy E. A Myzikalitas vizsgalata. Szeged, 1957.
209. Tarkowska-Nahynaluk O. Kilka uwag o rytmie muzycznym. *Pismo Folkowe*. nr. 125 (4/2016). St. 6–10.
210. Theckeray R. Rhythmic Abilities and Their Measurement. *J. Res. Mus. Ed.* 1969. Vol. 10.
211. Willems E. Les bases psychologiques de l'éducation musicales. Paris, 1958.

212. Zenatti A. The Role of Perceptual- Discrimination Ability in Tests of Memory for Melody, Harmony and Rhythm. *Music Perception*. 1985. Vol 2.

213. WWW.pedobsh.ru/history_societi/sections/muzukalnaya -
pedagogika

РОЗДІЛ II.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ МЕТРО-РИТМІЧНОГО ЧУТТЯ У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Критерії, показники та рівні сформованості метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики

На сучасному етапі визначення рівня розвитку метро-ритмічного чуття є однією з найбільш складних проблем музичної педагогіки передусім з огляду на певну умовність його вимірювання в ході педагогічної діяльності. Попри визнання, що розвитку метро-ритмічного чуття в ансамблевому колективі сприятиме побудова педагогічного процесу з урахуванням сукупності дидактичних умов забезпечення взаємозв'язку змісту, методів, форм музично-ритмічної діяльності та їхнього рівня, проблема розвитку метро-ритмічного чуття і як психічного процесу, і як явища ансамблевого музикування залишається маловивченою. З огляду на це пропонуване дослідження охоплювало проведення аналізу методик роботи з ансамблями й оркестрами народних інструментів, який уможливив виявлення нерозробленості на сьогодні системи поетапного вирішення проблеми розвитку ансамблевого відчуття метро-ритму, а також низки труднощів, якими позначений такий процес.

Наступний крок алгоритму наукового пошуку – визначення рівнів розвитку метро-ритмічного чуття студентів-музикантів вищих освітніх закладів педагогічного профілю та формування шкали відповідного оцінювання у межах констатувального етапу передбаченого в дослідженні експерименту.

У такому сенсі видається логічно виправданим звернення до засадничого для вищезгаданого процесу поняття «критерій» (гр. criterion) і наведення його загальнонаукового бачення як ознаки, на основі якої проводять оцінювання, визначення або класифікацію чого-небудь, мірила [32, с. 268].

Добір критеріїв розвитку метро-ритмічного чуття студентів вищих закладів освіти педагогічного профілю закономірно пов'язаний із категорійним аналізом метро-ритму та процесу розвитку його чуття на основі музикознавчих і науково-педагогічних доробків у фольклорній (теорія поетичних стоп – Ф. Колеса, П. Сокальський, К. Квітка, М. Гауптман та ін.), музично-теоретичній (теорія «музичного ритму» як одного з найважливіших виражальних засобів музичної мови – Б. Асаф'єв, Л. Мазель, В. Цукерман, Ю. Тюлін, Н. Привано, Г. Конюс, В. Холопова, А. Осторовський, Н. Гарбузов, І. Чижик, Т. Кравцов, Г. Ріман, Е. Курт, К. Штокгаузен) і музично-психологічній (питання розвитку психічних процесів – Б. Теплов, В. Петрушин, Є. Назайкінський, С. Рубінштейн, В. Крутецький та ін.; питання психічної готовності музикантів-виконавців до гри в ансамблевому колективі – Г. Преображенський, В. Воеводін, В. Лебедєв, С. Науменко, О. Бичков та ін.; досвід педагогів-музикантів щодо формування виконавського чуття метро-ритму – І. Гофман, В. Бардас, М. Метнер, О. Олексик, Г. Белова, В. Гітліц, Є. Тімакін, В. Варакута й ін.) площинах.

За висновками вищеописаного теоретичного аналізу процесу підготовки майбутніх учителів музики (студентів закладів вищої освіти) до розвитку метро-ритмічного чуття в ансамблі українських народних інструментів визначено такі його критерії, як: **цільовий, когнітивний, процесуальний.**

Перший критерій розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів – **цільовий** – відзначається спрямованістю на усвідомлення студентами-музикантами навчальних завдань у ансамблі народних інструментів, як-от:

- формування ансамблево-виконавського метро-ритмічного чуття;
- оперування методами роботи з музичним текстом;

- розуміння значення виховання метро-ритмічного чуття для майбутніх учителів музики в умовах ансамблю народних інструментів.

Вирішення вищеперерахованих завдань уможливорює досягнення стратегічної й тактичної цілей. *Стратегічна ціль* передбачає становлення майбутнього вчителя музики у процесі ансамблевої музичної діяльності, де основною ланкою виступає розвиток метро-ритмічного чуття студента закладу вищої освіти педагогічного профілю як важливий складник його професійної підготовки. *Тактична ціль* пов'язана з реалізацією методики розвитку метро-ритмічного чуття в ансамблі народних інструментів студентів закладів вищої освіти навчальних закладів.

Другий критерій розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів – **когнітивний** – відображає ступінь засвоєння студентами-музикантами знань про формування метро-ритмічного чуття як необхідних для ансамбліста-виконавця – майбутнього вчителя музики. Йдеться, зокрема, про оперування студентами потрібними для виконання ансамблевих партій поняттями, серед яких: ритм, ритмічний рисунок, ритмічний акцент, ритмопобудова; метр, метро-ритм, метричний акцент, метрична пульсація; темп, темпо-ритм, ритмо-агогіка; наявність знань у сфері оркестрових функцій: особливостей виконання в ансамблі мелодії, басу, фігурації, педалі чи контрапункту.

Третій критерій розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів – **процесуальний** – розкриває рівень розвитку метро-ритмічного чуття студентів-музикантів, а саме:

- рівень розвитку індивідуального метро-ритмічного чуття (чуття ритму, метра, темпу);

- рівень розвитку ансамблевого метро-ритмічного чуття в таких формах роботи: читання нот з аркуша, засвоєння музичного матеріалу – розучування, концертне виконання;

- набуття вмінь долати труднощі виконання метро-ритмічних побудов у ансамблі.

Загалом представлені вище критерії розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів виступають показниками сформованості метро-ритмічного чуття студентів-музикантів у ансамблі народних інструментів, а відтак – слугують підґрунтям для виокремлення трьох рівнів (*низький, середній, високий*) розвитку метро-ритмічного чуття у процесі інструментального музикування. Розглянемо такі рівні.

Низький рівень розвитку метро-ритмічного чуття студента закладу вищої освіти педагогічного профілю у процесі інструментального музикування вирізняється:

- низьким рівнем усвідомлення студентом навчальних завдань у ансамблі народних інструментів, визначенням мети й завдань на близьку та віддалену перспективу;

- недостатнім розумінням значення виховання метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики в умовах ансамблю народних інструментів;

- низьким рівнем оперування методами роботи з музичним текстом;

- невмінням послуговуватися поняттями: ритм, ритмічний рисунок, ритмічний акцент, ритмо-побудова; метр, метро-ритм, метричний акцент, метрична пульсація; темп, темпо-ритм, ритмо-агогіка;

- низьким рівнем розвитку індивідуального музично-ритмічного чуття;

- досить низьким рівнем розвитку ансамблевого музично-ритмічного чуття під час читання нот з аркуша та засвоєння музичного матеріалу (розучування);

- невпевненим виконанням студентом партій під час концертного виступу, розгубленістю, орієнтацією на виконання сусіда по партії;

- подоланням труднощів виконання метро-ритмічних побудов у ансамблі шляхом заучування важких місць на пам'ять, багаторазового програвання тощо.

Середній рівень розвитку метро-ритмічного чуття студента закладу вищої освіти педагогічного профілю у процесі інструментального музикування відзначається стабільним розвитком метро-ритмічного чуття, а саме:

- сприйняттям музичного тексту, переживанням і осягненням, яке відбувається шляхом зорового контакту на основі внутрішньо-слухових уявлень зі значними зусиллями; відтворенням у ансамблевому колективі метро-ритмічних побудов, яке проходить у досить помірному темпі, із незначними виправленнями та зупинками;

- розвиненістю музичного мислення, що дає певні результати: формування ансамблево-виконавського метро-ритмічного чуття набуває прогресивного характеру;

- сформованим усвідомленням ставлення щодо важливості значення виховання метро-ритмічного чуття для майбутніх учителів музики в умовах ансамблю народних інструментів;

- недостатньою теоретичною обізнаністю з особливостями виконання в ансамблі мелодії, басу, фігурації, педалі, контрапункту, інших теоретичних понять, пов'язаних із метром, ритмом, темпом, що зумовлює дисбаланс звучання ансамблевих партій;

- розвитком індивідуального метро-ритмічного чуття як основи формування ансамблевого музично-ритмічного чуття, що позначений неточностями у відтворенні, окремими виявами невпевненості у виконанні ритмічного рисунку та відхиленнями від заданого темпу.

Високий рівень розвитку метро-ритмічного чуття студента закладу вищої освіти педагогічного профілю у процесі інструментального музикування прикметний швидким накопиченням досвіду музичних занять і високим потенціалом музичних здібностей щодо формування метро-ритмічного чуття на основі:

- глибокого розуміння важливості виховання метро-ритмічного чуття в ансамблевому колективі та використання відповідних методів для розвитку чуття ритму;

- якісного рівня роботи психічних функцій – сенсорної (чуття), ретентивної (пам'ять), синтетичної (сприйняття), моторної (моторика), ідеативної (мислення), а також яскраво вираженого комплексу музично-слухових, зорово-слухових відчуттів студента у процесі сприйняття, переживання та відтворення музично-ритмічних побудов;

- ґрунтовних теоретичних знань про поняття ритму, метра, темпу, ансамблевих функцій і застосування їх під час виконавської діяльності;

- високого рівня розвитку індивідуального музично-ритмічного чуття студента;

- високого рівня розвитку ансамблевого музично-ритмічного чуття студента в таких формах роботи, як: читання нот з аркуша, засвоєння музичного матеріалу (розучування);

- високого рівня музично-виконавських показників під час концертних виступів.

Констатувальний етап експериментальної роботи, що передбачав урахування теоретичних положень розглянутих у першому розділі

дисертації напрацювань теоретиків і практиків галузі та результатів науково-теоретичного аналізу досліджуваного явища, проводили в умовах навчально-виховного процесу Рівненського держаного гуманітарно-педагогічного університету, Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка, Кам'янець-Подільського коледжу культури і мистецтв.

До участі в констатувальному зрізі було залучено 196 студентів різних курсів, які є учасниками ансамблів, 20 викладачів спеціальних дисциплін (клас баяна, скрипки, сопілки, бандури), 10 викладачів музично-теоретичних дисциплін, 10 керівників оркестрів та ансамблів. Загальна вибірка становила 236 осіб-респондентів.

Мета констатувального етапу експерименту полягала в діагностуванні рівня метро-ритмічного чуття студентів у ансамблевому колективі.

Для констатації рівня розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики дібрано такі завдання:

- визначити параметри, рівні та критерії розвитку метро-ритмічного чуття студентів вищих навчальних закладів;
- укласти програму діагностування метро-ритмічного чуття ансамблістів;
- провести діагностування розвитку метро-ритмічного чуття студентів за відповідними рівнями та критеріями в експериментальних групах.

Як було зазначено вище, розробленими в дослідженні критеріями послуговувалися як показниками рівнів розвитку метро-ритмічного чуття студентів-музикантів у ансамблевому колективі.

Для вирішення дослідницьких завдань і перевірки сформульованої гіпотези вважали доцільним використання комплексу методичних засобів, до якого належать:

- методи збирання інформації: індивідуальне діагностування, індивідуально-ансамблеве діагностування, анкетне опитування студентів і викладачів, метод експертних оцінок;

- методи опрацювання зібраних у ході експериментальної роботи даних: кількісні (математичні, статистичні методи) та якісні (аналіз, синтез, порівняння);

- методи інтерпретації даних (визначення закономірностей, формулювання висновків).

Констатувальний зріз тривалістю впродовж 2012–2013 років охоплював три етапи, спроектовані на критерії розвитку метро-ритмічного чуття студентів-музикантів у ансамблі народних інструментів – **цільовий, когнітивний, процесуальний**.

На *першому (цільовому) етапі* констатувального експерименту було проведено анкетування викладачів і студентів щодо ефективності виховання метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в умовах ансамблю народних інструментів.

Відомо, що виконавсько-ансамблева практика є вагомим аспектом системи підготовки майбутніх учителів музики, оскільки постає умовою їхньої соціальної та професійної адаптації, а відтак припускає рефлексію інтересу до музично-педагогічної діяльності (розвиток музичних здібностей; вироблення механізмів професійного самовдосконалення; вияв сенсу та можливостей досягнення високих позитивних результатів діяльності; осмислення власного музичного досвіду). Крім того, під час виконавсько-ансамблевої практики особистість пізнає себе як фахівця, зокрема власні можливості щодо виконання професійних обов'язків, розроблення та реалізації творчих проєктів, визначення смислу й напрямів застосування творчих зусиль щодо досягнення оптимальних результатів.

Для визначення індивідуального ставлення викладачів музичних дисциплін до перспектив розвитку метро-ритмічного чуття студентів під час занять у ансамблі народних інструментів у дослідженні було проведено анкетування. Проаналізуємо його результати.

Так, на запитання анкети про форми роботи, використовувані в закладах вищої освіти для розвитку чуття метро-ритму студентів, 74 % опитаних відповіли, що оптимальними формами вважають уроки спеціальності, сольфеджіо; 18 % – уроки танцю та ритміки і 8 % – оркестрово-ансамблеві форми роботи.

Водночас усі без винятку викладачі наголошують на значущості творчих методів розвитку метро-ритмічного чуття студентів, особливо акцентуючи на методі практичних занять (95 %).

Опитані педагоги зараховують до спектра найсуттєвіших труднощів, із якими студенти стикаються в ході розвитку метро-ритмічного чуття, такі як: недостатність знань і практичних навичок – 42 %, неналежні умови – 36 %, недостатність інформації з питання (фахової літератури, семінарів і конференцій) – 7 %. Цікаво, що 11% респондентів не відчують труднощів, пов'язаних із вказаною проблемою, а 4 % – не вважають питання розвитку метро-ритмічного чуття студентів у ансамблі українських народних інструментів проблемою.

Загалом опрацювання відповідей викладачів дало підстави стверджувати про достатньо низький відсоток використання педагогами занять у вокально-інструментальному ансамблі як способу розвитку метро-ритмічного чуття студентів-музикантів.

Попри вищеописані результати анкетування викладачів, заняття в ансамблі народних інструментів є достатньо вагомими для виховання метро-ритмічного чуття й, особливо, чуття ансамблевого ритму студентів, позаяк уможливають легке та якісне опанування нового репертуару, ритмічно правильне виконання інструментальних партій, сприяють набуттю готовності до педагогічної роботи як прерогативи майбутнього

вчителя музики, що полегшить організацію ним у подальшій педагогічній роботі музичного навчання та виховання в різних формах музичної діяльності. Тому під час констатувального експерименту увиразнювали перед студентами важливість виховання індивідуального метро-ритмічного чуття, формування ансамблево-виконавського метро-ритмічного чуття, знання методів роботи з музичним текстом у ансамблі.

Зазначимо, що на час інтерв'ювання студенти музичних факультетів займалися в різних ансамблевих колективах.

За результатами проведеного опитування, а саме – з огляду на висловлене ставлення до розвитку метро-ритмічного чуття в ансамблевому колективі, студентів-респондентів було розподілено за трьома групами.

Так, зараховані до першої групи студенти-ансамблісти (13,9 %) активно декларують свою позицію щодо розвитку метро-ритмічного чуття в ансамблевому колективі, вважають реалізацію здібностей, розвиток чуття ритму однією із найвагоміших сходинок до становлення їх як майбутніх організаторів музичної діяльності в школі, прогнозують залучення досвіду своїх занять у ансамблі в ході майбутньої професійної діяльності. Прикметно, що респонденти цієї групи підкреслюють нестачу ефективних методичних прийомів роботи з музичним текстом.

Студенти другої групи (36,3 %) виявляють оптимістичне бачення процесу зростання рівня їхньої професійної майстерності, визнають важливість для них, як майбутніх учителів музики, розвитку музично-ритмічного чуття, зокрема опанування ефективної методики роботи з музичним текстом. Цікаво, що опитані цієї групи досить обережно висловлюються про можливості розвитку чуття метро-ритму в ансамблі народних інструментів.

Респонденти третьої групи (49, 8%) переконані у можливості виховання метро-ритмічного чуття лише під час індивідуальних занять, а подолання ритмічних труднощів – тільки за допомоги викладача зі спеціальних дисциплін і шляхом багаторазового заучування; убачають реальним частковий розвиток чуття ритму на уроках сольфеджіо. Крім того, опитані скептично ставляться до розвитку метро-ритмічного чуття в ансамблевому колективі, вважаючи, що під час занять опираються на музичні здібності, сформовані в ході індивідуальних занять, тобто до їхньої участі в ансамблево-оркестрових колективних заняттях.

Загалом аналіз результатів інтерв'ювання студентів дає змогу зробити висновок, що на початковому етапі навчання досить незначний відсоток опитаних усвідомлюють фінішні цілі становлення їх як майбутніх учителів музичного мистецтва, організаторів музично-творчої діяльності у школі, а також розвитку власних здібностей, у пропонованому контексті – чуття метро-ритму, як основи професійної компетентності.

На *другому (когнітивному) етапі* констатувального експерименту було передбачено виявлення рівня музично-теоретичної обізнаності студентів з особливостями метро-ритму, зокрема розуміння сутності таких понять, як: ритм, ритмічний рисунок, ритмічний акцент, ритмо-побудова, ритмо-агогіка, метр, метро-ритм, метричний акцент, метрична пульсація, темп, темпо-ритм, а також знання специфіки виконання ритму, метра, темпу в ансамблевому колективі. Схарактеризуємо отримані на цьому етапі результати.

Так, студенти із високим рівнем засвоєння відомостей про поняття ритм (16,1 %) демонстрували ґрунтовні теоретичні знання про сутність музичного ритму, ритмічного рисунку, вказували у нотних записах місце ритмічного акценту, розуміли змістове наповнення ритмо-побудови та ритмо-агогіки.

Недостатню теоретичну обізнаність із дотичними до ритму поняттями відображали результати студентів середнього рівня (39,5%): опитані не зовсім правильно пояснювали природу ритму, мали недостатньо чітке уявлення про такі поняття, як ритмо-побудова, ритмо-агогіка, але вказували на ритмічний акцент у нотному тексті.

Студенти із низьким рівнем (44, 4%) сплутували поняття ритму з поняттям метра, не могли дати точної відповіді на запитання про ритмічний рисунок і ритмо-побудову, не завжди правильно вказували ритмічний акцент у власних ансамблевих партіях.

Респонденти із високим рівнем оперування поняттями метра (18, 6%) вільно та впевнено відповідали на запитання про сутність метра, метро-ритму, розкривали природу метричного акцента та пояснювали, чим відрізняється метричний акцент від ритмічного. Крім того, студенти із високим рівнем репрезентували правильне бачення метричної пульсації.

Студентів із середнім (40, 6%) і низьким (40, 8%) рівнями засвоєння навчальної інформації про поняття метра виявилось після інтерв'ювання майже порівну. Проте респонденти, зараховані до середнього рівня, давали правильні, із незначними уточненнями, відповіді на запитання про поняття метро-ритму, метра; здебільшого безпомилково встановлювали місце метричного акцента в нотних текстах і власних ансамблевих партіях; проте не зовсім правильно відповідали на запитання про метричну пульсацію. Опитані низького рівня на запитання «що таке метр» пропонували визначення метро-ритму; змістове наповнення поняття «метро-ритм» формулювали неправильно; не могли відповісти на запитання про метричний акцент і метричну пульсацію.

Високий рівень знань щодо темпу, темпо-ритму, темпових характеристик і відповідної ритмічної організації музичної мови нотних прикладів демонстрували 22 % досліджуваних.

Студентів із середнім рівнем послуговування поняттям темпу та похідними від нього, тобто не завжди правильними відповідями на

запитання про темпові характеристики, виявилося 33, 5%. Опитувані із низьким рівнем знань щодо вищезгаданих понять (44, 5%) не могли дати чіткої відповіді на запитання: «Які Ви знаєте швидкі, помірні та повільні темпи?», «Що таке темпо-ритм?» тощо.

Зауважимо, що особливе значення в контексті проблеми дослідження має знання про поняття темпо-метро-ритму, що їх студенти використовують у виконавсько-ансамблевій практиці. Для з'ясування рівня усвідомлених знань про такі поняття було проведено анкетування із завданнями на оцінювання власних дій. Анкета містила запитання на зразок: «Під час виконання партії ви чуєте виконання інших партій...»; «Ваші найбільш частотні метро-ритмічні помилки залежать від: 1) слабкого рівня володіння інструментом, 2) невміння правильно прочитати на інструменті незнайомий музичний текст, 3) неточного дотримання ритмічних довжин»; «Чи можете Ви правильно відтворити в ансамблі загальноансамблеві темпові зміни»? Відповіді реципієнтів розподілилися так: вважають, що мають високий рівень знань про особливості виконання метро-ритмічних і темпових побудов, 10, 2% опитаних, середній – 23,7% і низький рівень – 66,1% респондентів (результати анкетування представлено в таблиці 2.1).

Загалом аналіз результатів опитування увиразнює домінування низького показника теоретичних знань про категорійні поняття «ритм», «метр», «темп» (прикметно, що особливо часто студенти сплутують поняття «ритм» і «метр»). Також показовим виявився результат дослідження знань студентів щодо особливостей виконання в ансамблі метро-ритмічних і темпових характеристик музичної мови: у відповідях на запитання пропонованої анкети студенти демонстрували досить низький рівень оперування вищеназваними поняттями.

Таблиця 2.1

Діагностування музично-теоретичних знань студентів

Оперування музично-теоретичними поняттями	Рівні		
	високий (%)	середній (%)	низький (%)
ритм, ритмічний рисунок, ритмічний акцент, ритмо-агогіка, ритмо-побудова	13,1	39,5	47,4
метр, метро-ритм, метричний акцент, метрична пульсація	18,6	40,6	40,8
темп, темпо-ритм	22	33,5	44,5
особливості виконання ритму, метра, темпу в ансамблевому колективі	10,2	23,7	66,1

Третій (процесуальний) етап констатувального експерименту було спроектовано на встановлення рівня індивідуального й ансамблевого музично-ритмічного чуття студентів на різних етапах роботи з музичним текстом.

Для отримання даних про розвиток метро-ритмічного чуття студентів-музикантів в ході дослідження розробляли програму діагностування з такими складниками, як: *індивідуальне діагностування метро-ритмічного чуття, спостереження, виконання практичних завдань (читання нот з аркуша), індивідуально-ансамблеве діагностування (читання нот з аркуша, розучування нового матеріалу, концертний виступ), діагностування набуття студентами вмінь подолання труднощів виконання метро-ритмічних побудов у ансамблі.*

Зауважимо, що до вступу в заклад вищої освіти педагогічного профілю респонденти мали різний рівень підготовки: контингент студентів складали випускники музичних училищ, коледжів і ліцеїв.

З огляду на те, наявність метро-ритмічного чуття співвідносне зі здатністю правильно відтворити метричну пульсацію мелодії та музично-ритмічну формулу пропонованого відрізка музичного матеріалу в заданому темпі, у дослідженні було проведено діагностування індивідуальних метро-ритмічних здібностей студентів за класичним зразком, тобто шляхом: 1) відтворення на інструменті відомої мелодії в різних темпах; 2) читання нового музичного тексту в заданому темпі (голосом або на інструменті) та відтворення метричних акцентів; 3) читання нового музичного тексту в ансамблі (дует, тріо). Додамо, що завдання діагностування вибудовували за логікою від простого до складного.

Для перевірки в дослідженні чуття темпу послуговувалися такими параметрами, як: чуття темпової стабільності, чуття нарощування темпу та його затихання, чуття відповідності вибраного темпу щодо характеру музичної п'єси, збереження темпових параметрів ансамблевого виконання.

Констатацію рівнів розвитку метро-ритмічного чуття уможлиблювало використання схеми, оформленої за нижчеподаним зразком.

Схема індивідуального діагностування метро-ритмічного чуття

ППП студента-ансамбліста, курс

- 1. Рівень розвитку чуття метра.*
- 2. Рівень розвитку чуття ритму.*
- 3. Рівень розвитку чуття темпу.*

Результати індивідуального діагностування метро-ритмічного чуття майбутніх педагогів музичних спеціальностей наочно представлено в таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

**Результати індивідуального діагностування
метро-ритмічного чуття студентів**

Параметри метро- ритмічного чуття	Рівні		
	високий (%)	середній (%)	низький (%)
чуття ритму	16,6	41,7	41,7
чуття метра	25	50	25
чуття темпу	25	25	50
зведені дані	22,2	38,9	38,9

Діагностування рівня розвитку метро-ритмічного чуття студентів-ансамблістів передбачало виконання ними під час індивідуальних занять практичних завдань, пов'язаних із читанням нот з аркуша. Так, кожному ансамблісту пропонували прочитати з аркуша музичні твори (не ансамблеві партії), написані для інструмента, на якому вони грають: скрипалі – Й. С. Бах, перекл. Л. Александрової «Арія» («Пристрасті за Матвеєм», фрагмент), Ж. Гайонет «Джазова балада», В. Безкоровайний «Українська думка», Т. Массон «Бугі», Т. Массон «Світанок»; бандуристи – В. Полевой «Сумний настрій», А. Муха Варіації на тему української народної пісні «Взяв би я бандуру», А. Коломієць «Токката»; флейтисти – Й. С. Бах «Скерцо» із Сюїти сі мінор, С. Рахманінов «Італійська полька»; баяністи – М. Регер «Жахливе питання», український народний танець в обробці для баяна «Козачок», В. Гаврилін «Комічний хід»; виконавці на козобасі та бубні – обробка В. Попадюка «Українські жартівливі наспіви».

До виявів високого рівня читання нот з аркуша на індивідуальному занятті належать уміння швидко сприймати музичний текст; безпомилково відтворювати мелодико-ритмічні групування в заданому темпі на інструменті; уміння правильно виконувати складні ритмічні групування (синкопований ритм, ритм сумування та дроблення), паузи; правильне

розуміння метричних співвідношень та їхнього виконання у співвимірюванні з ритмічним рисунком музичного фрагмента; намагання відтворити ритмо-динаміку й агогічні відхилення під час другого програвання музичного фрагмента.

Середній рівень читання нот з аркуша співвідносний із недостатньо швидким сприйманням музичного тексту; відтворенням мелодико-ритмічних групувань на інструменті із незначними помилками та відхиленнями від заданого темпу, невеликими затримками; умінням виконувати складні ритмічні групування (синкопований ритм, ритм сумування та дроблення) на тлі не завжди точного дотримання пауз виконуваного музичного фрагмента; розумінням метричних співвідношень та їхнього виконання у співвимірюванні з ритмічним рисунком музичного фрагмента; слабким намаганням відтворити ритмо-динаміку й агогічними відхиленнями під час другого програвання музичного фрагмента; недостатньо точним запам'ятовуванням мелодико-ритмічної будови музичного фрагмента, його будови (мотив, фраза, речення).

Показниками *низького рівня* читання нот з аркуша є погана орієнтація в музичному тексті; достатньо повільне його прочитання із суттєвими мелодико-ритмічними помилками виконання на інструменті; правильне виконання простих ритмічних групувань (ритм сумування та дроблення) на тлі незначних відхилень від темпу в бік пришвидшення; виконання синкопованого ритму та ритмічного групування, пов'язаного з мелодичними чи гармонічними труднощами, зі значними відхиленнями від темпу в бік сповільнення; неточне дотримання або ігнорування пауз у виконуваному музичному фрагменті; не завжди правильне розуміння метричних співвідношень та їхнього виконання у співвимірюванні з ритмічним рисунком музичного фрагмента; невідтворювання ритмо-динаміки й агогічних відхилень під час другого програвання музичного фрагмента; слабе розуміння та запам'ятовування мелодико-ритмічної будови музичного фрагмента, його будови (мотиви, фрази, речення).

Визначення кількості студентів і рівнів розвиненості метро-ритмічного чуття на етапі читання з аркуша дало змогу отримати результати, представлені в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

**Результати виконання практичних завдань (читання нот з аркуша)
на індивідуальних заняттях в ансамблі народних інструментів**

Рівні	Кількість студентів (%)
високий	16,7
середній	33,3
низький	50

Діагностування рівня розвитку метро-ритмічного чуття студентів-ансамблістів на загальних заняттях у ансамблі українських народних інструментів передбачало читання нот з аркуша водночас у всіх партіях, зокрема на основі таких творів, як: українська народна пісня «Нині дома сама», українська народна пісня «Ой дзвони дзвонять».

Високий рівень читання нот з аркуша на загальному занятті відзначається вмінням швидко орієнтуватися у простих і складних мелодико-ритмічних співвідношеннях, точно виконувати їх у заданому темпі на інструменті, точно дотримуватися пауз і самостійно визначати вступ після них; намаганням відтворювати ритмо-динаміку й агогічні відхилення під час другого програвання музичного фрагмента; достатньо розвиненим чуттям звучання власної партії у співвідношенні з іншими партіями ансамблю; розумінням функціонального навантаження виконуваної партії; розвиненим чуттям мелодико-ритмічного ансамблю виконуваного музичного фрагмента та точним виконанням почергових вступів, учасним зняттям звуку перед паузами.

На *середній рівень* читання нот з аркуша вказує відтворення мелодико-ритмічних групувань на інструменті з незначними помилками та

відхиленнями від заданого темпу, невеликими затримками; уміння виконувати відносно складні ритмічні групування (синкопований ритм, ритм сумування та дроблення) на тлі не завжди точного дотримання пауз виконуваного музичного фрагмента; фрагментарне та нестійке чуття ансамблевого виконання, розуміння функціонального навантаження виконуваної партії (мелодія, супровід, підголосок, гармонічне заповнення, бас, педаль тощо); достатньо розвинене чуття звучання власної партії у співвідношенні з іншими партіями ансамблю на тлі неточностей виконання мелодико-ритмічної горизонталі виконуваного музичного фрагмента, неточності виконання почергових вступів і вчасного зняття звуку перед паузами.

Низький рівень полягає у низькій спроможності до відображення на інструменті музичного тексту, що має такі вияви, як: темпова нерівність (пришвидшення в легких для прочитання метро-ритмічних місцях і сповільнення або призупинення в складних метро-ритмічних групуваннях); неточності відтворення мелодико-ритмічного матеріалу, а також дотримання або ігнорування пауз; достатньо слабе чуття ансамблевого виконання, розуміння функціонального навантаження виконуваної партії (мелодія, супровід, підголосок, гармонічне заповнення, бас, педаль тощо); відсутність чуття звучання власної партії у співвідношенні з іншими партіями ансамблю.

Унаслідок проведеного діагностування студентів на загальних заняттях у ансамблі українських народних інструментів отримано результати, наведені в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Результати виконання практичних завдань (читання нот з аркуша)

на загальних заняттях в ансамблі народних інструментів

Рівні	Кількість студентів (%)
високий	16,7
середній	16,7
низький	66,6

Наступний етап діагностування передбачав *спостереження* під час розучування нового матеріалу, тобто в ході репетиційної роботи, за швидкістю опанування попередньо прочитаним музичним матеріалом.

Так, упродовж перших двох репетиційних занять випускники музичних училищ із середніми та високими результатами інструментальної підготовки виявляли порівняно низький рівень музично-ритмічної грамотності; студенти з невисоким чи слабким рівнем гри на інструменті (випускники ліцеїв, коледжів) демонстрували (за рідкісним винятком) неспроможність правильно, без помилок відтворювати ритмічний рисунок.

У ході спостереження було з'ясовано, що керівники ансамблевих колективів проводять розучування нового музичного матеріалу здебільшого окремо за партіями або індивідуально, тобто після заняття ансамблем. Тому вже на третьому-четвертому репетиційному занятті, тобто під час зведеного звучання двох-трьох партій, постає очевидною проблема відсутності чіткої методики початкового опанування музичного тексту – читання нот з аркуша. Разом з інтонаційними проблемами стають особливо виразними й метро-ритмічні помилки, хиткий темп виконання заданого музичного твору. Це уможливорює констатацію, що саме індивідуальні низькі показники метро-ритмічного чуття суттєво впливають на якість ансамблевого метро-ритмічного чуття та, відповідно, якість виконання, а вівень володіння музичним інструментом досить відчутно позначається на швидкості

опанування музичним твором, з одного боку, та не завжди забезпечує якість його відтворення, особливо в ансамблевому виконанні, з іншого.

Крім того, спостереження за студентами на наступних заняттях розкрило застосування ними під час роботи з музичним текстом однієї й тієї самої схеми його вивчення: не відчувши твір внутрішніми слухо-моторними аналізаторами на попередньому етапі ознайомлення, вони повторюють ритмічні помилки, неточності під час кожного наступного його програвання. Особливо таке зауваження справедливе щодо темпу: типовою помилкою стає виконання легких ритмічних та інтонаційних місць у пришвидшеному темпі, важких – у сповільненому та без правильного метро-ритмічного групування.

Загалом педагогічне спостереження за студентами-ансамблістами під час репетиційної роботи дало змогу з'ясувати, що причинами негативних результатів формування у них метро-ритмічного чуття слугують різний рівень довузівської виконавської підготовки останніх, а також нерозробленість ефективних методів розвитку ансамблевого метро-ритмічного чуття.

Особливим видом реалізації виконавсько-творчих досягнень є *концертний виступ*. Зауважимо, що оцінка досягнень щодо рівня розвитку метро-ритмічного чуття під час концертного виступу має особливий колорит: концертне виконання вимагає вміння зорганізуватися на сцені, влитися в загальноансамблевий темпо-ритм, подолати хвилювання тощо.

Діагностування рівня розвитку метро-ритмічного чуття студентів-ансамблістів також передбачало проведення їхнього анкетування після концертного виступу для з'ясування оцінки студентом власних музично-виконавських досягнень під час концертного виступу в ансамблевому (оркестровому) колективі, а також загальноколективного рівня виконання музичного твору. Анкетування, яке вважали інформативним, попри суб'єктивність висловлених опитуваними суджень, дало такі результати: до високого рівня концертного виконання музичного твору в ансамблевому

(оркестровому) колективі щодо метро-ритмічного аспекту музично-виконавських завдань зарахували себе 23, 1% студентів, до середнього рівня – 41,3%, до низького – 35,6%.

Високий рівень загальноансамблевого виконання метро-ритмічних, темпових показників музичного твору під час концертного виступу відповідає таким характеристикам: одночасний вступ усіх груп і партій у відповідному темпо-ритмі; дотримання метро-ритмічних довжин та одночасне зняття звуку окремих партій перед паузами, ферматами; чітке ритмічне виконання дрібних тривалостей у пасажах, мелодико-гармонічних заповненнях; дотримання темпо-ритму у граничних динамічних відтінках: *ff*, *f*, *p*, *pp*; чітке чуття метро-ритму загальноансамблевого звучання музичного твору; точне виконання метро-ритмічних довжин у заданому темпі та у місцях відхилення від темпу, переходу з одного темпового показника до іншого; чітке відпрацювання (одночасність узяття метричних довжин усіма учасниками ансамблевого колективу гармонічних акордів по горизонталі та проведення різнофункціональних партій у рамках чіткого метро-ритмічного виконання).

Середній рівень загальноансамблевого виконання метро-ритмічних, темпових показників музичного твору під час концертного виступу співвідносний із такими параметрами: одночасний вступ усіх груп і партій у відповідному темпо-ритмі; у творах зі швидким темпом унаслідок певних метро-ритмічних труднощів «сідання» загальноансамблевого темпу; неточності зняття звуку перед паузами в окремих виконавців партії; невпевнене виконання партій у 1–2 % виконавців, що негативно впливає на загальноансамблеве звучання музичного твору загалом; поодинокі ситуації незбігу метричних довжин у звучанні загальноансамблевих акордів (неодночасність взяття або недотримання метричних довжин); незначні неточності виконання дрібних, пунктирних ритмічних довжин.

Низький рівень загальноансамблевого виконання метро-ритмічних, темпових показників музичного твору під час концертного виступу мав

своїми виявами: несформованість у ансамбліста чуття загальноансамблевого темпо-метро-ритму, що полягає у невпевненості виконання власної партії, тушуванні, орієнтації на виконання сусіда по партії, запізнілі вступи після пауз, закінчень фраз, фермат тощо, неточне або неповноцінне виконання пасажів, дрібних тривалостей, тріолей, у партіях акомпанементу на «і» «з'їздження» зі слабкої частини долі на сильну. Крім того, загальноансамблеве звучання позбавлене чіткого метро-ритмічного строю, що передбачає регламентоване визвучування гармонічних акордів по горизонталі та точні ритмічні групування по вертикалі через невчасне взяття звуку на його початку та недотримання пауз.

Насамкінець зауважимо, що результати вищеописаного анкетування студентів-учасників ансамблевих колективів дещо відрізнялися від результатів, отриманих шляхом застосування методу експертних оцінок. За останніми, високий рівень розвитку метро-ритмічного чуття під час концертного виконання в ансамблевому колективі продемонстрували 14,2 % респондентів, середній – 31,4 %, а низький – 54,4 %.

Результати порівняльного аналізу даних, одержаних після використання на констатувальному етапі експерименту всіх діагностичних методик, відображено в таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Зведені результати констатувального експерименту (%)

Етапи констатувального експерименту	Методи діагностування	Рівні		
		високий	середній	низький
1 етап (цільовий)	анкетування викладачів	14,2	38,9	46,9
	анкетування студентів	13,9	36,3	49,8
2 етап (когнітивний)	музично-теоретичні знання про поняття «ритм»	16,1	39,5	44,4
	музично-теоретичні знання про поняття «метр»	18,6	40,6	40,8

	музично-теоретичні знання про поняття «темп»	22	33,5	44,5
	знання щодо використання понять «ритм-метр-темп» під час гри в ансамблевому колективі	10,2	23,7	66,1
3 етап (процесуальний)	індивідуальне діагностування	22,2	38,9	38,9
	виконання практичних завдань – читання нот з аркуша (індивідуальні заняття)	16,7	33,3	50
	виконання практичних завдань – читання нот з аркуша (загальне репетиційне заняття)	16,7	16,7	66,6
	спостереження (розучування, подолання труднощів на загальних заняттях ансамблю)	8,9	21,3	69,8
	анкетування студентів (концертний виступ)	23, 1	41,3	35,6
	метод експертних оцінок (концертний виступ)	14,2	31,4	54,4
	Зведені дані	15	32,9	50,6

Отже, констатувальний етап експерименту виявився репрезентативним щодо простеження слабкої динаміки розвитку у студентів-учасників ансамблевого колективу музичних здібностей, зокрема метро-ритмічного чуття, зумовленої ініціативою керівників творчих ансамблевих колективів щодо спрямування репетиційного процесу на вивчення репертуару задля участі в запланованих концертних виступах, а також побудовою репетиційного процесу на використанні так званих «ЗУНок» (знання, уміння, навички) студентів, набутих на уроках зі спеціальних предметів чи практичних, теоретичних ансамблево-оркестрових предметів до та під час навчання в закладі вищої освіти.

У ході дослідження з'ясовано, що причинами вищезгаданих педагогічно-методичних невдач є неефективна професійна діяльність покоління керівників творчих ансамблевих колективів, вихованих на системі «Раз-і, два-і..». За таких умов вирішити завдання якісної підготовки учителів музики-організаторів ансамблевих колективів неможливо без реалізації методики, що передбачає розвиток під час музикування в ансамблевому колективі не лише музичних здібностей, а й того, що таким передує, тобто розвитку чуття (у пропонованому контексті – метро-ритмічного).

З огляду на це варто зазначити про те, що на першому етапі констатувального експерименту («процесуальному») було встановлено досить низький відсоток довіри викладачів і студентів до задекларованої в дисертації ідеї ефективності виховання метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в умовах ансамблю народних інструментів.

На другому етапі («когнітивному»), присвяченому вивченню музично-теоретичної обізнаності студентів із категорійними поняттями «ритм», «метр», «темп», було отримано такі дані: високий рівень знань про ритм, ритмічний рисунок, ритмічний акцент, ритмо-агогіку, ритмо-побудову продемонстрували 13,1% , середній – 39,5%, низький – 47,4% опитаних; високий рівень знань про метр, метро-ритм, метричний акцент, метричну пульсацію виявили 18,6%, середній – 40,6%, низький – 40,8% респондентів; високий рівень знань про темп, темпо-ритм показали 22%, середній – 33,5%, низький – 44,5% досліджуваних. Досить репрезентативними слід визнати відповіді реципієнтів на запитання про особливості виконання ритму, метра, темпу в ансамблевому колективі: низький рівень – 66,1%, середній – 23,7%, високий – лише 10,2%. Такі результати констатувального експерименту дають підстави припустити, що знання, здобуті студентами під час опрацювання теоретичних дисциплін, не набули належної реалізації на практичних заняттях (у класі зі спеціального предмета, на ансамблевих заняттях). Такі обставини унеможливлюють

втілення висловленої Е. Далькросом сентенції «спочатку я відчуваю, а тоді я знаю».

Третій етап («процесуальний»), що передбачав індивідуальне діагностування метро-ритмічного чуття, спостереження, виконання практичних завдань (читання нот з аркуша), провадження індивідуально-ансамблевої діяльності (читання нот з аркуша, розучування нового матеріалу, концертний виступ), подолання труднощів виконання метро-ритмічних побудов у ансамблі, уможливив визначення в усіх без винятку видах діагностування домінування у студентів-ансамблістів низького рівня метро-ритмічного чуття.

За результатами констатувального експерименту підтверджено припущення про досить посередні результати реалізації традиційних методик роботи в ансамблевому колективі щодо розвитку метро-ритмічного чуття у студентів-майбутніх учителів музики. Як наслідок, виявлене під час діагностувальних заходів домінування низького рівня сформованості у студентів-ансамблістів метро-ритмічного чуття, – детермінованого неналежною увагою до знань із методики розвитку метро-ритмічного чуття в ансамблевому виконавстві, форм і методів роботи з музичним текстом, особливостей роботи на різних етапах, – окреслює необхідність упровадження методичної системи розвитку метро-ритмічного чуття як основи розвитку музичних здібностей загалом.

Загалом ефективне виховання покоління майбутніх учителів музики за допомоги дієвої методики роботи з музичним текстом в ансамблевому колективі, що відзначатиметься спрямованістю на всебічний музичний розвиток, зокрема розвиток метро-ритмічного чуття як вагомого складника музичних здібностей, сприятиме ефективному музичному вихованню у стінах загальноосвітньої школи.

2.2 Педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття в ансамблі українських народних інструментів у майбутніх учителів музики

Вектором навчання студентів у закладах вищої освіти є підготовка їх до професійної, у пропонованому контексті – музично-педагогічної діяльності. Професійна діяльність майбутнього вчителя музики має подвійну спрямованість, як-от: 1) проведення уроків музичного мистецтва; 2) організація позаурочної музичної роботи учнів (створення музичних ансамблів, хорів тощо). Попри те, що навчально-виховний процес у освітніх закладах вищої ланки передбачає реалізацію програми підготовки майбутніх педагогів, що охоплює структуризоване подання відомостей із різних галузей знань – педагогіки, психології, філософії, історії тощо, саме спеціальні музичні дисципліни забезпечують здобуття музично-теоретичних знань, формування музично-виконавських здібностей, вироблення музично-педагогічних практичних навичок. Утім, на тлі значної різноманітності, багатофункціональності регламентованих програмаю галузей знань, а також багатоаспектності накопичених знань, умінь і навичок на практиці часто постає очевидною неготовність молодих фахівців, учителів музичного мистецтва-початківців до виконання професійних обов'язків, зокрема до організації позаурочної гурткової роботи у школі. Загалом сучасна система музичної освіти потребує вдосконалення в ракурсі корегування таких зумовлених нею явищ, як: 1) неспроможність студентів застосовувати на пракиці роботи у школі методик, засвоєних на лекційних заняттях; 2) перенесення студентами методик індивідуальної роботи з музичним текстом на колективні форми, що, відтак, призводить до отримання лише часткових результатів.

З огляду на це у спектрі пріоритетних завдань підготовки майбутніх учителів музики доцільно передбачити орієнтацію на розуміння специфіки колективного виконавства, усвідомлення мети такої діяльності, здобуття

практичних знань, необхідних для організації та роботи з ансамблевим, оркестровим колективом, і найважливіше – створення належних педагогічних умов функціонування освітнього процесу.

Крім того, на рівні підготовки майбутніх педагогів музичної царини негативно позначається те, що зовсім незначний відсоток студентів-ансамблістів усвідомлює мету їхнього становлення як майбутніх учителів музичного мистецтва, організаторів музично-творчої діяльності у школі, а також важливість розвитку власних здібностей, у поданому контексті – чуття метро-ритму, як складника професійної компетентності. Це посилює різний рівень довузівської виконавської підготовки студентів-музикантів, їхніх музичних здібностей і нерозробленість ефективних методів розвитку ансамблевого метро-ритмічного чуття.

Тому вагомим завданням пропонованого дослідження вважаємо створення належних педагогічних умов підготовки майбутніх учителів музики до фахової музично-педагогічної діяльності, зокрема розвитку метро-ритмічного чуття в ансамблі українських народних інструментів.

На сучасному етапі теоретики та практики галузі виявляють неоднотайність у трактуванні змістового наповнення поняття «педагогічні умови». Попри це, досить поширеним у наукових колах є розгляд «педагогічних умов» крізь призму філософського осмислення понять «педагогічний процес» і «умови» зі зверненням до засадничого поняття «педагогіка» – наука виховання і навчання... [32, с. 378].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови лексичну одиницю «умова» зафіксовано зі значенням необхідної обставини, «яка уможливорює здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь» [5, с. 1506]. У Філософському енциклопедичному словнику «умову» витлумачено як «категорію, в якій відображено універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає і існує» [23, с. 303].

У педагогічному контексті категорією «умова» послуговуються для окреслення поняття «середовище», «обставина» чи «обстановка». Розробленню педагогічних умов організації навчального процесу присвятили свої праці Т. Гуцан, Н. Духаніна, Т. Каминіна, В. Кухаренко, В. Стасюк, Є. Хриков, О. Федорова й ін. [10, 11, 13, 18, 34, 43, 47].

Так, Є. Хриков розглядає сутність поняття «педагогічні умови» в нерозривній єдності з поняттям «педагог»: «Щодо змісту педагогічних умов зазначимо, що їх створюють педагоги, а чинники існують об'єктивно, незалежно від діяльності, тому зміст педагогічних умов доцільно визначати з огляду на обставини, а не фактори. Отже, педагогічні умови – це обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу. Можна погодитися і з думкою про те, що педагогічні умови – це сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності, але більш докладного аналізу вимагає твердження про те, що об'єктивні можливості матеріально-просторового середовища є педагогічними умовами. На наш погляд, не всі такі можливості варто вважати педагогічними умовами, а тільки ті, які створює власне педагог і які постають продуктом його діяльності» [47, с. 12].

О. В. Рибалко [18] переконує, що поняття «педагогічні умови» окреслює цілісне явище, що мислиться сукупністю об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організованих і матеріалізованих можливостей його існування та забезпечує успішне вирішення поставлених завдань. До внутрішніх параметрів умов належать: цілеспрямованість, доцільність відбору, конструювання та застосування змісту, прийомів, а також організованих форм навчання для ефективного досягнення мети.

На думку О. Федорової [43], педагогічними умовами варто називати сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей його здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання.

Означену тему порушує й українська дослідниця М. Малькова, що вважає педагогічними умовами сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей [20, с. 98].

Т. Каминіна потрактовує педагогічні умови як сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у педагогіці завдань, тому визнає педагогічними умовами лише ті, що спеціально створені у педагогічному процесі та реалізація яких забезпечує найбільш ефективний його перебіг [13, с. 63].

Апріорі відомо, що педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей, яка уможливорює реалізацію компонентів технології. Як зазначає Т. Гуцан [10], педагогічні умови повинні відображати структуру готовності майбутніх фахівців до діяльності в умовах профільного навчання та передбачати компоненти технології формування готовності моделі або технології.

А. Семенова та В. Стасюк [34] у Словнику-довіднику з професійної педагогіки визначають педагогічні умови як обставини, від яких залежить і за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, опосередкований активністю особистості, групою людей [31, с. 243].

Науковці [10],[11] стверджують, що будь-який процес у педагогіці має своїм вектором реалізацію поставлених цілей. Н. Духаніна, наприклад, класифікує педагогічні умови з огляду на досягнення заздалегідь поставлених педагогічних цілей на: *організаційні* (оптимальна заповнюваність груп і професійна готовність учителя; організація творчої співпраці викладача та студентів у навчально-виховному процесі на основі суб'єкт-суб'єктних зв'язків; організація навчального процесу з використанням активних форм і методів навчання відповідно до специфіки дисциплін предметної підготовки), *методичні* (методи та форми навчання),

методико-інструментальні (застосування інноваційних методів, модульної системи навчання), *змістові* (актуальність і доцільність вибору змісту навчання, розроблення робочих програм, методичне та дидактичне забезпечення навчальних дисциплін предметної підготовки), *змістово-цільові* (побудова навчального процесу на основі системного аналізу професійної діяльності, актуалізація суб'єктивного професійного досвіду студентів і його залучення до змісту підготовки, відповідність щодо вимог і засадничих положень особистісно-орієнтованого навчання), *матеріально-технічні* (застосування нових інформаційних технологій, дотримання санітарно-гігієнічних вимог у процесі їхнього використання), *мотиваційні* (професійне самопізнання студентів, систематичне діагностування рівня розвитку професійних здібностей, презентація своїх досягнень), *особистісні* (суб'єктно-суб'єктні зв'язки між викладачем і студентом з урахуванням індивідуально-вікових особливостей студентів) [11, с.103–105].

Загалом, беручи до уваги наведені вище дефініції, пропонуємо бачення педагогічних умов розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики під час занять в ансамблі народних інструментів як сукупності обставин, що сприяють побудові навчально-виховного процесу з урахуванням потреб, інтересів, можливостей особистості щодо ефективної професійної діяльності.

З огляду на дидактичні принципи, компоненти, напрацьовані науковцями підходи до трактування змістового наповнення педагогічних умов, а також на ґрунті методу експертних оцінок визначаємо такі педагогічні умови, як: активізація особистісної зорієнтованості на суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача зі студентами; спонування до свідомого ставлення студентів до змісту та завдань роботи ансамблевого колективу; стимулювання використання новітніх форм і методів розвитку метро-ритмічного чуття; застосування пропедевтичного методу в процесі творчої діяльності.

Перша педагогічна умова – активізація особистісної зорієнтованості на суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача зі студентами – пов'язана із взаємодією викладача та студента у процесі навчання й виховання, постаттю викладача, керівника ансамблю як особистого прикладу для формування особистісних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва, професійною компетентністю вчителя.

Психологи вважають царину педагогіки репрезентантом соціономічного класу професіоналів «Людина – Людина», де основним предметом діяльності мислиться людина, особистість. Метою діяльності носія соціономічної професії є, як зазначає Н. М. Савелюк [28], вплив на іншу людину, зміна її думок, настроїв, поведінки або більш стійких особистісних утворень (зокрема, цінностей); така мета детермінована гностичними та творчо-продуктивними цілями.

Вимоги до професійно-особистісних якостей викладача регламентовано на законодавчому рівні, зокрема в Законі України «Про вищу освіту» йдеться про те, що: «Педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями, яка має відповідну педагогічну освіту, належний рівень професійної підготовки, здійснює педагогічну діяльність, забезпечує результативність та якість своєї роботи, фізичний та психічний стан здоров'я якої дозволяє виконувати професійні обов'язки у навчальних закладах ...» [12].

Для акумулювання інформації про особистісно-професійні якості викладача у педагогіці послуговуються терміном «професіограма особистості вчителя» (з лат. profession – спеціальність [32, с.416] і гр. – грамма – риска, написання [32, с. 144]). Загалом професіограмою особистості вчителя вважають його ідеальний портрет, зразок, еталон, у якому представлено якості особистості, якими він повинен виявляти, а також знання, уміння, навички, необхідні для виконання педагогічних функцій [21, с. 23].

Г. Мешко обстоює думку про доцільність введення до складу професіограми вчителя трьох комплексів якостей, як-от: 1) громадянські якості; 2) якості, зумовлені специфікою професії вчителя; 3) спеціальні знання, уміння та навички з предмета (спеціальності) [21, с. 23–24].

Постать викладача у педагогіці – це особлива сторінка науково-педагогічних публікацій і видань, які, на думку великих педагогів, є ключовими. Ян Амос Коменський – видатний чеський педагог-революціонер, представник європейської середньовічної педагогіки – у своїй праці «Велика дидактика» (у контексті визначення найважливішого завдання вчителя – знайти шлях до сердець своїх учнів через велику любов до них) описує особистісно-професійні якості педагога так: «Якщо вчителі будуть привітні та ласкаві, не відштовхуватимуть від себе дітей своїм суворими зверненнями, а приваблюватимуть своєю батьківською прихильністю, манерами та словами; якщо вчителі рекомендуватимуть науки, до яких вони приступають із боку їхньої масштабності, привабливості та легкості..., – тобто якщо вчителі ставитимуться до учнів з любов'ю, тоді вони легко завоюють їхні серця...» [46, с. 27].

Процес навчання та виховання музиканта є площиною індивідуального впливу на студента викладача, а в колективі – художнього керівника, диригента. Як зазначає О. Ростовський, «Ефективність музичного навчання і виховання залежить від особистості вчителя, його світогляду і професійної підготовки, педагогічного таланту і майстерності, багатства інтелекту і душевної чуйності...» [27, с. 6].

Для побудови власного бачення сутності особистісного компонента педагогічних умов, який полягає в суб'єкт-суб'єктній взаємодії викладача та студента, за якої постать викладача, керівника ансамблю постає прикладом для формування особистісних якостей майбутніх учителів музичного мистецтва, скористаємося усталеними у професійній педагогіці та музичній педагогіці положеннями концепцій В. Сухомлинського, К. Ушинського, М. Фіцули, О. Ростовського, О. Гольденвейзера, Л.

Арчажнікової про те, що найважливішими особистісними якостями педагога є морально-психологічні (любов до дітей [36, с. 3], [44, с. 15]), духовні (педагогічні переконання [9, с. 235], [35, с. 236]), професійні (професійна майстерність, професійна компетентність [1, с. 54–55], [7, с. 96–98]), виховні (виховання особистості під час навчання музиці [7, с. 96–98], [27, с. 10]).

Так, О. Гольденвейзер вважає присутніми для виокремлення особистісних якостей учителя-музиканта такі критерії: 1) висока професійна компетентність педагога; 2) багатий духовний світ, за висловом дослідника, «моральний образ викладача»: «...вчити грати... – не механічна справа. Музика тісно пов'язана з усіма душевними переживаннями людини, в ній мимоволі відображається її духовний світ і механічно цьому навчати не можна»; 3) виховання Людини під час навчання музиці; 4) самовиховання та самовдосконалення вчителя; 5) любов до учня; 6) любов до своєї справи: «як би ви не втомилися, ви повинні дати урок так, наче б то вам особливо приємно було б на цей момент робити саме цю справу» [7, с. 96–98].

Сучасні педагоги-професіонали визнають особливу важливість для формування особистісних якостей педагога саме педагогічних переконань. В. Сухомлинський називав педагогічні переконання духовним багатством особистості, формування якого відбувається під час педагогічної діяльності [35, с. 236]. Упровадження в життя навчально-виховних ідей, за К. Ушинським, уможливають лише педагогічні переконання: «Хай би які не були докладні й точні інструкції щодо викладання та виховання, вони ніколи не замінять несформованість у викладача переконань... Найважливішим шляхом людського виховання є переконання, а на переконання можна вплинути тільки переконанням» [9, с. 235; 42, с. 27].

Іще одним вагомим компонентом особистісних якостей постає професійна майстерність викладача. М. Фіцула структурує професійну майстерність за рівнями: «1) елементарний (володіння знаннями для виконання педагогічних дій, предметом викладання; продуктивність

навчально-виховної роботи є низькою); 2) базовий (педагогічні дії гуманістично зорієнтовані... добре засвоєно предмет викладання, навчально-виховний процес організовано методично впевнено і самостійно); 3) досконалий (вчитель самостійно планує і організовує свою діяльність на тривалий проміжок часу, маючи на меті розвиток особистості школяра); 4) творчий (ініціативність і творчий підхід до організації професійної діяльності; вчитель самостійно конструює оригінальні педагогічно доцільні прийоми взаємодії; діяльність будує, спираючись на рефлексивний аналіз; сформовано індивідуальний стиль професійної діяльності)» [44, с. 20–21].

Друга педагогічна умова – **спонукання до свідомого ставлення студентів до змісту та завдань роботи ансамблевого колективу**. Реалізація такої педагогічної умови передбачає усвідомлення студентами змісту, завдань роботи ансамблевого колективу, а також значення розвитку музично-ритмічного чуття ансамблістів.

Запорукою успішного навчання, за К. Ушинським, постає чітке й точне розуміння викладачем мети, предмета та відповідних засобів навчально-виховного впливу на учнів: «Вихователь, що не зуміє чітко й точно визначити мету виховної майстерності, схожий на архітектора, який, закладаючи нову будівлю, не дав би відповіді на запитання, що саме він хоче збудувати» [40, с. 36].

Заняття ансамблевого колективу – це передусім формування свідомого ставлення студентів до змісту та завдань роботи ансамблевого колективу, виховання музиканта-виконавця, його метро-ритмічного чуття в ході колективного музикування. Відвідування занять інструментального ансамблю також ефективно щодо ознайомлення студента з кращими зразками музичних творів, навчання сприймати світ прекрасного, кваліфіковано висловлювати свої судження з приводу того чи того твору, відчувати насолоду від його виконання. Водночас для майбутніх учителів музики видається важливим завдання всебічно реалізовувати під час

навчання в освітньому закладі власний талант і як вчителя музики, і як організатора-гуртківця. У цьому контексті окреслюється важливість такої педагогічної умови, як змістова, що передбачає когнітивний компонент змісту та завдань роботи ансамблевого колективу як основи майбутньої музично-професійної діяльності. Набуттю знань щодо змістовності, форм, етапів роботи в ансамблевому колективі сприяє низка дисциплін, як-от: «Оркестровий клас» спеціальність 025 Музичне мистецтво*; спеціальність 014 Середня освіта (Музичне мистецтво); «Інструментознавство та оркестрування» спеціальність 014 Середня освіта (Музичне мистецтво).

Загалом теоретична підготовка та практична діяльність в ансамблевому колективі уможливорюватимуть формування у студентів знань зі: створення музично-виконавського колективу; формування складу останнього; підготовчої (передрепетиційної) роботи керівника колективу; форми занять; етапів роботи з музичним твором; планування репетиційних занять; особливостей проведення занять залежно від запланованих організаційних, виховних і творчих завдань з урахуванням відведеного часу репетиційного заняття; складання репертуару відповідно до вікових особливостей ансамблістів, специфіки роботи, навчання, які пов'язані із завданнями культурно-просвітницької роботи тієї організації або закладу, в якому функціонує ансамблевий колектив; створення творів репертуару (аранжування, оркестрування).

Зауважимо, що спектр компонентів другої педагогічної умови утворюють: розвиток ансамблевого музично-ритмічного чуття студента (форми роботи: читання нот з аркуша, засвоєння музичного матеріалу – розучування, концертне виконання); розвиток індивідуального музично-ритмічного чуття (чуття ритму, метра, темпу в ансамблевому колективі); подолання труднощів виконання метро-ритмічних побудов у ансамблі.

Третя педагогічна умова – **стимулювання використання новітніх форм і методів розвитку метро-ритмічного чуття** – пов'язана із припущенням про результативність використання форм і методів

інтенсифікації розвитку метро-ритмічного чуття, а також поєднання колективних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу.

Засадничим для педагогіки терміном «методика» (з гр. *methodike*) теоретики та практики галузі послуговуються із такими значеннями, як: 1) сукупність методів, прийомів доцільного проведення будь-якої роботи; 2) галузь педагогічної науки, що вивчає закономірності навчання певному навчальному предмету [32, с. 315].

Корифей педагогічної царини Я. А. Коменський описує та характеризує поняття методу в контексті структурування навчального процесу, стверджуючи, що: «1) метод навчання повинен сприяти зменшенню труднощі навчання для того, щоб саме навчання не спричиняло виникнення в учнів почуття безвиході та не вбивало бажання до занять [46, с. 27]; 2) сам метод завжди має бути природнім: «усе, що природно розвивається саме собою»; 3) використання методів повинно ґрунтуватися на застосуванні різноманітних форм (бесіди, змагання тощо) та засобів естетичного спілкування [46, с. 28]; 4) метод має поставати на непорушних засадах певного навчального предмета – невеликих за обсягами, але потужних за якістю: «кожну науку повинно бути викладено за допомогою конкретних і точних правил. Кожне правило потрібно викладати небагатослівно, вдаючись до найбільш зрозумілих і влучних слів. Кожне правило доцільно супроводжувати багаточисленними прикладами...» [46, с. 28 – 29], бо все «наступне має опиратися на попереднє. Все, що між собою пов'язане має постійно пов'язуватися. Все повинно підлягати співвимірюванню пропорційно між розумом, пам'яттю та мовою. Все повинно закріплювати постійними вправами [46, с. 35]; 5) використання методів повинно бути зумовленим віком, розумовим розвитком, здібностями, особистими бажаннями [46, с. 32–33]; 6) для ефективності впровадження методу варто залучати відчуття учня (зорові, рухові, слухові тощо) в їхньому поєднанні [46, с. 34]; 7) правильний методом навчання :

«не вбивання в голови зібраної з авторів суміш слів, фраз, висловів, а це розкриття здібностей розуміння суті речей, щоб саме з тієї здібності як з того живого джерела потекли струмочки (знання)... [46, с. 39]; 8) про важливість практики (коли учня допускають до виконання обов'язків учителя) [46, с.47]; 9) про пріоритет методу синтетичного на противагу аналітичному; 10) про неефективність навчання чомусь лише на одному авторитеті та доцільності навчання за допомоги доказів, заснованих на відчуттях і розумі [46, с. 42].

Педагогічний вплив у царині музичного мистецтва забезпечує використання багатой палітри методів під час роботи з музичним текстом на стадії читання нот з аркуша, розучування чи концертного виконання. Йдеться про поетапність опрацювання ансамблевих партій в індивідуальній, груповій чи загальноансамблевій формах виконання, застосування на заняттях ансамблю варіативної форми зіставлення різних партій виконавців, обмін партіями; практикування на етапі читання нот з аркуша словесного пояснення, детального теоретичного та виконавського аналізу музичного тексту, прийомів роботи з музичним текстом (рахування ансамблістами ритмічного рисунку, сольмізація (читання назв нот у ритмі), гри на відкритій струні (або на одній ноті) ритмічного рисунку, що підлягав попередньому прорахуванню та сольмізуванню (сольфеджуванню), відтворення музичного матеріалу на інструменті; на етапі розучування оперування методом «спарингу», творчо-ініціативним, варіативним, поєднання методів попереднього етапу з наступним.

До спектра методів педагогічної дії належать також метод контролю правильності виконання музичного тексту (спрямованість на реалізацію конкретних завдань у рамках текстових групувань: фрази, речення, період); метод формування понять функціонального призначення партій ансамблістів, зокрема: мелодії, басу, супроводу, гармонічного заповнення, педалі та сутності виражальних можливостей у контексті загального звучання ансамблю; метод розучування (точність ансамблевого виконання

мелодико-ритмічної лінії по горизонталі та гармонійно-ансамблеве заповнення по вертикалі); метод переходу від поетапного характеру роботи до цілісного та навпаки (різномірність мети в кожному з типів роботи та прикінцеві завдання); метод спрямування уваги на емоційно-образний зміст музичного твору та відтворення в музичних партіях задуму композитора за допомоги метро-ритму, темпо-ритму, ритмо-динаміки, ритмо-агогіки, ритмо-гармонії, ритмо-побудов.

Найвищим ступенем педагогічної майстерності є педагогічна творчість, що передбачає створення власних методів. К. Ушинський так описує вияви вищезгаданої майстерності: «В його викладанні й поводженні з дітьми є щось невлучно приємне, веселе й серйозне, лагідне, але водночас таке, що підкоряє увагу й волю вихованця. Він уже досяг тієї педагогічної височини, коли всякий метод зникає в особистості педагога й коли з цієї особистості виникає щоразу цілком самостійний той прийом, який потрібен у даному випадку. Такий педагог творить метод, а не керується ним» [41, с. 117].

Четверта педагогічна умова – **застосування пропедевтичного методу в процесі творчої діяльності** – відображає засадниче значення пропедевтичного компонента для забезпечення ефективності процесу підготовки студента до самостійної професійної діяльності, музично-творчого використання методів розвитку метро-ритмічного чуття учнів у школі.

У довідковій літературі поняття «пропедевтика» (грец. *propaideuo* – попередньо навчаю, наперед кажу) фігурує зі значеннями: 1) скорочений виклад будь-якої науки в систематизованому вигляді, тобто її підготовчий, вступний курс, що передує більш глибокому та детальному вивченню відповідної дисципліни [22, с. 1280]; 2) попередні поняття, попередні приготування, роз'яснення до якоїсь науки; вступ у науку [31, с. 1004].

Педагогічне бачення пропедевтики окреслене її трактуванням як безперервності, наступності (послідовна зміна, перехід, передання чого-

небудь від попереднього до наступного), що забезпечує ефективність освіти [26].

Ідею попереднього (пропедевтично-підготовчого) навчання запропонував Я. А. Коменський [15]: перший ступінь його чотириступеневої школи – так звана «материнська школа» – передбачав необхідну «чуттєву» підготовку дитини до навчання, розвиток уяви, пам'яті, мови для того, щоб, розпочинаючи вивчення наук, дитина вже мала про них уявлення.

До кінця XIX ст. у царині педагогіки утвердилась ідея про розмежування пропедевтичного та систематичного навчання. Так, С. І. Гессен розглядав пропедевтичний курс історії у початковій школі як перший природний ступінь навчання, що полягає у підготовці школярів до сприйняття історії, полегшує усвідомлення основних елементів («чинників») культурно-історичного життя (техніки, господарства, держави, права, науки, релігії, мистецтва) та виховує в дитині прагнення систематично ознайомлюватися з культурним розвитком рідного та сусідніх народів [6].

А. Тимошенко [39] потрактовує поняття «пропедевтика професійної підготовки майбутнього вчителя» як цілісну систему безперервної підготовчої роботи, здійснюваної в системі вищої педагогічної освіти, спрямовану на набуття студентами необхідних у майбутній професійній діяльності знань, опанування відповідних умінь і навичок, тобто формування професійно значущих якостей майбутнього випускника. Науковець обґрунтовує концептуальну модель пропедевтики професійної підготовки майбутнього вчителя, що складається із цільового, змістового, технологічного та результативного блоків, виступає обов'язковим компонентом педагогічної освіти, сприяє збільшенню періоду професійної підготовки майбутнього вчителя, тобто реалізації принципу безперервності стосовно досліджуваного аспекта.

Реалізація нових організаційних форм проведення навчальних занять (у рамках зазначеної моделі) припускає, на думку А. Тимошенко, зміну позиції студента від «учня» до «вчителя», що призводить до формування професійно значущих якостей майбутнього випускника [39].

М. Потапова зауважує, що методологічною підставою пропедевтики постають принципи наступності та персоналізації, тому остання як дидактична умова безперервності освітнього процесу передбачає:

- навмисне введення наступності зв'язків і в зміст навчального матеріалу, і в організацію видів навчально-пізнавальної діяльності;
- послідовну реалізацію дидактично обґрунтованих, систематизованих спадкоємних зв'язків між структурними елементами знань, а також видами навчально-пізнавальної діяльності, що належать до різних освітніх концентр (ступенів навчання, пов'язаних із попередньою єдністю змісту та відмінних від нього більшою складністю й обсягом);
- істотне підвищення рівня науковості, посилення світоглядного впливу на учнів;
- методологічне осмислення структури та змісту навчального матеріалу, ролі наукових методів дослідження в структурі навчального пізнання;
- систематизацію й узагальнення знань, умінь і навичок на основі принципів генералізації, фундаменталізації й інтеграції [26, с. 19–120].

Відомо, що кожна дидактична умова на рівні елементарної логіки має вигляд комплексу двох суджень (підстави та наслідку), а на мовному рівні – синтаксичної конструкції зі сполучниками «якщо ..., то ...», що відображає взаємозалежність явищ. З огляду на це роль у освітньому процесі пропедевтики, на думку М. Потапової, полягає у налагодженні взаємозв'язку двох суміжних концентрів навчання, а відтак – у забезпеченні безперервності освіти, послідовному та плавному переході до нової, більш складної, але взаємозумовленої змістовної системи [25, с. 120], [26].

До творення концепції неперервної професійної освіти долучилися науковці М. Кларін і Н. Сергеев, що представили останню як систему, що зазнає розвитку від функціональної до особистісної парадигм [14; 29].

На важливості пропедевтики наголошують представники різних сфер педагогічного впливу – хімії, фізики, математики тощо. Так, дослідниця пропедевтики методичної підготовки майбутніх учителів хімії на першому курсі педагогічного закладу освіти Т. Боровських обґрунтовує її статус як типу випереджального навчання. У такій площині авторка виокремлює такі принципи пропедевтики методичної підготовки студентів першого курсу, як: принцип випередження щодо основного курсу методики, принцип безперервності та цілісності методичної підготовки від перших днів перебування студентів у освітньому закладі, принцип єдності методичної та предметної підготовки майбутніх учителів. Зауважимо, що Т. Боровських [4] простежує залежність успішності навчання студентів на заняттях із практикуму із загальної та неорганічної хімії з елементами методики навчання від поєднання двох видів навчальної діяльності, як-от отримання інформації та моделювання професійної діяльності вчителя під час демонстрування хімічних дослідів.

У руслі аналізу науково-методичних і теоретичних аспектів внутрішньопредметних зв'язків у курсі загальної фізики Т. Гнітецька виокремлює структурний елемент знань як системоутворювальний фактор реалізації принципу наступності та фундаменталізації. Обстоює присутність пропедевтики методологічних знань у першокурсників під час навчання математичних дисциплін і Н. Кугай [17].

Пропедевтика загалом постає процесом підготовки студента до самостійної професійної діяльності, творчого використання знань, а в контексті пропонованого дослідження – процесом послідовних змін у ході професійно-особистісного становлення майбутнього педагога-музиканта, здійснюваних і на рівні засвоєння музично-теоретичних знань (терміни та поняття елементарної теорії музики), музично-історичних понять про стилі,

жанри, форми, і на рівні музичного розвитку (метро-ритмічного чуття, мелодійного, ладового слуху тощо). Відтак, заняття в ансамблевому колективі забезпечують не лише систематизування предметних знань студентів, а й пропедевтику музикування з учнями на уроках музичного мистецтва та заняттях музичних гуртків у майбутній професійній діяльності.

З огляду на вищевикладене видається справедливим констатувати, що пропедевтика сприяє ознайомленню студентів з їхньою майбутньою професійною діяльністю, осмисленому та системному засвоєнню предметних знань, підвищенню якості самостійної роботи й інтересу до майбутньої професійної діяльності. Саме створення постійної творчої взаємодії викладача та студентів формує у майбутніх педагогів-музикантів потребу й здатність до самоосвіти, самореалізації та самоактуалізації у подальшій професійній діяльності. Суголосно такому твердженню звучить думка Г. О. Михаліна про те, що студента треба навчати так, аби «він не тільки опановував відповідний теоретичний матеріал, а й навчався навчати своїх майбутніх учнів» [22].

Для дослідження процесу розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики в ансамблі українських народних інструментів як динамічної системи, що передбачає інтегрування та структурування найбільш важливих складників і чинників його результативності, в дисертації розроблено модель розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики в ансамблі українських народних інструментів.

На сучасному етапі загальнонаукове бачення процесу моделювання полягає в його позиціонуванні як «наукового методу пізнання явищ та процесів за допомогою відтворення їх характеристик на інших об'єктах – спеціально створених з цією метою моделях» [33, с. 337].

Моделювання в царині педагогіки має своїм вектором вивчення педагогічних явищ і процесів на основі поняттєвих, концептуальних,

змістових, процесуальних, технологічних ознак або характеристик предмета дослідження. Прикметною ознакою педагогічного моделювання, відтак, постає нерозривність у такому процесі змісту освіти [19]. Тому моделювання процесу розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики в ансамблі українських народних інструментів передусім передбачає осмислення педагогічного процесу в ансамблі українських народних інструментів на основі обґрунтованої теорії та її перевірку за допомоги емпіричного методу.

Загалом на підставі результатів теоретичного аналізу проблеми розвитку метро-ритмічного чуття (розділ 1), а також практики професійної підготовки майбутніх учителів музики в дослідженні розроблено модель процесу розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики в ансамблі українських народних інструментів, у рамках якої комплекс підготовки майбутнього вчителя музики в ансамблі українських народних інструментів виконує основну функцію для розвитку його метро-ритмічного чуття. Побудову моделі вважали перспективною з огляду на припущення про можливість визначення у її площині адекватної системи взаємозалежностей між компонентами структури, реалізації їх у практиці розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики.

Отже, для досягнення такої цілі музичної освіти, як формування у студентів цілісної системи музично-теоретичних, музично-виконавських, музично-педагогічних знань, опанування ними методів розвитку музичних здібностей для майбутньої професійної діяльності в дослідженні визначено спектр педагогічних умов (особистісна, змістова, методично-технологічна, пропедевтична), що слугуватимуть підґрунтям становлення професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики впродовж засвоєння методики розвитку метро-ритмічного чуття як одного з найважливіших компонентів музичних здібностей.

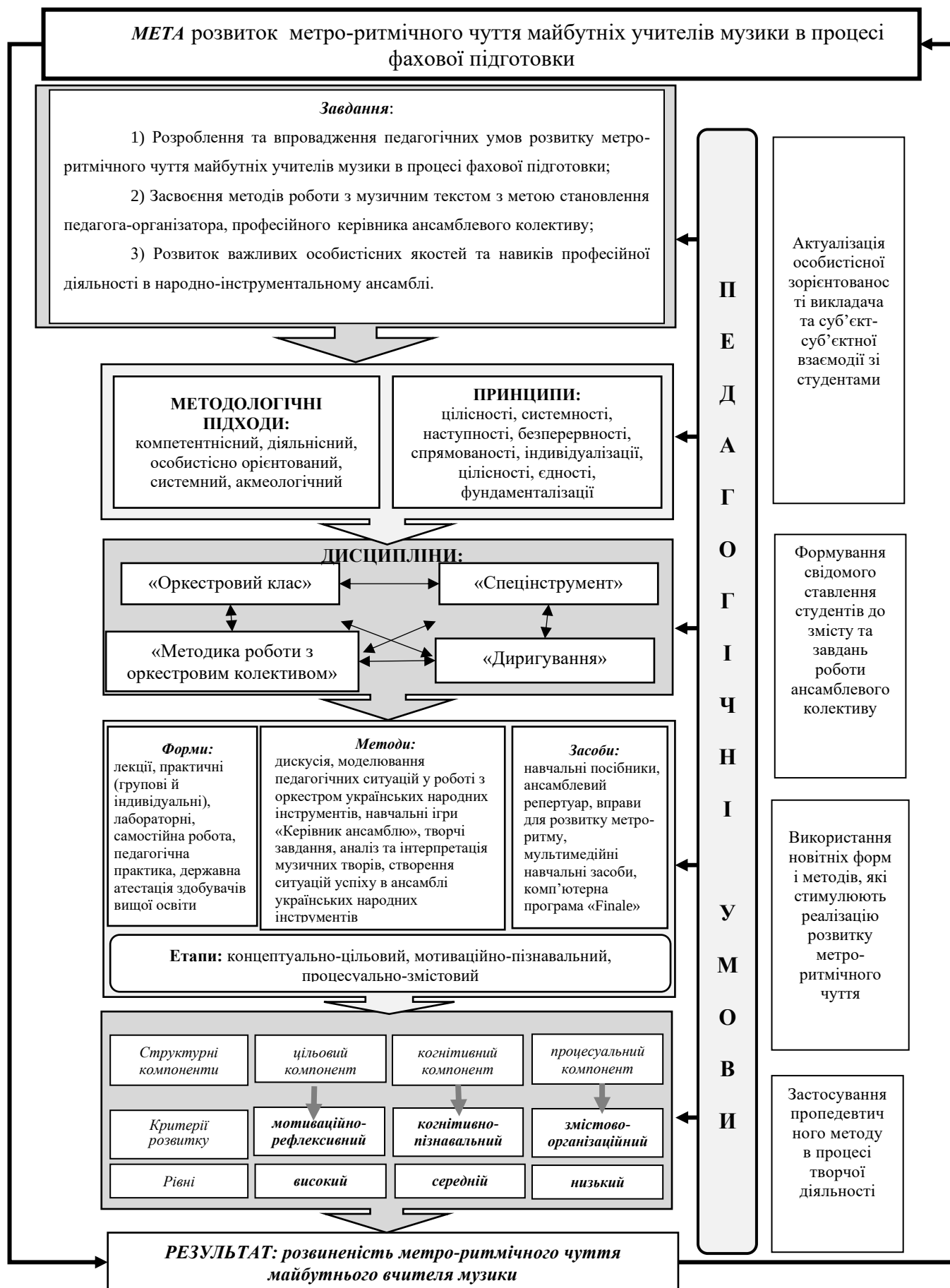


Рис. 1. Модель розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки

Висновки до другого розділу

1. У контексті реалізації організаційно-методичних засад розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в дослідження визначено низку педагогічних умов, як-от: особистісна, змістова, методично-технологічна, пропедевтична, що сприятимуть розумінню студентами-ансамблістами специфіки колективного виконавства, усвідомленню мети діяльності, опануванню методики розвитку метро-ритмічного чуття, здобуттю практичних знань, необхідних для організації та роботи з ансамблевим колективом, а також функціонуванню навчально-виховного процесу як пріоритетних завдань підготовки майбутніх учителів музики.

2. Дослідження передбачало визначення параметрів, рівнів і критеріїв розвитку метро-ритмічного чуття студентів вищих навчальних закладів, укладення програми діагностування метро-ритмічного чуття ансамблістів, проведення діагностування рівнів розвитку метро-ритмічного чуття студентів експериментальних груп за відповідними рівнями та критеріями.

3. На основі концептуальних положень дотичної до проблеми дослідження психологічної, музично-психологічної, музикознавчої та музично-педагогічної літератури дібрано три групи критеріїв розвитку метро-ритмічного чуття студентів закладів вищої освіти педагогічного профілю в ансамблі українських народних інструментів, а саме: цільовий, когнітивний, процесуальний, що відображають міру усвідомлення студентами навчальних завдань, ступінь опанування знань і рівень розвитку метро-ритмічного чуття в ансамблевому колективі.

4. У ході констатувального експерименту для з'ясування рівня сформованості метро-ритмічного чуття у майбутніх учителів музичного мистецтва виявлено переважання серед обстежуваного контингенту низького та середнього рівнів на тлі незначного відсотка високого за такими параметрами: оперування поняттями «ритм», «ритмічний рисунок»,

«ритмічний акцент», «ритмо-побудова», «метр», «метро-ритм», «метричний акцент», «метрична пульсація», «темп», «темпо-ритм», «ритмо-агогіка»; наявність знань про оркестрові функції, тобто особливості виконання в ансамблі мелодії, басу, фігурації, педалі чи контрапункту; розвиток індивідуального музично-ритмічного чуття (чуття ритму, метра, темпу); розвиток ансамблевого музично-ритмічного чуття в таких формах роботи, як: читання нот з аркуша, засвоєння музичного матеріалу – розучування, концертне виконання; подолання ансамблістами труднощів виконання метро-ритмічних побудов; формування ансамблево-виконавського метро-ритмічного чуття; використання методів роботи з музичним текстом; розуміння значення виховання метро-ритмічного чуття для майбутніх учителів музики в умовах ансамблю народних інструментів.

Список використаних джерел до розділу 2

1. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1984. 111 с.
2. Бенч-Шокало О. Г. Український хоровий спів: актуалізація звичаєвої традиції: навч. посіб. Київ: Ред. журн. «Укр. світ», 2002. 400 с.
3. Блок В. Б. Художественный процесс в самодеятельном коллективе. *Народное творчество в культуре развитого социалистического общества*. Москва: Наука, 1984. С. 24–45.
4. Боровских Т. А. Пропедевтика методической подготовки будущих учителей химии на первом курсе педвуза. URL: <http://www.dissercat.com/content/propedevtika-metodicheskoi-podgotovki-budushchikh-uchitel-khimii-na-pervom-kurse-pedvuza#ixzz5GSTT6tVa>
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.
6. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. Москва: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
7. Гольденвейзер А. Б. Советы мастера. // *Советская музыка*. Москва, 1965. С. 95–102.
8. Гордійчук М. М. Народна художня культура // *Художня самодіяльність на сучасному етапі* Київ: Наукова думка, 1977. С. 3–21.
9. Грінченко Г. Т. Питання педагогічної майстерності учителя у працях К. Д. Ушинського. *Педагогічні ідеї К. Д. Ушинського* / ред. Київ: Вища школа. 1974. С. 231–238.
10. Гуцан Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників. URL: <http://intkonf.org>
11. Духаніна Н. М. Педагогічні умови: сутність, проблеми, види та функції. *Іст.-пед. студії: наук. час.* / голов. ред. Н. М. Дем'яненко. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 5. С. 103–105.

12. Закон України «Про вищу освіту». *Освіта*. 2002. 20–27 лютого.
13. Камынина Т. П. Формирование учебно-проектной деятельности студента в образовательном процессе: дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Оренбургский государственней педагогический университет. Оренбург, 2006. 200 с.
14. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике. Рига: Эксперимент, 1995. 230 с.
15. Коменский Я. А. Великая дидактика. *Изб. пед. сочинения*. Т. 1. Москва, 1982. Коменский Я. А. Материнская школа. *Избранные педагогические сочинения*. Т. 1. Москва, 1982.
16. Крижановська Т. Розвиток професіоналізму вчителя музичного мистецтва в процесі вивчення творчого спадку М. В. Лисенка. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць* / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України. Вип. 22 (1-2017). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 2017. С. 37–42.
17. Кугай Н. В. Пропедевтика методологічних знань у першокурсників під час навчання математичних дисциплін. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету*. Вип. 12 (55). Част. 2. Рівне-Київ: Міленіум, 2015. С. 184–191.
18. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб. 3-є вид. Харків: НТУ «ХПІ», «Торсінг», 2002. 320 с.
19. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку. *Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку*. 2010. № 1. URL: Intellect-invest.org.ua/.
20. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками: дис. ...

кандидата пед. наук: 13.00.01 / Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. Луганськ, 2006. 252 с.

21. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2010. 197 с.

22. Михалін Г. О. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. 320 с.

23. Новейший философский словарь / сост. и гл. н. ред. Грицанов А. А. Минск: Книжный Дом, 1999. 1280 с.

24. Ольхов К. А. О дирижировании хором. Ленинград: Государственное музыкальное издательство, 1961. 106 с.

25. Потапова М. В. Методологический анализ пропедевтики в системе непрерывного физического образования. *Вестник ЧГПУ*. 2008. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskiiy-analiz-propedevtiki-v-sisteme-nepreryvnogo-fizicheskogo-obrazovaniya>

26. Потапова М. В. Пропедевтика как дидактическое условие преемственности в системе непрерывного физического образования: дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Челябинский государственный педагогический университет. Челябинск, 2001. URL: <http://www.dissercat.com/content/propedevtika-kak-didakticheskoe-uslovie-preemstvennosti-v-sisteme-nepreryvnogo-fizicheskogo-obrazovaniya>

27. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти: навч.-метод. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2011. 640 с.

28. Савелюк Н. М. Психологія педагогічна: навчальний посібник. Кременець: КОГП ім. Тараса Шевченка, 2012. 288 с. URL: <http://www.academia.edu/14552467/>

29. Сергеев Н. К. Концепция непрерывного педагогического образования: от функциональной к личностной парадигме. *Известия Росс. акад. образ.* Москва, 2004. С. 84–89.

30. Словарь иностранных слов русского языка / под ред. А. Н. Чудинова. Изд. 3-е, исправ. и доп. Санкт-Петербург: Издание В. И. Губинского, 1910. 1004 с.
31. Словарь иностранных слов. 7-е изд., перераб. Москва: Русский язык, 1980. 624 с.
32. Словник-довідник з професійної педагогіки / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса: Пальміра, 2006. 272 с.
33. Соціологія: короткий енциклопедичний словник / уклад.: В. І. Волович та ін.; зад заг. ред. В.І. Воловича. Київ : Укр. центр духовної культури, 1998. 736 с.
34. Стасюк В. Д. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. Одеса, 2003. 234 с.
35. Сухомлинский В. А. О Воспитании / сост. и авт. вступ. Очерков С. Соловейчик. Изд. 2-е. Москва: Политиздат, 1973. 272 с.
36. Сухомлинский В. А. Сердце отдаю детям. Изд. 2-е. Киев: Советская школа, 1971. 243 с.
37. Тарківська-Нагиналюк О. Д. Особливості виховання метро-ритмічного чуття в ансамблевому виконавстві. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць*. Вип. 17 (22). Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. С. 163–167.
38. Тарківська-Нагиналюк О. Д. Педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць*. Вип. 25 (2-2018). Ч. 2. Кам'янець-Подільський, 2018. С. 108–116.
39. Тимошенко А. Ю. Пропедевтика профессиональной подготовки будущего учителя в условиях реализации многоуровневой системы высшего образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Барнаульский

государственный педагогический университет. Барнаул, 2003. 193 с. URL: <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/propedevtika-professionalnoj-podgotovki-buduwego-uchitelja-v-uslovijah-realizacii.html>

40. Ушинський К. Д. Твори: в 6-ти т. Київ: Радянська школа, 1952–1955. Т.1. 449с.
41. Ушинський К. Д. Твори: в 6-ти т. Київ: Радянська школа, 1952–1955. Т. 2. 559с.
42. Ушинський К. Д. Твори: в 6-ти т. Київ: Радянська школа, 1952–1955. Т. 4. 518 с.
43. Федорова О. Ф. Некоторые вопросы активизации учащихся в процессе теоретического и производственного обучения. Москва: Высшая школа, 1970. 301 с.
44. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. 2-е вид. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 136 с.
45. Фомин В. С. Евгений Александрович Мравинский: Популярная монография. Москва: Музыка, 1983. 190 с.
46. Хрестоматия по истории педагогики. Пособие для педагогических училищ / сост. В. З. Смирнов, изд. второе, дополненное. Москва: Государственное учебно-педагогическое издательство министерства просвещения РСФСР, 1961. 598 с.
47. Хрыков Е. М. Педагогические условия как составляющая научных знаний. *Путь образования*. 2011. № 2. С. 11–15.

РОЗДІЛ III.

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ПРОЦЕСУ РОЗВИТКУ МЕТРО-РИТМІЧНОГО ЧУТТЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Методика реалізації педагогічних умов розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в процесі народно-ансамблевого музикування

Підґрунтям експериментального дослідження розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики у процесі народно-ансамблевого виконавства стали висновки, отримані в ході вивчення літературних джерел з проблеми розвитку метро-ритмічного чуття виконавця-інструменталіста в ансамблевому колективі, а також результати констатувального експерименту дослідження, що увиразнили потребу вдосконалення методики розвитку метро-ритмічного чуття студентів-музикантів шляхом забезпечення єдності трьох компонентів – цільового, когнітивного та процесуального. Теоретичний аналіз задекларованої в дисертації проблеми та констатувальний експеримент слугують підставою для констатації, що проблема розвитку метро-ритмічного чуття в ансамблевому колективі до сьогодні ще не набула належного методично-педагогічного розв’язання, передусім у аспекті осмислення процесу відтворення метро-ритмічного рисунку на початковій стадії ознайомлення з музичним матеріалом, тобто під час читання нот з аркуша, та у подальшій роботі із засвоєння музичного матеріалу, як-от розучування чи концертне виконання.

Експериментальна робота передбачала перевірку висунутої в дослідженні гіпотези, а саме – про можливість підвищення рівня розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики за умови адаптації до занять у ансамблі народних інструментів методики К. К. Пігрова, що

полягає в розвитку чуття метро-ритму на основі залучення рухомоторного апарату особистості та звернення до загальноприйнятих засад відтворення метро-ритмічного рисунку для забезпечення ефективного виконання метро-ритмічних завдань і опрацювання художнього музичного матеріалу в ансамблевому колективі.

Формувальний експеримент реалізовували впродовж 2015–2019 років на базі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка. До його проведення залучили 82 студентів I–V курсів спеціальності «Середня освіта. Музичне мистецтво», розподілених на експериментальну (40 осіб) і контрольну (42 особи) групи. Обрані для дослідження студенти різнилися за віком, музичною освітою та рівнем розвитку метро-ритмічного чуття.

Експериментальну групу складали студенти Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, спеціальності «Середня освіта. Музичне мистецтво», 2014 року вступу до закладу вищої освіти. У середовищі створеного в межах експериментальної групи ансамблевого колективу (сопілка (1 ос.), бандура I (ос.), бандура II (ос.), баян (1 ос.), ударні інструменти (1–2 ос.), скрипка I (3–4 ос.), скрипка II (3–4 ос.), козобас (1 ос.) упродовж чотирьох років навчально-виховного процесу тривала апробація програми розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів.

Контрольну групу становили студенти Інституту мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету, спеціальності «Середня освіта. Музичне мистецтво», 2014 року вступу до закладу вищої освіти. Заняття в контрольній групі, а саме – в ансамблі народних інструментів (сопілка (1 ос.), бандура I (1–2 ос.), бандура II (1–2 ос.), баян I (1 ос.), баян II (1 ос.), цимбали (1 ос.), скрипка I (1–2 ос.), скрипка II (1 ос.), кобза-ритм (1 ос.), контрабас (1 ос.), проходили за традиційною програмою.

Метою педагогічного експерименту є варифікація моделі розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики в процесі фахової

підготовки, яка ґрунтується на методиці роботи з нотним текстом під час занять з хоровим колективом К. Пігрова зі засобами оцінювання результативності, а саме: розвиненості метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики як інтегрованої якості здобувача вищої освіти, до складу якої входять *здатність* відчувати та відтворювати метро-ритмічну тканину музичних творів в процесі занять народно-ансамблевого колективу студентів закладів вищої освіти.

З огляду на умови навчання в закладі вищої освіти мистецького профілю й особливості функціонування асамблевого колективу дослідно-експериментальну роботу було вибудовано в три етапи, спроектовані на етапність констатувального експерименту. Тому формувальний експеримент охоплював три етапи: 1 – процесуальний, 2 – когнітивний, 3 – цільовий. Кожен з етапів формувального експерименту вирізнявся спектром специфічних завдань, певним змістом і притаманними саме йому цілями. Проте зауважимо про умовність членування процесу розвитку метро-ритмічного чуття на I, II, III етапи, зважаючи на те, що всі вищеописані та проаналізовані нижче процеси є цілісними. У роботі вдаємося до виокремлення етапів задля конструктивності опису формувального експерименту й упорядкування отриманої в ході нього інформації.

Таблиця 3.1

Результати індивідуального діагностування метро-ритмічного чуття студентів експериментальної та контрольної груп на початку експерименту

Параметри	Кількісне та відсоткове співвідношення студентів											
	Експериментальна група						Контрольна група					
	Рівні						Рівні					
	високий		середній		низький		високий		середній		низький	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
чуття ритму	2	16,6	5	41,6	5	41,6	2	14,2	6	42,8	6	42,8
чуття метра	3	42,8	6	50	3	25	4	28,5	6	42,8	4	28,5
чуття темпу	3	25	3	25	6	50	3	21,4	4	28,5	7	50

Перший (процесуальний) етап формувального експерименту відзначався спрямованістю на організацію репетиційного процесу в межах трьох великих блоків (I – читання з аркуша, II – розучування, III – концертний виступ) і передбачав упровадження методики розвитку метро-ритмічного чуття студентів закладів вищої освіти педагогічного профілю, майбутніх учителів музики.

Процесуальний етап полягав у визначенні таких основних напрямів роботи студентів у ансамблевому колективі, як: а) розвиток ансамблевого музично-ритмічного чуття під час: читання нот з аркуша, засвоєння музичного матеріалу – розучування, концертного виконання; б) розвиток індивідуального музично-ритмічного чуття (чуття ритму, метра, темпу в ансамблевому колективі); в) подолання труднощів виконання метро-ритмічних побудов у ансамблі.

Передусім зазначимо, що ансамблеве виконання вимагає від учасників колективу високої художньо-технічної досконалості (кожен із ансамблістів є ведучим своєї партії, так би мовити «ансамблістом-солістом» (окремі партії виконує лише один музикант), а також уміння виконувати музичний матеріал у ансамблі – зіставляти своє виконання з виконанням інших членів колективу. За таких умов розвиток чуття ритму набуває дуально спроектованого значення – й щодо загального результату ансамблевого виконання, й стосовно індивідуального становлення кожного з учасників ансамблю як майбутніх учителів музики.

Загальноприйнятими формами занять у ансамблі народних інструментів на сьогодні визнано загальну, групову й індивідуальну. Загальна форма занять в оркестрових або інструментально-ансамблевих колективах є найбільш поширеною [31, с. 5–8]. Групову форму зазвичай практикують у великих і середніх за розміром колективах (оркестри, камерні оркестри), а індивідуальну – в аматорських (у малих і великих вокально-інструментальних чи інструментальних) колективах.

Під час проведення формувального експерименту в ансамблі народних інструментів застосовували здебільшого загальноансамблеву форму заняття з таким її частковим елементом, як прийоми роботи у групах (дует, тріо), а також індивідуальну – залежно від потреб музикантів-ансамблістів.

Загальна форма заняття – репетиція – забезпечувала виконання творчих, технічних, організаційних завдань. Загальну репетицію розпочинали в точно визначений за розкладом час у приміщенні, облаштованому для заняття. Це організовувало учасників і налаштовувало їх на продуктивну роботу.

Ансамблева репетиція вимагала певного підготовчого етапу, пов'язаного з підготовкою приміщення, пультів, нот, настроюванням інструментів.

Передбачені в експерименті ансамблеві репетиції мали плановий характер: ідеться про добір для кожної з них конкретних організаційних, виховних і творчих завдань з урахуванням необхідного для реалізації останніх часу.

Додамо, що організація та проведення репетиційного заняття в ансамблі народних інструментів вирізнялися певною послідовністю: на першу половину заняття припадала найскладніша робота – розучування нових творів, доопрацювання раніше виконуваних п'єс. Так, розучування нового твору під час експерименту розпочинали зі стислого словесного пояснення характеру п'єси, відомостей про її автора, цілей і завдань художнього виконання. Такий метод сприяв збагаченню та розширенню кругозору учасників колективу, розумінню ними поставлених завдань, а також зумовлював їхнє психологічне налаштування.

Запорукою успішного музикування в ансамблі народних інструментів постає швидке опанування нового музичного матеріалу з особливим акцентуванням на розвитку чуття метро-ритму в межах трьох блоків: I – читання з аркуша, II – розучування, III – концертний виступ. Розглянемо їх.

Перший блок першого етапу експериментальної методики пов'язаний із читанням з аркуша (італ. Prima vista), що означає виконання на інструменті або голосом незнайомого твору без попереднього вивчення. Для цього, крім загальної музичної культури, необхідне спеціальне тренування сприймання музики під час її виконання [34, с. 313].

Читання нот з аркуша можна практикувати і під час індивідуальних занять, і під час групових та загальних занять у музичному колективі. Так, пояснення методики читання нот з аркуша та власне читання під час експерименту проводили з ансамблевим колективом у ході загального репетиційного заняття та лише в разі неспроможності одного чи декількох ансамблістів засвоїти алгоритм дій (таке, втім, траплялося рідко) призначали індивідуальне чи групове заняття.

Робота з новим музичним матеріалом, тобто його розбір, передусім передбачала детальний теоретичний і виконавський аналіз музичного тексту на предмет виявлення: особливостей розгортання мелодичної лінії, гармонічного наповнення, специфіки фактури, акомпанементу, ритмічного групування, визначення інтонаційно-технічних, ритмічних, штрихових складностей, можливих аплікатурних варіантів виконання. Вибір темпу розбору музичного матеріалу зумовлювали технічно-виконавські труднощі виконуваної партії, а також відповідність щодо авторського темпового позначення (твори, написані у швидких і помірно-швидких темпах, варто розбирати у повільніших). Зауважимо, що на цьому етапі роботи акцентували на розумінні ансамблістом функціонального призначення виконуваної ним партії (мелодія, супровід, гармонічне заповнення, бас тощо).

Зазвичай інструменталісти розпочинають розбір нового музичного матеріалу з його програвання на інструменті. У такому разі успішність розбору нового музичного матеріалу, або читання нот з аркуша, буде залежати насамперед від рівня майстерності володіння музичним інструментом. Тому в межах експерименту рекомендували студентам після

оглядового виконавсько-теоретичного аналізу твору та перед узяттям інструмента до рук налаштуватися на виконання музичного матеріалу шляхом попереднього його вивчення подумки, тобто переглянувши очима. За словами Е. Жака Далькроза: «щоб досконало виконати ритм, мало сприйняти його інтелектом за допомогою доброї інтерпретації... потрібно це сприйняття пропустити через фізичне чуття ритмічного руху» [35, с. 21], зосередження уваги на більш доступному – ритмі, сприятиме закладенню того фундаменту, що припускатиме подальше додання й мелодичної грані музичного тексту (це особливо важливо для музикантів-інструменталістів із технічними труднощами виконання).

Загалом послідовність розбору музичного матеріалу відображає нижчеописана схема. Схарактеризуємо її.

Практичне опрацювання нотного тексту:

- 1) рахування ритмічного рисунку;
- 2) сольмізація (читання назв нот у ритмі);
- 3) гра на відкритій струні (або на одній ноті) ритмічного рисунку, що підлягав попередньому прорахуванню та сольмізації;
- 4) сольфеджування;
- 5) відтворення музичного матеріалу на інструменті.

Вищенаведена послідовність є обов'язковою на початковому етапі опанування методики читання нот з аркуша. На наступному етапі, тобто в разі вивчення послідовності опрацювання нотного тексту, експеримент припускав варіювання (вилучення) складників послідовності залежно від швидкості засвоєння учасниками ансамблю методики читання нот з аркуша, темпу розвитку метро-ритмічного чуття загалом у більшості ансамблістів, а також художньо-технічної складності нового твору.

1. Рахування ритмічного рисунку на основі тактування. Механізм тактування мав такий вигляд: невеликими маятникоподібними рухами руки, точніше долоні, торкаючись легким дотиком до власного коліна на кожну

долю, відміряли метричну долю такту; момент дотику долоні до коліна вважали фіксацією початку долі (рис. 3.1).

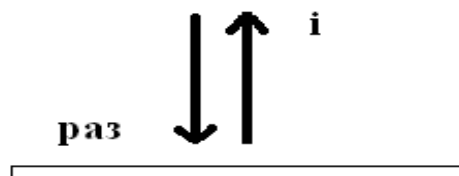


Рис. 3.1. Механізм реалізації тактування

Під час рахування ритмічного рисунку кожний дотик руки до коліна фіксували цифрою, промовленою вголос. Сильну долю, або метричний акцент, підкреслювали більш сильним (яскравим) ударом, але не всією долонею, а лише кінчиками пальців. Розташування руки вгорі відповідало діленню ноти навпіл і було позначене промовлянням голосної «і». Подрібнення четвертої ноти на шістнадцятій рахували так: «раз, там, і, там». На рис. 3.2 зображено прорахування найпростішого ритмічного рисунку, що складається із четвертних, восьмих, шістнадцятих тривалостей.



Рис. 3.2. Прорахування найпростішого ритмічного рисунку із четвертних, восьмих, шістнадцятих тривалостей

Найважливішим правилом описаної системи рахунку вважали правильне засвоєння цифр і складів, необхідних для підрахунку ритмічного рисунку. Склади промовляли протяжно, так, аби голосний звучав розтягнуто, точно відтворюючи довжину звука, зафіксованого нотним знаком. Під час називання цифр і складів пауз між ними не робили: тобто тягнули звук до того часу, поки рука, якою проводять тактування, не зобразить початку наступної рахункової одиниці (долі такту).

2. Сольмізування. Механізм сольмізування полягає у монотонному читанні назви ноти, протяжному її промовлянні з увагою до точного виконання ритмічного рисунку та метричних акцентів. На етапі

сольмізування ансамблісти вчилися правильно відтворювати метро-ритмічний рисунок.

3. Гра на відкритій струні або ж на одній ноті. Наступний після ретельної роботи над метро-ритмом і сольмізуванням етап – це гра на одній струні (або на одній ноті) ритмічного рисунку, що підлягав попередньому прорахуванню та сольмізації. Такий етап у роботі ансамблю під час експерименту використовували фрагментарно, тобто лише на початку засвоєння методики читання нот з аркуша чи в особливо складних ритмічних групуваннях. Так, важкий ритмічний уривок (початок і кінець) визначав для ансамблістів керівник. Акорд, який звучав на першій ноті фрази, програвали ритмічно, не змінюючи звуковисотності. Партії ансамблістів, які вклинювалися після пауз у цьому відрізку музичного матеріалу, відтворювали ритм своєї партії із застосуванням одного зі ступенів загальноансамблевого акорду.

Важливість етапу постає очевидною лише в контексті загального внутрішньоансамблевого балансу музичного твору, коли кілька партій одночасно виконують різні ритмічні побудови, позаяк уможливорює програвання важкого ритмічного місця на одній ноті, без розпорошення уваги учасників ансамблю на інші виражальні засоби музичної мови (чистоту інтонації, точність штрихів тощо). Крім того, ефективність використання прийому гри на відкритій струні або ж на одній ноті залежить від рівня розвиненості метро-ритмічного чуття ансамблістів, їхніх музичних здібностей, попередньої музичної підготовки та, зрештою, бажання займатися самостійно.

Логіку пояснення системи рахунку ритмічного рисунку, сольмізації та проведення першого й другого етапів під час загальної репетиції ансамблю пов'язуємо з метою пропонованої в експерименті методики, що полягає в розумінні ритмічного рисунку, написаного для кожного ансамбліста окремо, шляхом забезпечення поетапності опрацювання музичного

матеріалу на початковому етапі навчання, а відтак – розвитку індивідуального й ансамблевого ритмічного чуття.

4. Сольфеджування. На етапі сольфеджування учасники ансамблю стикаються з питанням теситурних умов та обмеженістю голосового діапазону музиканта-інструменталіста (флейтист може мати діапазон баса, а контрабасист – діапазон тенора; партія кожного з учасників ансамблю може охоплювати дві або й три октави). Для вирішення останніх кожен з ансамблістів транспонував відрізок мелодії у зручну для нього теситуру, розвиваючи в такий спосіб не тільки внутрішній, а й зовнішній музичний слух.

5. Відтворення музичного матеріалу на інструменті. Завершальний етап передбачав читання нот з аркуша водночас усіма ансамблістами для того, щоб зіграти без зупинок партію в темпі, близькому до оригіналу. На цьому етапі кожен ансамбліст повинен був виконати свою партію в ансамблі, відчуваючи та зіставляючи звучання власної партії зі звучанням партій колег по ансамблю.

Загалом перший блок експериментальної методики – читання нот з аркуша – варто визнати потужним ядром розвитку метро-ритмічного чуття музиканта-ансамбліста передусім тому, що проходження ансамблістами всіх його етапів здебільшого забезпечує успішне засвоєння різноманітних метро-ритмічних рисунків та їхнього виконання на інструменті. Не буде перебільшенням стверджувати, що від якості реалізації першого етапу (читання нот з аркуша) залежить мобільність, швидкість проходження другого (розучування музичного твору). Саме виявлення недосконалостей, помилок виконання метро-ритмічних побудов, а також потреба більш досконалого вивчення музичного матеріалу постають детермінантами роботи ансамблістів над блоком, присвяченим його розучуванню.

Другий блок першого етапу експериментальної методики – це розучування музичного твору. Програвання твору загалом уможливорює виявлення проблем виконавського рівня, серед яких, як зазначено у

першому розділі дисертації, найбільш поширеними темпо-метро-ритмічними помилками ансамблевого виконання в рамках репетиційної роботи є: відсутність чуття власної метро-ритмічної помилки; механічне повторення одних і тих самих ритмічних помилок; перетримування або недотримання довгих нот, перетримування залігованих нот; нестійке загальноансамблеве виконання темпових відхилень (порушення синхронності виконання), відсутність упевненого виконання й одностайності в темпі «tempo rubato», неточність виконання в усіх ансамблевих партіях *ritenuto* у музичних кадансах, відтворення фермат і дотримання пауз.

Етап розучування передбачав часткове використання прийому читання нот з аркуша, проте у групах або індивідуально. Так, у схожих ситуаціях, як-от: відсутність чуття власної метро-ритмічної помилки або механічне повторення одних і тих самих ритмічних помилок, використовували метод за назвою «спаринг». Сутність методу полягає в тому, що виконавці проблемної партії спочатку самостійно визначали помилки власного виконання, далі прораховували або сольмізували проблемний мелодичний зворот, а потім програвали відрізок мелодії водночас із прорахуванням сусідів по партії того самого ритмічного рисунку. Як варіативним, часто послуговувалися таким методом, як обмін двох партій, наприклад, мелодії та супроводу тощо. Так, учасники ансамблю визначали функції власних партій (мелодія, бас, фігурація, педаль чи контрапункт), розділялися на функціональні партії, де перша виконує мелодію, друга – басову партію (або інші функціональні зіставлення двох партій) за обраною на попередньому етапі читання нот з аркуша послідовністю.

Додамо, що визнаємо дискусійним твердження про доцільність розучування твору в авторському «... темпі, оскільки лише тоді стають очевидними труднощі та способи їхнього подолання» [20, с. 17]. Пояснимо таку позицію. Так, початковий етап розучування музичної п'єси вже

припускав її цілісне проходження, від початку до кінця, без зупинок і в наближеному до авторського темпі. Це давало змогу виокремити проблемні місця, труднощі виконання різного ґатунку. Обговорюваний етап – засвоєння музичного матеріалу, розучування – передбачає спрямування уваги на більш досконале відтворення всіх деталей твору, роботу над окремими епізодами, фразами, зворотами (відтворення музичного матеріалу в основному без зупинок, у сповільненому порівняно з авторським темпі, ретельному та близькому до оригіналу).

Загальновідомо, що особливо проблемним для ансамблевих колективів є виконання темпових відхилень, досягнення одностайності в темпі «tempo rubato», «ritenuto», відтворення фермат. На початку озучування, що проходить у зниженому порівняно з оригінальним темпі, ведучим компонентом вважали керівника ансамблю. Проте на етапі розучування музичного матеріалу пропонували ансамблістам створити свою версію виконання «tempo rubato» і надавали власну, що давало змогу не тільки спрямувати увагу виконавців на власні партії, а й зосередити її на провідному ансамблісті (виконавець I скрипки, іноді бандурист), який за допомоги легких порухів тулуба чи голови «скеровував» виконання тих чи тих темпових відхилень. Особливо дієвим це виявилось в контексті наступного блоку – концертного виконання.

Тому для закріплення в ансамблістів чуття темпових відхилень, а відтак – для набуття ними чуття темпо-метро-ритмічного ансамблевого виконання, тобто чуття звучання сусідньої партії та загальноансамблевого виконання, кожному з виконавців пропонували почуватися провідним виконавцем, висувати власні варіанти сповільнення та висловлювати зауваження щодо його виконання.

Проблема дотримання пауз, вчасного взяття наступної долі, одночасного вступу всього ансамблю після загальної паузи або фермати, зазвичай, підлягає вирішенню у першому блоці – в ході читання нот з аркуша (1-й і 2-й етапи – рахування ритмічного рисунку на основі

тактування, сольмізування). На репетиційному занятті ансамблісту, який неправильно дотримується пауз, рекомендували прорахувати під час гри ансамблю відповідну фразу чи речення шляхом сольмізування або гри на одній струні з нюансом «р». Це забезпечить швидке вироблення у студента чуття довжини паузи та, відповідно, нівелювання труднощів, із ним пов'язаних.

У першому розділі дисертації вже було порушено актуальне питання переходу, або перебудови, індивідуального чуття виконавців до ансамблевого чуття виконання темпо-ритму. Тому, з огляду на рекомендацію В. Лебедєва [13, с. 41] «створити в рамках великого ансамблю кілька малих колективів (дуети, тріо, квартети)», досвід перебудови індивідуального чуття метро-ритму, темпо-ритму в ансамблеве набували завдяки опануванню ансамблістами поетапної методики роботи з нотним текстом, відпрацюванню репетиційних занять і гри на сцені.

Експериментальна методика передбачала висунення на етапі засвоєння музичного матеріалу, розучування, таких вимог до студентів-ансамблістів, як:

1) контролювати правильність виконання музичного тексту, зосередившись на вирішенні конкретних завдань у рамках текстових групувань (фрази, речення, періоду);

2) спрямовувати увагу на функціональне призначення своїх партій, зокрема: мелодії, басу, супроводу, гармонічного заповнення, педалі та сутності виражальних можливостей у контексті загального звучання ансамблю;

3) на початковому етапі розучування особливу увагу звертати на точність ансамблевого виконання мелодико-ритмічної лінії по горизонталі та гармонійно-ансамблеве заповнення по вертикалі;

4) у міру переходу від поетапного характеру роботи до цілісного та навпаки пам'ятати про різнорідність мети в кожному з типів роботи та кінцеві завдання;

5) концентрувати увагу на емоційно-образному змісті музичного твору та відтворювати в музичних партіях задум композитора за допомоги метро-ритму, темпо-ритму, ритмо-динаміки, ритмо-агогіки, ритмо-гармонії, ритмо-побудов.

Під час проведення репетиційних занять у ході експерименту намагалися не перенасичувати їх значним обсягом матеріалу, проте стежили за тим, щоби не обмежуватися роботою над одним музичним твором. Так, репетиція передбачала опрацювання п'єс, написаних у різних темпах, характерах і з неоднорідними технічними складностями. Технічно важкі п'єси чергували з більш легкими, швидкі – з повільними, новий матеріал – із раніш вивченим, що підлягав повторенню та доопрацюванню. Вважали важливим моделювати репетиційне заняття так, аби забезпечувати рівнопропорційну зміну завдань технічної складності та художньо-виражального наповнення виконуваних музичних творів.

Третій блок першого етапу експериментальної методики – концертний виступ. Опис певних методичних прийомів у контексті третього блоку видається недоречним з огляду передусім на значення виступу як результату попередньої роботи, своєрідного екзамену для початківців-ансамблістів. Розглянемо, втім, окремі питання, що посутні щодо цього блоку. Насамперед звернемо увагу на важливість одночасного вступу ансамблістів і одностайного взяття ними темпу. Сценічний початок музичного твору в певному темпі, характері навіть для досвідченого ансамблевого колективу залишається непростим завданням. Набагато складнішим постає таке завдання для ансамблевого колективу, що є студентським і складається з виконавців із різним рівнем виконавської техніки, досвідом ансамблевого виконання. Для вирішення останнього під час експерименту практикували застосування на двох-трьох останніх заняттях – підготовчих – методу програвання музичних творів від початку й до кінця. Так, перед початком уявного виступу відпрацьовували вихід на уявну сцену, розташування кожного з ансамблістів, зосередження уваги на

старості ансамблю, який керує організаційними процесами, одночасне підняття інструментів, витримування невеликої паузи «увага» та початок за умовним знаком старости звучання музичного твору. Крім того, вагомим також є одночасність зняття звуку, одночасність завершення музичного твору. Для цього увагу всіх ансамбістів концентрували на старості ансамблю – у тому разі, якщо твір інструментальний, тобто не передбачає наявності соліста; або зосереджували її на солісті – у тому разі, якщо йдеться про виконання твору із солістом.

Загалом основна умова успішного музикування в ансамблі народних інструментів – це розвиток метро-ритмічного чуття шляхом опанування методики читання нот з аркуша (1-й блок). Методика читання з аркуша, що нею студенти-ансамбісти, майбутні вчителі музики, послуговуються під час опрацювання нового музичного твору, охоплює:

- аналіз ритмічної та мелодичної граней музичної мови;
- прорахування ритмічного рисунку;
- сольмізування;
- гру на одній ноті гармонічного акорду;
- сольфеджування;
- відтворення музичного матеріалу на інструменті.

Засвоєння студентами-ансамбістами методики читання нот з аркуша уможливорює оптимальне організування ними своїх дій під час освоєння нового матеріалу шляхом забезпечення чіткості завдань і послідовності проходження кожного з етапів. Розвиток чуття метро-ритму ансамбістів відбувається паралельно із формуванням чуття загальноансамблевого метра та темпу, де ритм кожної партії підлягає зіставленню й органічному виконанню.

Другий (когнітивний) етап формувального експерименту поставав симбіозом розвитку метро-ритмічного чуття та набуття знань. У такому контексті доречно згадати слова Еміля Далькроза про те, що: «Метою мого навчання є довести учнів до того рівня, щоб вони могли сказати після

закінчення навчання не «я знаю», а «я відчуваю» [35, с. 22]. Тобто знання певних музичних явищ, теоретичних означень студенти-ансамблісти набували шляхом розвитку чуття – у пропонованому сенсі музично-ритмічного – під час практичних занять у ансамблі. Педагогічне забезпечення студентів знаннями про музично-теоретичні, ансамблево-оркестрові, музично-виконавські поняття було покладено на заняття з таких навчальних дисциплін, як: «Теорія музики», «Сольфеджіо», «Гармонія», «Оркестровий клас», «Спеціальність».

У ході експерименту застосовували укладені автором методичні рекомендації «Форми та методи роботи у вокально-інструментальному ансамблі» [31] для студентів музичного факультету педагогічного інституту (спеціальність 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Музика») як навчально-інформаційне підґрунтя майбутньої професійної діяльності. У методичних рекомендаціях передбачено такі питання: початковий етап становлення аматорського вокально-інструментального ансамблю; форми занять; особливості розучування нового твору; добір репертуару (додаток Б).

Результати дослідної роботи на другому етапі експерименту вивчали на основі контрольного опитування. Анкети для виявлення рівня оперування студентами експериментальної та контрольної груп поняттями, потрібними для виконання ансамблевих партій, містили запитання про ритм, музичний ритм, ритмічний рисунок, ритмічний акцент, ритмопобудову; метр, метро-ритм, метричний акцент, метричну пульсацію; музичне поняття темпу, темпо-ритму, ритмо-агогіки. Анкетування також сприяло визначенню рівня знань студентів експериментальної та контрольної груп щодо оркестрових функцій – особливостей виконання в ансамблі мелодії, басу, фігурації, педалі чи контрапункту (Додаток А).

Третій (цільовий) етап формувального експерименту передбачав підсумування завдань, поставлених під час констатувального. Стимулювання цільової сфери студентів на цьому етапі пов'язували з

отриманням вражень від концертного виступу ансамблю експериментальної групи як результату виконаної роботи, відгуків слухачів, оцінки керівника ансамблю. З огляду на проведення експерименту в рамках репетиційного процесу набувало особливого значення усвідомлення майбутніми вчителями музики навчальних завдань в умовах ансамблю народних інструментів, зокрема розуміння важливості виховання метро-ритмічного чуття. Для цього після концертного виступу ансамблю народних інструментів експериментальної групи проводили анкетування. Так, на запитання про важливість розвитку метро-ритмічного чуття в ансамблевому колективі як один зі шляхів становлення майбутнього вчителя музики 94,3% опитаних експериментальної групи відповіли ствердно. Цікаво, що більшість респондентів експериментальної (89,7%) та контрольної (56,6%) груп вважали, що саме заняття в ансамблевому колективі сприяло розвитку індивідуального й ансамблевого музично-ритмічного чуття, відпрацюванню методів роботи з нотним музичним текстом.

Під час навчально-репетиційного процесу студенти експериментальної групи відвідали репетиції та концерт аматорського дитячого ансамблю народних інструментів під керівництвом О. І. Трофимчука. Після концерту експериментовані взяли участь у творчій зустрічі з учасниками ансамблю та його керівником для ознайомлення з практичним досвідом останнього та врахування його побажань щодо підготовки майбутніх учителів музики в руслі потреб сьогодення.

Загалом аналіз бесід з учасниками ансамблю народних інструментів (експериментальної групи) дав змогу виявити більш ґрунтовні, усвідомлені знання про можливості музичного ритму, його функціональність, виражальний зміст, взаємозв'язок і взаємозалежність з іншими компонентами музичної мови, способами його розуміння та виконання. Важливо, що ніхто з опитаних ансамблістів не висловив негативного ставлення до запропонованої методики роботи з музичним текстом, демонструючи, навпаки, покращення сприйняття роботи в ансамблевому

колективі завдяки чіткому розумінню методів, які ефективно впливають на хід творчої роботи, зокрема в аспекті розвитку чуття метро-ритму, темпо-ритму, ритмо-динаміки, ритмо-агогіки, ритмічної пам'яті тощо. Результати бесід дають змогу стверджувати про те, що використання ефективної методики роботи зі студентами експериментального ансамблевого колективу зумовило підвищення якісного рівня ритмічного сприйняття, його переживання, осягнення та відтворення; засвоєння таких понять, як: ритмічний рисунок, ритмічний акцент, ритмічне групування, ритмічний ансамбль, поліритм, ритмо-фразування; набуття адекватної оцінки власних досягнень, стійкого інтересу до діяльності в ансамблі народних інструментів. Прикметно, що запропонований підхід уможливив також зростання інтелектуального рівня майбутнього вчителя музики, музиканта-виконавця та музиканта-ансамбліста.

Аналіз результатів педагогічного експерименту, проведеного на базі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, слугує підставою для констатації, що застосування розробленої в дослідженні методики роботи з ансамблем українських народних інструментів, спрямованої на розвиток метро-ритмічного чуття ансамблістів – майбутніх учителів музики – під час репетиційної та концертної діяльності, детермінувало потужний розвиток музично-виконавських здібностей ансамблістів і засвоєння ними чіткої методики роботи з музичним текстом в ансамблевому колективі.

3.2. Аналіз результатів експериментального дослідження

Для забезпечення ефективності розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів експериментальний педагогічний процес вибудовували на теоретичній основі, спроектованій на сукупність дидактичних умов утілення взаємозв'язку змісту, методів і форм музичної діяльності. Ефективність

організованої в такий спосіб експериментальної роботи перевіряли шляхом порівняльного аналізу діагностичних зрізів до та на момент завершення формування її частини, а також на ґрунті єдиних для експериментальної та контрольної груп вимог і критеріїв оцінювання.

Діагностування рівня розвитку метро-ритмічного чуття студентів у процесі інструментального музикування, проведене після формування експерименту, передбачало застосування критеріїв, визначених на констатувальному етапі дослідження та спроектованих на цільовий, когнітивний і процесуальний компоненти. З огляду на зміну етапності розгортання формування експерименту, зумовлену сутністю цілей і завдань кожного з етапів, опис результатів матиме такий вигляд: 1 етап – процесуальний, 2 етап – когнітивний, 3 етап – цільовий.

Перший – процесуальний – етап формування експерименту було присвячено виявленню рівня розвитку індивідуального й ансамблевого метро-ритмічного чуття студентів-ансамблістів експериментальної та контрольної груп, а також подолання труднощів виконання метро-ритмічних побудов у ансамблі.

Для встановлення рівня розвитку метро-ритмічного чуття студентів-ансамблістів використовували контрольні завдання, результати виконання яких зафіксовано в таблиці 3.2.1.

Таблиця 3.2.1

Розвиток індивідуального метро-ритмічного чуття студента

Параметри метро-ритмічного чуття	Р і в н і											
	до експерименту						після експерименту					
	ЕГ			КГ			ЕГ			КГ		
	<i>низький</i>	<i>середній</i>	<i>високий</i>	<i>низький</i>	<i>середній</i>	<i>високий</i>	<i>низький</i>	<i>середній</i>	<i>високий</i>	<i>низький</i>	<i>середній</i>	<i>високий</i>
чуття ритму	58,3	41,6	8,3	50	35,7	14,2	16,6	58,3	25	28,5	50	21,4
чуття метра	41,6	33,3	25	28,5	42,8	28,5	8,3	50	41,6	21,4	50	28,5
чуття темпу	58,3	25	16,6	50	28,5	21,4	16,6	58,3	25	21,4	42,8	35,7

За результатами дослідження індивідуального рівня розвитку метро-ритмічного чуття студентів-ансамблістів постає очевидним, що вищого рівня розвитку досягли студенти експериментальної групи. Так, на початку експерименту в експериментальній групі за параметрами чуття метра, ритму, темпу 58,3%; 41,6%; 58,3% студентів відповідали низькому рівню, 41,6%; 33,3%; 25% – середньому, 8,3%; 25%; 16,6% – високому, а в контрольній групі показники за аналогічними параметрами виявилися дещо відмінними: 50%; 28,5%; 50% студентів відповідали низькому рівню, 35,7%; 42,8%; 28,5% – середньому, 14,2%; 28, 5%; 21,4% – високому.

Розвиток метро-ритмічного чуття студентів-ансамблістів відбувався повільнішими темпами. Так, у ході експерименту спостережено зменшення показників низького рівня на 41, 7% в експериментальній групі, а на 21,5% в контрольній; підвищення показників середнього рівня на 16,7% в експериментальній групі, а на 14,3% у контрольній; суттєве зростання показників високого рівня на 16,7% в експериментальній групі, а на 7,2% у контрольній. Підкреслимо, що роботу в ансамблі народних інструментів контрольної групи здебільшого спрямовували на вивчення репертуару для концертного виступу, не акцентуючи на відпрацюванні методик розвитку метро-ритмічного чуття. Тому показники саме експериментальної групи увиразнюють дієвість запропонованої в дослідженні методики як ефективної щодо виховання конкретно метро-ритмічного чуття та потенційно використовуваної в ролі компонента розвитку музичних здібностей загалом.

Розвиток ансамблевого музично-ритмічного чуття студентів експериментальної та контрольної груп досліджували на початку та наприкінці експерименту під час реалізації таких форм роботи, як читання з аркуша, засвоєння музичного матеріалу, концертний виступ, на основі методу спостереження (концертний виступ) і виконання студентами-

ансамблістами контрольних завдань (читання з аркуша, засвоєння музичного матеріалу). Результати дослідження подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Розвиток ансамблевого музично-ритмічного чуття студентів експериментальної та контрольної груп за процесуальним критерієм (%)

Форми роботи	Рівень	ЕГ до експ., %	КГ до експ., %	ЕГ після експ., %	КГ після експ., %
читання нот з аркуша	низький	66,6	50	16,6	42,8
	середній	33,3	35,7	50	35,7
	високий	0	14,2	33,3	21,4
засвоєння музичного матеріалу	низький	58,3	42,8	8,3	28,5
	середній	33,3	28,5	50	42,8
	високий	8,3	28,5	41,6	28,5
концертний виступ	низький	50	50	16,6	35,7
	середній	41,6	35,7	41,6	35,7
	високий	8,3	14,2	41,6	28,5

За результатами виконання контрольних завдань з такої форми роботи, як читання нот з аркуша, студенти експериментальної та контрольної груп до експерименту продемонстрували досить низькі показники – 66,6% і 50% відповідно. Це мало виявом неспроможності студентів-ансамблістів виконати на інструменті точно, без суттєвих метро-ритмічних помилок у заданому темпі власну партію. Для останнього особливо важливий рівень розвитку індивідуального метро-ритмічного чуття, недостатність якого в ансамблі розкриває відсутність чуття звучання власної партії у співвідношенні з іншими партіями. З огляду на це видається доцільним відпрацювання методики швидкого опрацювання музичного

тексту – читання нот з аркуша в ансамблевому колективі. Як наслідок, після завершення експерименту відбулося зростання низького рівня на 50% у ЕГ, на 7,2% – у КГ.

Динаміка середнього рівня розвитку метро-ритмічного чуття під час читання нот з аркуша на завершення експерименту виявилася такою: середній рівень ансамблістів ЕГ на завершення експерименту підвищився на 16,7%, КГ залишився на попередньому рівні. Середній рівень характеризується вміннями виконувати відносно складні ритмічні групування (синкопований ритм, ритм сумування та дроблення) на тлі фрагментарного та нестійкого чуття ансамблевого виконання. Утім, чуття звучання власної партії у співвідношенні з іншими партіями ансамблю достатньо розвинене у ЕГ порівняно з КГ: на високому рівні зафіксовано покращення результатів ЕГ, тобто зростання відсоткового рівня під час експерименту на 33,3% у ЕГ порівняно із 7,2% у КГ.

Засвоєння музичного матеріалу ансамблістами ЕГ і КГ відзначалося спроектованістю на поставлені завдання, як-от: контроль за правильністю виконання текстових групувань (фрази, речення, періоду); спрямування уваги на функціональне призначення партій у контексті загального звучання ансамблю; точність ансамблевого виконання мелодико-ритмічної лінії по горизонталі та гармонійно-ансамблеве заповнення по вертикалі; відображення емоційно-образного змісту музичного твору та відтворення в музичних партіях задуму композитора за допомогою метро-ритму, темпо-ритму, ритмо-динаміки, ритмо-агогіки, ритмо-гармонії, ритмо-побудов.

На початку експерименту 58,3% ансамблістів експериментальної групи мали низький, 33,3% – середній і 8,3% високий рівні розвитку метро-ритмічного чуття; 42,8% ансамблістів контрольної групи виявляли низький, 28,5% – середній і 28,5% високий рівні аналізованого чуття. Після експерименту показники зазнали змін: у експериментальній групі відбулося зниження низького рівня на 50%, підвищення середнього на 16,7%, зростання високого на 33,3%; у контрольній групі відбулося зменшення

низького рівня на 14,3%, аналогічне збільшення середнього та незмінність порівняно з попереднім дослідницьким етапом високого рівнів.

Таку форму роботи, як концертне виконання, вивчали на предмет відповідності параметрам, описаним у ході констатувального експерименту. Результати спостереження за концертними виступами ансамблів фіксували в індивідуальній анкеті кожного з них. За результатами спостереження наприкінці експерименту було з'ясовано, що в контрольній групі кількість ансамблів із низьким і середнім рівнями виявилася однаковою – 35,7% (низький рівень порівняно з початком експерименту став нижчим на 14,3%, середній залишився на тому самому рівні – 35,7%, високий зріс на 14,3%); в експериментальній групі отримали дещо кращі показники: на тлі незмінності середнього рівня відбулося суттєве зниження низького – на 33,4%, а також збільшення високого – на 33,3%.

Для вивчення такого аспекту дослідження, як набуття вмінь долати труднощі виконання метро-ритмічних побудов в ансамблі, обрали бальну шкалу, на якій 1–15 балів відповідали низькому, 15–30 – середньому, 30–45 – високому рівням. Результати дослідної роботи конспектували в індивідуальній анкеті ансамблів експериментальної та контрольної груп до та після завершення експерименту (зразок анкети ансамбіста див. у додатку А). Результати розвитку вміння долати труднощі виконання метро-ритмічних побудов студентами ансамблевого колективу відображено в таблиці 3.3

Таблиця 3.3

Уміння студентів контрольної й експериментальної груп долати труднощі виконання метро-ритмічних побудов у ансамблі

№	Назва групи	Кількість студентів	Етапи	Рівні орієнтації		
				високий	середній	низький
1.	Е Г	40	до експерим.	1	4	7
			після експерим.	3	8	1
2.	К Г	42	до експерим.	2	6	6
			після експерим.	4	6	4

Такий вид контролю, як додання труднощів виконання метро-ритмічних побудов у ансамблі, здебільшого практикували під час розучування музичного матеріалу, але в тісному зв'язку із попереднім, первинним ознайомленням із музичним текстом. Важливість урахування такого зв'язку вбачали у впливі швидкості опанування музичного твору студентами-ансамблістами під час читання нот з аркуша на його опрацювання та додання труднощів виконання метро-ритмічних побудов під час розучування. Сутність такого етапу роботи ансамблевого колективу полягала у подоланні труднощів виконання загальноансамблевого характеру – чітке виконання довгих нот, неперетримування залігованих нот, формування чуття темпової стабільності та виконання загальноансамблевих темпових відхилень (синхронності виконання, впевненого виконання та одностайності в темпі «tempo rubato», виконання в усіх ансамблевих партіях *ritenuto* й *accelerando*, відтворення фермат, дотримання загальноансамблевих пауз після фермати й одночасний вступ).

Потрібно зазначити, що студенти експериментальної групи після проведення формувального експерименту почали виявляли здатність долати виконавські труднощі темпо-метро-ритмічного характеру. Так, у ході репетиції ансамблістам вдавалося відчутно швидше опановувати ті музичні твори, на які (схожі за складністю) до експерименту вони затрачали більше часу та додаткових індивідуальних занять. Ідеться про набуття майбутніми вчителями музики уявлень про звучання певних метро-ритмічних рисунків, важливих для розвитку їхнього індивідуального чуття ритму та загальномузичних здібностей; формування здатності виявляти власну метро-ритмічну помилку; нівелювання механічного повторення одних і тих самих ритмічних помилок.

У таблиці 3.2 відображено динаміку розвитку ансамблевого музично-ритмічного чуття студентів експериментальної та контрольної груп на прикладі засвоєння музичного матеріалу. За даними таблиці, в ході експерименту в експериментальній групі відбулося зменшення кількості

студентів із низьким рівнем на 50%, у контрольній групі – на 14,3; зростання чисельності студентів із середнім рівнем у експериментальній групі на 16,7%, у контрольній групі – на 14,3; збільшення складу студентів із високим рівнем у експериментальній групі на 33,3, проте незмінність такого в контрольній групі.

З огляду на вищевикладене, тобто на результати студентів експериментальної групи, постає очевидним, що перший процесуальний етап формувального експерименту увиразнив дієвість методики розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики під час занять в ансамблевому колективі.

Другий – когнітивний – етап формувального експерименту передбачав визначення рівня знань студентів-ансамблістів вищих мистецьких закладів, а саме змістового наповнення поняття ритму, метра, темпу та пов'язаних із ними термінів; музично-психологічних, тобто чуття метро-ритму, чуття ансамблевого метро-ритму; оркестрових, як-от знання оркестрових функцій (табл. 3.4). Рівень знань майбутніх учителів музики з музично-теретичних питань установлювали за допомогою тестів (додаток Б), а результати відображали в таблиці 3.4, де 1-й рівень відповідає низькому, 2-й – середньому, 3-й – високому рівню знань.

Таблиця 3.4

Результати дослідження студентів експериментальної та контрольної груп за когнітивним критерієм (%)

КРИТЕРІЇ	Рівень	до експерименту		після експерименту	
		Е Г %	К Г %	Е Г %	К Г %
ритм	1	83,3	78,5	25	50
	2	16,6	14,2	50	35,7
	3	0	7,1	25	14,2
музичний ритм	1	75	64,2	16,6	42,8
	2	16,6	28,5	50	42,8
	3	8,3	7,1	33,3	14,2
ритмічний рисунок	1	41,6	42,8	8,3	21,4
	2	33,3	28,5	58,3	50
	3	25	28,5	33,3	28,5
ритмічний акцент	1	75	71,4	25	57,1

	2	16,6	21,4	50	35,7
	3	8,3	7,1	25	7,1
метр	1	41,6	57,1	8,3	28,5
	2	41,6	28,5	50	42,8
	3	16,6	14,2	41,6	28,5
метро-ритм	1	75	71,4	16,6	42,8
	2	16,6	28,5	50	42,8
	3	8,3	0	33,3	14,2
метричний акцент	1	75	78,5	16,6	57,1
	2	25	21,4	50	28,5
	3	0	0	33,3	14,2
метрична пульсація	1	83,3	85,7	33,3	71,4
	2	16,6	14,2	50	21,4
	3	0	0	16,6	7,1
темп	1	50	42,8	0	14,2
	2	33,3	28,5	58,3	50
	3	16,6	28,5	41,6	35,7
темпо-ритм	1	91,6	85,7	50	71,4
	2	8,3	14,2	33,3	21,4
	3	0	0	16,6	7,1
ритмо-агогіка	1	83,3	85,7	33,3	71,4
	2	16,6	14,2	41,6	21,4
	3	0	0	25	7,1
чуття метро-ритму	1	83,3	78,5	25	64,2
	2	16,6	21,4	50	28,5
	3	0	0	25	7,1
чуття ансамблевого метро-ритму	1	83,3	78,5	25	64,2
	2	16,6	21,4	50	28,5
	3	0	0	25	7,1
знання оркестрових функцій	1	83,3	78,5	16,6	71,4
	2	8,3	14,2	41,6	21,4
	3	8,3	7,1	41,6	7,1

Під час дослідження було з'ясовано такий важливий факт, як здобуття студентами експериментальної групи знань на основі чуття, що давало змогу студентам-ансамблістам спочатку говорити «я відчуваю, що таке ритм», а вже потім «я знаю, що таке ритм».

Третій – цільовий – етап формувального експерименту дослідження як підсумковий передбачав узагальнення та систематизацію інформації двох попередніх етапів і забезпечував усвідомлення студентами навчальних завдань у ансамблі народних інструментів.

Результати дослідної роботи на третьому етапі експерименту вивчали шляхом визначення їхнього середнього арифметичного та проведення

контрольного опитування. Останнє дає підстави стверджувати, що використання методів роботи з музичним текстом з акцентуацією на метро-ритмічному елементі музичної мови позитивно впливає на формування метро-ритмічного чуття студентів-ансамблістів – майбутніх учителів музики.

Для визначення рівня сформованості ансамблево-виконавського метро-ритмічного чуття студентів експериментальної та контрольної груп було взято показники попереднього процесуального етапу, а саме чуття ритму, метра, темпу (таблиця 3.1 «Розвиток індивідуального метро-ритмічного чуття студента»), та показники в таких формах роботи, як читання з аркуша, засвоєння музичного матеріалу, концертний виступ (таблиця 3.2 «Розвиток ансамблевого музично-ритмічного чуття»). Обчислення середньоарифметичного коефіцієнта вважали необхідним для встановлення результатів дослідження за критерієм формування ансамблевого виконавського метро-ритмічного чуття.

Рівень опанування студентами експериментальної та контрольної груп методів роботи з музичним текстом визначали шляхом обчислення середньоарифметичного коефіцієнта результатів таблиць 3.2 «Розвиток ансамблевого музично-ритмічного чуття» та 3.3 «Подолання труднощів виконання метро-ритмічних побудов у ансамблі».

Особливо присутнім у контексті пропонованого дослідження визнавали такий критерій, як розуміння важливості значення виховання метро-ритмічного чуття для майбутніх учителів музики в умовах ансамблю народних інструментів. Так, на початку експерименту було проведено опитування студентів експериментальної та контрольної груп, а після його завершення використано метод інтерв'ювання (табл. 3.5) (Додаток Г).

Таблиця 3.5

Результати дослідження студентів експериментальної та контрольної груп за цільовим критерієм (%)

Критерії	Р і в н і											
	до експерименту						після експерименту					
	Е Г (%)			К Г (%)			Е Г (%)			К Г (%)		
	<i>низький</i>	<i>середній</i>	<i>високий</i>	<i>низький</i>	<i>середній</i>	<i>високий</i>	<i>низький</i>	<i>середній</i>	<i>високий</i>	<i>низький</i>	<i>середній</i>	<i>високий</i>
формування ансамблево-виконавського метро-ритмічного чуття	55,5	34,6	11	42,8	36,8	20,1	13,8	51,3	34,6	29,7	42,8	27,3
знання методів роботи з музичним текстом	61	33,3	5,5	45,2	35,6	18,9	11	55,5	33,3	33,2	40,4	26,1
розуміння значення виховання метро-ритмічного чуття для майбутніх учителів музики в умовах ансамблю народних інструментів	75	16,6	8,3	50	28,5	7,1	0	25	75	28,5	57,1	14,2

Із результатів проведених замірів можна зробити висновок про вирішення поставлених завдань експерименту за умови застосування запропонованого в дослідженні методичного забезпечення занять в ансамблі українських народних інструментів. Так, розвиток метро-ритмічного чуття студентів-ансамблістів експериментальної групи став очевидно якісніший порівняно зі студентами контрольної групи. Інтерв'ювання розкрило високий рівень усвідомлення важливості виховання в умовах ансамблю народних інструментів метро-ритмічного чуття майбутніми вчителями музики експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної.

Для аналізу даних експерименту послуговувалися методами математичної обробки. На основі наведених у таблиці 3.6 даних визначали середні арифметичні оцінки для кожного критерію, за якими вивчали рівень розвитку метро-ритмічного чуття студентів у ансамблі українських

народних інструментів.

Таблиця 3.6

**Динаміка розвитку метро-ритмічного чуття студентів
експериментальної та контрольної груп в ансамблі українських
народних інструментів (%)**

Рівень розвитку	Критерії розвитку метро-ритмічного чуття					
	процесуальний		когнітивний		цільовий	
	до експерим.	після експерим.	до експерим.	після експерим.	до експерим.	після експерим.
	ЕГ/КГ	ЕГ/КГ	ЕГ/КГ	ЕГ/КГ	ЕГ/КГ	ЕГ/КГ
низький	48,4/42,8	13/29,5	73,1/71,3	21,4/51,9	63,8/46	8,2/30,4
середній	34,4/37,7	53,5/42,8	20,1/21,3	48,7/33,6	28,1/33,6	43,9/46,7
високий	10,6/19,3	33,3/27,5	6,1/7,1	29,7/14,2	8,2/15,3	47,6/22,5

Обчислення середніх арифметичних оцінок для кожного критерію передбачало розрахунок середнього арифметичне значення рівнів розвитку метро-ритмічного чуття студентів в ансамблі українських народних інструментів в експериментальній і контрольній групах на основі формули, поданої в роботі Є.Сидоренко, адаптованої Т. Смирновою: $M = \sum X_i / n$, де X_i – кожне значення спостережуваної ознаки; i – індекс, співвідносний із порядковим номером такого значення ознаки; n – кількість спостережень [26]. У пропонованому контексті $n = 100\%$, X_i характеризує рівень розвитку метро-ритмічного чуття студентів у ансамблевому колективі – від низького до високого рівнів.

Наведемо приклад обчислення середнього арифметичного значення даних низького рівня експериментальної групи до початку експерименту за когнітивним критерієм (із таблиці 3.5): $M = (1 \cdot 83,3 + 2 \cdot 75 + 3 \cdot 41,6 + 4 \cdot 75 + 5 \cdot 41,6 + 6 \cdot 75 + 7 \cdot 75 + 8 \cdot 83,3 + 9 \cdot 50 + 10 \cdot 91,6 + 11 \cdot 83,3 + 12 \cdot 83,3 + 13 \cdot 83,3 + 14 \cdot 83,3) / 14 = 1024,6 / 14 = 73,1$. Узагальнені показники середніх значень розвитку метро-ритмічного чуття студентів-ансамблістів за процесуальним, когнітивним і цільовим критеріями проілюстровано рисунком 3.1.

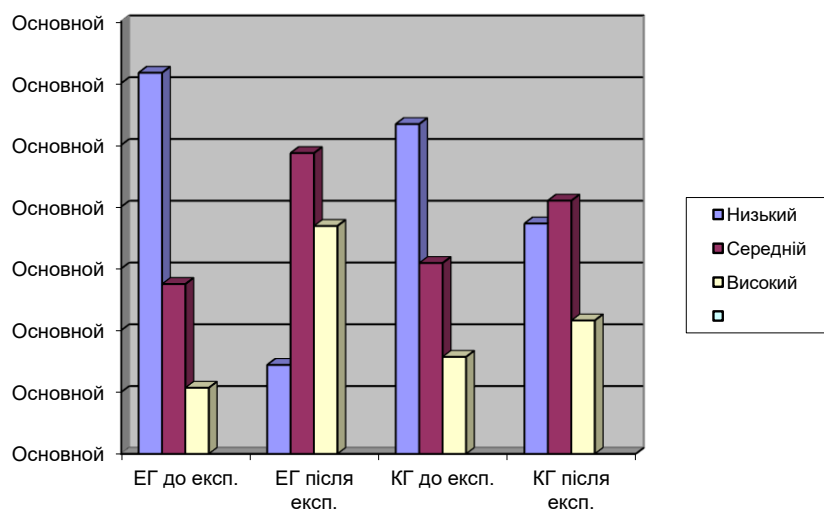


Рис. 3.2.1. Середнє арифметичне значення рівнів розвитку метро-ритмічного чуття студентів експериментальної та контрольної груп у ансамблі українських народних інструментів

На основі отриманих результатів логічно зробити висновок про вищий рівень розвитку метро-ритмічного чуття, визначений за процесуальним, когнітивним і цільовим критеріями, студентів експериментальної групи порівняно зі студентами контрольної (рис. 3.1).

Відтак, за результатами експерименту підтверджено висунуту в дослідженні гіпотезу про те, що адаптація методики К. Пігорова до занять у ансамблі народних інструментів уможливилює підвищення рівня розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики, а також доведено, що розроблена авторська методика розвитку метро-ритмічного чуття студентів в ансамблі українських народних інструментів сприяє ефективному засвоєнню знань, набуттю професійних умінь зокрема та розвитку музичних здібностей загалом, що слугуватиме для студентів-ансамблістів фундаментом професійного становлення як майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки до третього розділу

1. Узагальнення концептуальних положень музичної педагогічної науки, аналіз сучасного стану системи навчання та підготовки майбутніх учителів музики, зокрема розвитку метро-ритмічного чуття в процесі народно-ансамблевого виконавства як одного зі складників їхньої професійної майстерності, уможливили формулювання такої мети експерименту, як перевірка вищезгаданих теоретичних положень, визначення етапів реалізації педагогічних умов формування досліджуваного феномена, а також добір відповідних завдань.

2. Відповідно до компонентної структури розроблено критерійний апарат і встановлено три рівні розвитку метро-ритмічного чуття студентів вищих навчальних закладів у ансамблі українських народних інструментів – високий, середній, низький.

3. Аналіз результатів констатувального експерименту дає підстави стверджувати про те, що підготовка майбутніх учителів музики, а саме – опанування ефективної методики роботи з музичним текстом в ансамблевому колективі відзначається низьким рівнем і вимагає впровадження ефективної організаційно-методичної системи розвитку метро-ритмічного чуття студентів музичних факультетів у вищих закладах освіти під час підготовки їх до професійної діяльності.

4. Формувальний експеримент, який поводити на базі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, охоплював три етапи – процесуальний, когнітивний, цільовий. Педагогічна організація процесу роботи в ансамблевому колективі уможливила реалізацію запропонованої в дослідженні методики розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів.

Аналіз результатів експерименту проводили на основі контрольно-порівняльного методу, що полягає у перевірці та зіставленні результатів залучених до експерименту студентів експериментальних і контрольних

груп під час формувального експерименту.

5. Відображена даними експериментального дослідження динаміка зростання успішності досліджуваних студентів у сфері індивідуальних музично-виконавських здібностей, розширення їхнього професійно-понятійного апарату, формування цільової сфери виступає підставою для констатації про ефективність запропонованої методики розвитку метро-ритмічного чуття студентів під час музикування в ансамблевому колективі.

Під час експерименту доведено, що застосування методів розвитку метро-ритмічного чуття, витлумаченого як багаторівнева здібність, що набуває вияву у сформованості чуття музичного ритму, його складників метра та темпу) та постає на моторній, емоційній природі біологічного й музичного понять ритму, сприяє отриманню переконливих результатів формування на заняттях у ансамблі українських народних інструментів метро-ритмічного чуття студентів вищих навчальних закладів музичного профілю.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Белоус Т. А. Коррекционная направленность музыкально-ритмических занятий во вспомогательной школе: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Институт дефектологии АПН Украины. Киев, 2000. 173 с.
2. Георгян Н. М. Развитие творческих способностей младших школьников средствами музыкальной ритмики: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Луганский гос. педагогический ин-т им. Т. Г. Шевченко. Луганск, 1998. 172 с.
3. Гигзбург Л. С. О работе над музыкальным произведением. Москва: Музыка, 1968. 112 с.
4. Готлиб А. Д. Основы ансамблевой техники. Москва: Музыка, 1971. 91 с.
5. Загорецький Д. С. Заповіти майстра. *Музика*. 1970. № 5. С. 8–10.
6. Закс Л. А. Художественное сознание. Свердловск, 1990. 212 с.
7. Класс ансамбля. Струнные народные инструменты: методические указания для студентов-заочников 1–5 курсов культурно-просветительных факультетов институтов культуры / сост. И. И. Шелмаков. Москва, 1983. 16 с.
8. Клепиков О. І., Кучерявий І. Т. Основи творчості особи. Київ, 1996. 295 с.
9. Кнебель М. О. Поезія педагогіки. Москва, 1984. 526 с.
10. Ковальская Я. А. Музыкальная грамота. Изд. 2. Москва: Государственное музыкальное издательство, 1961. 120 с.
11. Колос М. Г. Костянтин Пігров – корифей українського хорового мистецтва ХХ століття і його хорова школа. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: збірник* / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ: НПУ, 2008. Вип. 6 (11). С. 44–47.

12. Лашенко А. П. Українське хорове мистецтво XX ст. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. Музичне виконавство*. Вип. 14. Кн. 6. Київ, 1999. С. 18–31.
13. Лебедев В. К. Використання народних інструментів у загальноосвітній школі: навч.-метод. посібник. Вінниця: Нова книга, 2004. 109 с.
14. Левицький Б. Вчимося у К. К. Пігрова. *Музика*. 1976. № 5. С. 29–30.
15. Леонтьева О. Т. Карл Орф. Москва: Музыка, 1984. 334 с.
16. Маринін І. Г. Формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва шкільним народно-інструментальним колективом: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Український педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 1995. 187 с.
17. Мартинюк А. К. Персоналії української музичної культури в світлі педагогічної спадщини. *Теоретичні та практичні питання культурології: зб. наук. статей*. Вип. 1, ч. 2. Київ: Логос, 1997. С. 9–16.
18. Марчук Н. О. Музично-педагогічні концепції видатних педагогів-музикантів: посібник на допомогу студентам муз.-пед. факультету та вчителям музики. Рівне, 1993. 33 с.
19. Методичні вказівки та програма факультету громадських професій по підготовці організаторів оркестрів народних інструментів в загальноосвітній школі / укл.: Пономаренко М. І. Рівне, 1979. 24 с.
20. Метнер Н. К. Повседневная работа пианиста и композитора: Страницы из записных книжек / сост. М. А. Гурвич, Л. Г. Лукомский; вступ. статья, коммет. П. И. Васильева. 2-е изд. Москва: Музыка, 1979. 71 с.
21. Одесская консерватория: Забытые имена, новые страницы. Одесса: ОКФА, 1994. 248 с.
22. Олексюк О. М. Методика викладання гри на народних інструментах: навч. посіб. Київ: ДАККиМ, 2004. 135 с.
23. Осеннева М. С., Самарин В. А. Хоровой класс и практическая

робота с хором. Москва: Академия, 2003. 187 с.

24. Пігров К. К. Керування хором. Київ: Держ. вид. образотворчого м-тва і музичної л-ри, 1956. 180 с.

25. Сени Э. Чтение и запись музыки. *Музыкальное воспитание в Венгрии* / сост. Л. А. Баренбойм. Москва: Сов. композитор, 1983. 400 с.

26. Смирнова Т. А. Теоретичні та методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищих навчальних закладах: дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. Київ, 2003. 502 с.

27. Тарківська-Нагиналюк О. Д. Методичні принципи виховання музичного колективу К. К. Пігрова. *Нова педагогічна думка*. № 2. 2011. С. 155–159.

28. Тарківська-Нагиналюк О. Д. Організація аматорського інструментального ансамблю з майбутніми вчителями музичного мистецтва. *Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном: матеріали II Міжнародної наук.-практ. конференції*. Івано-Франківськ-Горлівка, 2007. С. 277–285.

29. Тарківська-Нагиналюк О. Д. Особливості читання з листа у вокально-інструментальному ансамблі. *Зб. матеріалів III Міжнародної наук.-практ. конф.*, Київ: ДАКККиМ, 2008. С. 127–132.

30. Формы и методы работы с самодеятельным оркестром народных инструментов: методические рекомендации для студентов культурно-просветительного факультета института культуры по специализации «Руководитель самодеятельного оркестрового коллектива» / сост. ст. пр. А. Ф. Степанов. Ровно: РГИК Министерство Культуры УРСР, 1987. 19 с.

31. Форми та методи роботи у вокально-інструментальному ансамблі: методичні рекомендації для студентів музичного факультету педагогічного інституту спеціальності 6. 010100 / укл. О. Д. Тарківська-Нагиналюк. Кременець, 2008. 40 с.

32. Формирование репертуара в самодеятельном коллективе / сост. М. С. Злотников. Москва: Профиздат, 1977. 63 с.

33. Хлебнікова О. В. Формування досвіду музично-виконавської діяльності у студентів вузів культури: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний ун-т культури і мистецтв. Київ, 2001. 200 с.

34. Юцевич Ю. Є. Музика: Словник-довідник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2003. 352 с.

35. Burowska Zofia. Wspolczesne systemy wychowania muzycznego. Warszawa: Szkolne i pedagogiczne, 1976. 351 str.

ВИСНОВКИ

У дисертації теоретично узагальнено та представлено авторське бачення проблеми розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів.

Під час дослідження отримано результати, що підтверджують вирішення поставлених завдань і дають підстави для нижчевикладених висновків.

1. У ході комплексного аналізу філософської, психологічної, педагогічної, музично-педагогічної, музично-теоретичної, музикознавчої літератури доведено актуальність упровадження педагогічних умов розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів у сфері професійної освіти. Виявлено малодослідженість питання виховання метро-ритмічного чуття музиканта-виконавця в ансамблі українських народних інструментів, а відтак нерозробленість методики роботи з музичним текстом (читання з аркуша, розучування) в інструментальному ансамблевому колективі.

Підґрунтям наукових ідей щодо розвитку метро-ритмічного чуття слугує трактування ритму як універсального явища, як виражального засобу мистецтва, як теоретичної дисципліни, а також тлумачення його історичного походження, зв'язку з анатомо-фізіологічними та психологічними характеристиками людини.

2. Розглянуто сутність музичного ритму як часової категорії, що детермінована часовими категоріями метра, темпу. Визначено й обґрунтовано чуття ритму як комплексу музично-слухових, зорово-слухових відчуттів, які характеризуються якісним рівнем роботи психічних функцій – сенсорної (чуття), ретентивної (пам'ять), синтетичної (сприйняття), моторної (моторика), ідеативної (мислення) – у процесі переживання, відтворення та створення музично-ритмічних побудов. Формування музикально-ритмічного чуття під час музичних занять зумовлено наявністю задатків (чуття ритму), які шляхом розвитку за

допомогою системи занять призводять до набуття музично-ритмічних здібностей як одного з компонентів інших музичних здібностей людини.

Під час дослідження виявлено, що розвиток ансамблево-виконавського метро-ритмічного чуття уможливорює впровадження методики поетапної роботи з музичним текстом під час читання з аркуша, розучування, концертного виконання.

На основі понятійно-термінологічного аналізу фахову підготовку майбутнього учителя музики ми визначаємо як процес набуття здобувачем вищої освіти комплексу компетентностей, які забезпечуватимуть успішність професійної діяльності учителя музики в ЗЗСО на уроках музичного мистецтва та позаурочної музично-виконавської діяльності. Розвиток метро-ритмічного чуття розглядаємо як музично-практичний складник фахової підготовки майбутнього учителя музики. Оволодіння майбутнім учителем музики навичками музично-практичної діяльності знаходяться у прямій залежності від рівня розвитку його метро-ритмічного чуття та володіння методикою розвитку даної якості учнів у процесі колективного музикування.

Аналіз професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва в закладах вищої освіти дав змогу виокремити й обґрунтувати педагогічні умови підвищення ефективності впровадження методики розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів, серед яких: активізація особистісної зорієнтованості на суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача зі студентами; спонукання до свідомого ставлення студентів до змісту та завдань роботи ансамблевого колективу; стимулювання використання новітніх форм і методів розвитку метро-ритмічного чуття; застосування пропедевтичного методу в процесі творчої діяльності. Наведені організаційно-педагогічні умови притаманні всім етапам роботи в ансамблевому колективі – від особистісного прикладу керівника колективу до творчої фахово-методичної підготовки студента як майбутнього вчителя музики.

3. Визначено й обґрунтовано критерії (процесуальний, когнітивний, цільовий) розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів. Констатовано, що процесуальний критерій репрезентує рівень розвитку метро-ритмічного чуття студентів музичних факультетів; когнітивний відображає ступінь засвоєння студентом знань із формування метро-ритмічного чуття; цільовий відзначається спрямованістю на усвідомлення студентами навчальних завдань у ансамблі народних інструментів. Запропоновано змістові рівні (високий, середній, низький), що характеризують досліджуване явище та диференціюють якісні показники.

4. У ході формувального експерименту апробовано різні поєднання форм і методів розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів упродовж трьох етапів із притаманними кожному завданнями, змістом і цілями. Педагогічними цілями першого (процесуального) етапу поставали: 1) розвиток ансамблевого музично-ритмічного чуття під час виконання таких форм роботи, як: читання нот з аркуша; засвоєння музичного матеріалу – розучування; концертного виконання; 2) розвиток індивідуального музично-ритмічного чуття (чуття ритму, метра, темпу в ансамблевому колективі); 3) опанування методів подолання труднощів виконання метро-ритмічних побудов у ансамблі. Другий (когнітивний) етап визначав ступінь оперування поняттями, важливими для виконання ансамблевих партій, як-от: ритм, ритмічний рисунок, ритмічний акцент, ритмо-побудова; метр, метро-ритм, метричний акцент, метрична пульсація; темп, темпо-ритм, ритмо-агогіка; рівень знань оркестрових функцій, а саме – особливостей виконання в ансамблі мелодії, басу, фігурації, педалі чи контрапункту. Третій (цільовий) етап відзначався спрямованістю на усвідомлення студентами навчальних завдань у ансамблі народних інструментів, а саме: формування ансамблево-виконавського метро-ритмічного чуття; знання методів роботи з музичним текстом; розуміння значення виховання метро-

ритмічного чуття для майбутніх учителів музики в умовах ансамблю народних інструментів.

6. Отримані в ході експериментального дослідження дані щодо розвитку метро-ритмічного чуття студентів вищих навчальних закладів музичного профілю в ансамблі українських народних інструментів відображають якісні зміни його рівнів, що мають виявом підвищення рівня розвитку чуття ритму, метра, темпу, індивідуального чуття та чуття загальноансамблевого виконання темпо-метро-ритму; формування понятійного апарату на основі ідеї «від практичного до теоретичного»; усвідомлення важливості опанування методики виховання метро-ритмічного чуття в умовах ансамблю народних інструментів.

Пропоноване дослідження не вичерпує всіх аспектів означеної проблеми. Перспективними щодо наукового осмислення видаються питання використання механізмів пам'яті у процесі розвитку метро-ритмічного чуття під час індивідуального й ансамблевого виконання, а також проблеми взаємозв'язку психічних, фізіологічних, інтелектуальних, емоційних процесів, які впливають на розвиток музично-ритмічного чуття людини на етапах сприйняття музики, її переживання, досягнення та створення або відтворення.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета учасника експериментальної (контрольної) групи

ПІБ студента, курс

I. Рівень музично-виконавської підготовки до вступу до закладу вищої освіти.

II. Музикальна обдарованість загалом.

III. Динаміка розвитку індивідуального метро-ритмічного чуття:

- 1) чуття ритму;
- 2) чуття метра;
- 3) чуття темпу.

III. Динаміка розвитку ансамблевого метро-ритмічного чуття в таких формах роботи, як:

- 1) читання нот з аркуша;
- 2) засвоєння музичного матеріалу, розучування;
- 3) концертне виконання.

V. Подолання труднощів виконання метро-ритмічних побудов у ансамблі:

- 1) засвоєння метро-ритмічних рисунків і виконання їх на інструменті;
- 2) несформованість чуття власної метро-ритмічної помилки;
- 3) механічне повторення одних і тих самих ритмічних помилок;
- 4) перетримання або недотримання довгих нот, перетримання залігованих нот;
- 5) нестійке загальноансамблеве виконання темпових відхилень:
 - а) порушення синхронності виконання;
 - б) невпевнене виконання та неоднотайність у темпі «tempo rubato»;
 - в) неточність виконання в усіх ансамблевих партіях ritenuto у музичних кадансах;
- 6) неточність відтворення фермат;
- 7) дотримання пауз.

VI. Педагогічні поради, рекомендації.

АНКЕТА ШАНОВНИЙ ДРУЖЕ!

Просимо Вас узяти участь у науковому дослідженні з вивчення проблеми розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки. Ваші відповіді дадуть змогу визначити знання, потрібні майбутньому вчителю музики як організатору навчально-музичної та музично-гурткової діяльності у школі.

Після кожного запитання подано перелік відповідей. Підкресліть ті з них, які вважаєте правильними. Якщо серед вказаних варіантів відповідей немає, на Вашу думку, правильного, запропонуйте власний.

1. Ритм – це...

а) чергування будь-яких елементів, що відбувається з певною послідовністю, частотністю;

б) сприйняття звуків, які звучать у певній послідовності різної довжини;

в) ваш варіант.

2. Музичний ритм – це...

а) сприйняття та виконання музичних звуків, які звучать у певній послідовності різної довжини;

б) співвідношення довжин музичних звуків, згрупованих навколо ритмічного акценту, характерними ознаками якого є: ритмічний рисунок як своєрідна матерія ритму, метр як система ритмічної організації й темп як якісні та кількісні характеристики швидкості перебігу ритмічного процесу;

в) ваш варіант.

3. Ритмічний рисунок – це...

а) послідовність музичних тривалостей, узятих окремо від висотних співвідношень звуків;

б) відображення в нотному тексті ритмічних одиниць;

в) ваш варіант.

4. Ритмічний акцент – це...

а) наголошена ритмічна довжина, яка 1) утворилась за допомогою об'єднання в одну декількох метричних довжин утворивши навколо себе групу з дрібніших; 2) синкопа – зміщення метричного акценту завдяки роздрібненню метричної долі та підкреслення її слабкої частини;

б) синкопа;

в) ваш варіант.

5. Метр – це...

а) комплекс, який об'єднує в одне ціле метричні акценти, різні за ступенем вагомості;

б) чергування сильних і слабких долей;

в) у музиці та поезії ритмічна впорядкованість, основою якої є дотримання певної міри, що визначає величину ритмічних побудов. музичний текст ділиться на метричні одиниці, такти і позначається в музичній тактовій системі розміром, наприклад: 2/4, 3/8 і т. інш.

6. Метро-ритм – це...

а) поєднання метра та ритму;

б) закономірність організації музичних звуків, де ритм є рухом музичних довжин, а метричний акцент – засобом організації руху;

в) ваш варіант.

7. Метричний акцент – це...

а) наголошена перша сильна доля такту, де співвідношення метричних довжин має таке вираження: сильні, відносно сильні, слабкі;

б) виконання долі такту, що позначена у нотах акцентом;

в) ваш варіант.

8. Метрична пульсація – це...

а) виконання на інструменті метричних довжин незмінно протягом кількох тактів;

б) можливість більш або менш чітко сприймати під час слухання музики чергування опорних і не опорних (слабких) долей часу, які здебільшого супроводжуються відчуттям активних внутрішніх поштовхів-імпульсів;

в) ваш варіант.

9. Музичний темп – це...

а) швидкість звучання музики, яку автор позначає за допомогою метронома Менцеля;

б) швидкість музичного виконання, вираженням якої є передусім частотність чергування основних метричних долей і абсолютна довжина ритмічних одиниць;

в) ваш варіант.

10. Темпо-ритм – це...

а) особливості звучання певних ритмічних групувань у заданому темпі, що мають емоційно-образне навантаження;

б) виконання певних ритмічних одиниць у темпі;

в) ваш варіант.

11. Ритмо-агогіка – це...

а) темпові агогічні відхилення музичного тексту, що супроводжуються їхнім відображенням у метро-ритмічних довжинах і мають певну специфіку виконання залежно від характеру агогічних завдань;

б) відхилення від основного темпу, що супроводжується видовженням або скороченням звучання ритмічних одиниць;

в) ваш варіант.

12. Чуття ритму – це...

а) один із компонентів музичних здібностей людини;

б) багаторівнева здібність людини, що набуває вираження за допомогою музичного ритму та його складників метра, темпу. Музично-ритмічне чуття має моторну та емоційну природу, закладену в біологічному та музичному поняттях ритму;

в) ваш варіант.

13. Чуття ансамблевого ритму – це...

а) багаторівнева здібність виконавця-ансамбліста, що полягає в умінні співвимірювати виконання власної партії зі звучання всіх інших партій ансамблю в заданому темпо-метро-ритмі;

б) уміння музиканта-виконавця ритмічно правильно виконувати партію в ансамблевому колективі;

в) ваш варіант.

14. Особливості проведення мелодії в ансамблі: мелодія як визначальна функція ансамблево-оркестрової фактури зазвичай домінує в загальному звучанні ансамблевого виконання.

15. Басова партія: за звуковисотним положенням бас є найнижчим голосом – фундаментом гармонічної будови ансамблевого звучання акорду.

16. Функція фігурації. Відомі три види фігурації, що збагачує колоритністю ансамблеве звучання та надає ритмічної рухливості музичному твору, – гармонічна, ритмічна, мелодична. Гармонічна – рух голосів за розкладеними тонами акорду. Ритмічна передбачає акорди або інтервали, повторювані в різних ритмічних сполученнях. Мелодична фігурація – це голос, який рухається з використанням прохідних неакордових звуків, що утворюють відносно самостійну лінію.

17. Контрапункт – це мелодична лінія, що супроводжує основний тематичний матеріал: а) канон або імітація; б) мелодизований контрапункт, що відрізняється від основної мелодії напрямом руху, ритмічною будовою; в) фігурований контрапункт – голос, який наближається до фігурації, але темброво та ритмічно контрастує з основною мелодією.

Методичні рекомендації щодо організації та проведення позаурочної роботи в ЗЗСО для студентів музичного факультету педагогічного інституту спеціальності 6.010100 «Педагогіка і методика середньої освіти. Музика: «Форми та методи роботи у вокально-інструментальному ансамблі».

Випускник закладу вищої освіти спеціальності «вчитель музики» має значні можливості щодо праці з обраного фаху. Вчитель музики загальноосвітньої школи повинен не тільки вміти провести урок музики на належному професійному рівні, а й організувати позаурочну гурткову роботу в ЗОШ, зокрема діяльність дитячого вокального ансамблю, хору, оркестру народних інструментів, танцювального чи вокально-інструментального ансамблю.

Заняття у вокально-інструментальному ансамблі як одній із форм аматорського мистецтва постають ефективним засобом прищеплення музично-естетичних смаків, виховання та пробудження творчої ініціативи. Майбутньому вчителеві музики під час навчання в стінах ЗВО варто брати участь у роботі вокально-інструментального ансамблю для ознайомлення з кращими зразками музичної літератури, набуття вмінь кваліфіковано висловлювати свої судження стосовно того чи того твору, отримання насолоди від виконання.

Відомо, що в загальноосвітній школі недостатньо працюють над розвитком естетичних потреб, почуттів і смаків учнів. Майже всі випускники шкіл на час вступу до закладів вищої освіти не відзначаються розвинутими естетичними потребами, слабо орієнтуються у складних явищах сучасної художньої культури, не мають належного рівня розуміння музики, мистецтва. Сьогодні студенти визнають передусім розважальні жанри, не цікавляться серйозною музикою, живописом чи театром. У

контексті музики таку ситуацію варто пояснювати тим, що для сприймання класичної музики потрібен підготовлений слухач. Підготовленість полягає в зацікавленні, пробудженні інтересу до справжньої музики, справжнього мистецтва. Таку зацікавленість легко прищепити під час навчання в загальноосвітній школі та значно важче в закладі вищої освіти. З такого приводу В. Сухомлинський стверджував, що саме в школі потрібно приділяти значну увагу формуванню естетичних емоцій і переживань учнів, пробудженню їхніх творчих здібностей, зацікавленості музикою та мистецтвом.

З огляду на те, що проблеми естетичного виховання в закладі вищої освіти насамперед пов'язані з проблемами виховання естетичної культури майбутні вчителі музики повинні навчитися всебічно реалізовувати власний таланти і як учителя музики, і як організатора-гуртківця. Саме ґрунтовні знання випускників музично-педагогічних закладів освіти виступатимуть запорукою піднесення шкільної музичної самодіяльності на високий художній рівень виконання: знання вокалу, хорового співу, хорового диригування, хореографії та методів роботи у вокально-інструментальному ансамблі уможливлуватимуть організацію майбутніми вчителями музики цікавої гурткової роботи у школі.

Методичні рекомендації укладено для випускників закладів вищої мистецької освіти зі спеціальності «Вчитель музичного мистецтва», керівників аматорських вокально-інструментальних ансамблів.

У змісті методичних рекомендацій відображено такі теми, як:

1. Початковий етап становлення аматорського вокально-інструментального ансамблю.
2. Форми занять.
3. Особливості розучування нового твору.
4. Добір репертуару.

Початковий етап становлення аматорського вокально-інструментального ансамблю

Ансамбль (від фр. ensemble – разом) група виконавців, що виступають разом. Становлення аматорського вокально-інструментального колективу

розпочинається з ідеї його створення. В Україні функціонують ансамблі й однорідного, й змішаного типів. До однорідних ансамблів належать ансамбль бандуристів, ансамбль сопілкарів, ансамбль цимбалістів. За кількісним співвідношенням серед однорідних ансамблів розрізняють дуети, тріо, квартети, квінтети, секстети тощо.

Змішаний тип ансамблю українських народних інструментів широко представлений у самодіяльній інструментальній творчості. З практики відомо, що, попри різноманіття інструментального складу, змішаний тип важко канонізувати. Ансамблями такого типу вважають ті, у складі яких наявні різнорідні інструменти та які відображають аналогічні до однорідних ансамблів форми, як-от:

- а) дуети – сопілка, цимбали; сопілка, бандура; сопілка, баян;
- б) тріо – скрипка, цимбали, бубен; сопілка, цимбали, контрабас (козобас); сопілка, бандура, цимбали.
- в) квартет – сопілка, скрипка, цимбали, контрабас (козобас); сопілка, цимбали, контрабас (козобас), ударні інструменти; сопілка, цимбали, баян, ударні інструменти. Для створення ансамблю українських народних інструментів змішаного типу важливо брати до уваги акустичні й естетичні критерії, тобто функціональний розподіл груп, що зрештою буде визначати збалансованість ансамблевого звучання та посадки ансамблю на концертній естраді.

Загалом склад аматорського ансамблю формують, зважаючи на:

- певну модель складу майбутнього аматорського колективу та добір виконавців, що мають музичну освіту та добре знають музичну грамоту;
- наявність інструментів у закладі чи кабінеті, де будуть відбуватися репетиції колективу, кількість виконавців, які виявляють бажання навчитися гри на одному з інструментів та мають музичні здібності. В обох ситуаціях модель майбутнього музичного колективу створює художній керівник. Рівень музичної підготовки (або її відсутність) у майбутніх учасників колективу буде визначати темпи його розвитку.

Під час формування складу ансамблю українських народних інструментів слід пам'ятати про збереження збалансованості звучання трьох основних оркестрових функцій – мелодії, акомпанементу, басу.

Діагностування музичних здібностей

До обов'язків керівника ансамблю належить укладення чіткої програми діагностування музичних здібностей майбутніх ансамбістів. Зазвичай, для визначення рівня музичних здібностей перевіряють музичний звуковисотний слух, гармонічний слух, музичну пам'ять, відчуття ритму, фізичні дані (у студентів без попередньої музичної освіти), технічне володіння музичним інструментом (у студентів із попередньою музичною освітою).

Студентів, які не мають попередньої музичної освіти та виявляють велике бажання грати в аматорському вокально-інструментальному ансамблі, потрібно проекзаменувати на предмет встановлення рівня їхніх музичних здібностей. Такий екзамен складається з перевірки метро-ритмічних здібностей, музичного слуху, музичної пам'яті, фізичних даних, знання нотної грамоти.

1. Перевірка метро-ритмічних здібностей

Наявність метро-ритмічного відчуття визначається здатністю правильно відтворити метричну пульсацію мелодії та музично-ритмічну формулу певного відрізка музичного матеріалу.

Найпростіший спосіб перевірки відчуття метро-ритму полягає в розмежуванні метричної та ритмічної грані музичного матеріалу. Для цього слід зіграти або проспівати музичну фразу, що складалася би спочатку з 4-х, а пізніше із 8-ми тактів, а потім запропонувати студенту відтворити музичний ритм, простукавши його. Інколи відчуття ритму перевіряють без мелодії, пропонуючи простукати або проплескати в долоні певну ритмічну фігуру [11, 41].



Перевірку відчуття ритму бажано починати із простих і завершувати складними ритмічними фігурами.

Під час перевірки студентам пропонують такі завдання, як:

- 1) точно повторити ритмо-формулу проспіваної або виконаної на фортепіано незнайомої мелодії;
- 2) проспівати подумки знайому мелодію з одночасним відстукуванням ритму.

Відчуття метру перевіряють за допомогою відтворення студентом рівної пульсації музичної мови під час виконання мелодії. За умови успішного виконання студентом цього завдання варто запропонувати визначити сильні та слабкі долі прослуханої мелодії, відтворити рівну пульсацію цієї самої мелодії з наголошуванням сильної долі сильним ударом у долоні, а слабкої – слабким ударом. Надалі, займаючись зі студентом індивідуально та безпосередньо в аматорському ансамблі, можна навчити його визначати на слух розмір музичного твору та розуміти метр як неодмінного складника музичного мовлення.

2. Перевірка музичного слуху

Перевірку музичного слуху, зазвичай, проводять так: студентів пропонують заспівати пісню, яку він добре знає. За якістю виконання пісні (заспівав правильно, інтонаційно чисто) роблять висновок про наявність у студента музичного слуху. Важливо, що неточне виконання пісні ще не варто вважати ознакою поганого музичного слуху. Причини неякісного

виконання пісні можуть бути різні: вибір незручної тональності (зависоко або занижено), неправильне запам'ятовування мелодії, а також психологічні фактори (хвилювання тощо). Для зняття вищеперерахованих причин можна запропонувати студентові проспівати окремі звуки або певну звукову послідовність, наприклад:



Т. В. Погожева зауважує, що нетренованому слуху простіше розрізнити звуки, які знаходяться на достатньо значній відстані один від одного (терція, кварта, квінта) [11, 40]. У міру успішного виконання завдання варто ускладнювати мелодичні приклади, поступово звужуючи інтервали до відстані тону чи півтону.

Також студентові можна запропонувати студентові знайти на інструменті (фортепіано) зіграний звук; вказати, скільки звуків прозвучало в зіграному акорді, та відтворити голосом ці звуки на склад «та» або «ту».

3. Перевірка музичної пам'яті

Психологи визначають чотири функції пам'яті: запам'ятовування, збереження, згадування та забування [12,13]. Такі поняття, як об'єм, точність, швидкість запам'ятовування, безпосередньо стосуються музичної пам'яті.

Музичну пам'ять, зокрема, розмежовують на слухову, зорову (слухо-зорову), моторну (слухо-моторну). Зазвичай під час перевірки музичних здібностей акцентують на пам'яті слуховій. Для її виявлення студентові пропонують прослухати незнайому мелодичну фразу, запам'ятати та відтворити її голосом. Мелодія, проспівана керівником, повинна бути

простою, гармонічно стійкою, невеликою за обсягом, бажано зі словами. За особливостями відтворення певного музичного матеріалу роблять висновок про об'єм і точність музичної пам'яті.

Ще один спосіб перевірки музичної пам'яті полягає у прослуховуванні студентом кількох мелодичних уривків (з нумеруванням) і впізнанні їх через певний період часу у зміненій послідовності (точність запам'ятовування).

Упізнавання мелодії (де, на якому складі відбулися зміни у мелодії).

1. "Із сніжком ми дружимо"

1a

2. "Пісня про сонечко"

2a

4. Урахування фізичних даних

Урахування фізичних даних важливе в тому разі, коли студент або не має попередніх навичок гри на будь-якому музичному інструменті, або ці навички є незначними.

Студент із широкою кистю та довгими пальцями може грати на інструменті більшого розміру: постановка руки на контрабасі або кобзі бас передбачає широке розташування пальців. Претендент для гри на ударних інструментах мусить мати природну розкутість передпліччя та плечового поясу, а також чудове відчуття ритму.

5. Перевірка нотної грамоти

Перевірка нотної грамоти охоплює з'ясування рівня знань про назви нот, їхнє розташування на нотному стані, тривалість нот, тривалість пауз, позначення метра, знаків альтерації.

Перевірка нотної грамоти також передбачає визначення рівня знань студента щодо інших термінів і понять нотної грамоти, як-от: позначення штрихів, реприз, вольт, код, сеньо, ліхтарів; темпових позначень, а також відхилень від темпу (*ritenuto*, *accelerando*, *a tempo*); динамічних позначень (*pp*, *p*, *mp*, *mf*, *f*, *ff*, *crescendo*, *diminuendo*); тональностей (студенти можуть здобути такі знання в ході колективних занять).

Форми занять

Форма (лат. *forma*) – 1) образ, окреслення, зовнішній вигляд; 2) структура чого-небудь, система організації чого-небудь; 3) установлений взірець чого-небудь, шаблон.

До переліку форм занять у вокально-інструментальному ансамблі належать: загальне заняття, групове й індивідуальне. У практиці проведення ансамблевого заняття застосовують усі форми занять.

Загальна форма занять в аматорському оркестрі народних інструментів чи у будь-якому інструментальному або вокально-інструментальному колективі є найпоширенішою [14, с. 5–8]. Групові заняття зазвичай проводять у великих і середніх за розміром колективах (оркестри, камерні оркестри). Індивідуальну форму заняття здебільшого використовують в аматорських (і в малих, вокально-інструментальних чи інструментальних, і у великих) колективах.

Найдоцільнішим для аматорського інструментального ансамблю є відпрацювання, в основному, індивідуальної та загальної форм заняття.

На індивідуальних заняттях студент повинен навчитися володіти музичним інструментом, на якому він хотів би грати в аматорському інструментальному ансамблі. Це можуть бути елементарні ударно-шумові інструменти чи народні (окрім скрипки, альту, віолончелі), як-от сопілка, бандура, цимбали, баян, контрабас тощо. На таких заняттях керівник може працювати зі студентом над технічно складними місцями творів із репертуару ансамблю. На індивідуальних заняттях студент може поповнити

свої знання з основ нотної грамоти та (за потреби) з елементарної теорії музики.

Загальна форма заняття – репетиція – передбачає виконання творчих, технічних, організаційних завдань. Загальну репетицію, як і групове й індивідуальне заняття, варто розпочинати в точно визначений за розкладом час у приміщенні, облаштованому для заняття. Це організує учасників і налаштує їх на продуктивну роботу. Кожній ансамблевій репетиції має передувати певна підготовча робота. Керівник ансамблю повинен приходити на репетицію раніше за всіх для підготовки приміщення, пультів, нот, настроювання інструментів.

Першим етапом роботи у вокально-інструментальному ансамблі є настроювання інструментів, яке проводять і до репетиції, і на її початку. Такий інструмент, як, наприклад, бандура, потрібно настроювати перед репетицією, оскільки вона потребує для цього багато часу. Настроювання інструментів струнно-смичкової та духової груп виконує керівник ансамблю або концертмейстери окремих груп на початку репетиції. Із часом студенти-ансамблісти мають самі навчитися настроювати свої інструменти. У період роботи вокально-інструментального ансамблю керівник зобов'язаний стежити за чистотою строю інструментів. Усі інструменти настроюють по баяну (звук «ля» першої октави).

Кожна ансамблева репетиція має плановий характер і визначає конкретні організаційні, виховні та творчі завдання з урахуванням відведеного часу репетиційного заняття.

Організація та проведення репетиційного заняття в аматорському вокально-інструментальному ансамблі відзначається певною послідовністю. На першу половину заняття припадає найскладніша робота – розучування нових творів, доопрацювання раніше виконуваних п'єс. У другій половині репетиції, зазвичай, повторюють п'єси, які вивчали раніше.

Репетиційне заняття рекомендують не перенасичувати значним обсягом матеріалу. Водночас варто брати до уваги, що робота над одним музичним твором може не призвести до отримання бажаного результату.

На репетиції добре працювати над п'єсами, що написані в різних темпах, характерах і мають неоднорідні технічні складності. Технічно важкі п'єси доцільно чергувати з більш легкими, швидкі – з повільними, новий матеріал – із раніше вивченим, який повторюють і доопрацьовують. Важливо моделювати репетиційне завдання так, щоб відбувалася рівнопропорційна зміна завдань технічної складності та художнього виконання музичного твору.

Особливості розучування нового твору

Розучування нового твору слід розпочинати з короткого словесного пояснення характеру п'єси, викладу відомостей про її автора, опису цілей і завдань художнього виконання. Такий метод репетиційної роботи сприяє збагаченню та розширенню кругозору учасників колективу, розумінню поставлених завдань, визначає психологічний настрій.

Основною умовою успішного музикування у вокально-інструментальному ансамблі є набуття його учасниками комплексу вмінь і навичок, серед яких особливе значення мають навички читання нот з аркуша.

Читання з аркуша (італ. *prima vista*) – виконання на інструменті або голосом незнайомого твору без попереднього вивчення. Для цього, крім загальної музичної культури, необхідно спеціально тренувати сприймання музики під час її виконання [16, с. 313]. Навички читання з аркуша виробляють і на індивідуальних заняттях, і на заняттях у музичному колективі.

Розбір нового музичного матеріалу слід розпочати з опанування його мелодичної та ритмічної структури. Зосередження уваги на більш доступному – ритмі – уможливилює закладення фундаменту, надбудовою якого може бути пізніше додана мелодична грань музичного тексту (це

важливо для музикантів-інструменталістів із технічними проблемами виконання).

Практичне опрацювання нотного тексту передбачає таку послідовність:

перший етап – рахування ритмічного рисунку;

другий етап – сольмізація (читання назв нот у ритмі);

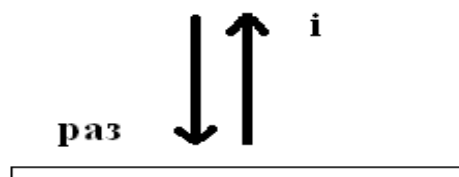
третій етап – гра на відкритій струні (або на одній ноті) ритмічного рисунку, попередньо прорахованого та сольмізованого;

четвертий етап – сольфеджування;

п'ятий етап – відтворення музичного матеріалу на інструменті.

Попри обов'язковість такої послідовності, є можливим її варіювання (упущення, вилучення одного з етапів) залежно від попередньої музичної підготовки, музичних здібностей кожного учасника ансамблю, художньо-технічної складності нового твору, що підлягає розучуванню, темпу засвоєння учасниками ансамблю знань і навичок.

Перший етап – рахування ритмічного рисунку за допомогою тактування. Тактувати потрібно невеликим маятникоподібними рухами руки, точніше долоні, торкаючись легким дотиком стола або власного коліна в кожную долю. Дотиком долоні до стола або коліна необхідно фіксувати початок долі.



Під час рахування ритмічного рисунку кожний дотик руки до столу варто фіксувати цифрою, промовленою вголос. Сильну долю, або метричний акцент, доцільно підкреслювати більш сильним (яскравим) ударом, але не всією долонею, а лише кінчиками пальців. З огляду на те, що верхнє положення руки відповідає діленню ноти навпіл, його потрібно

позначати голосною «і». Подрібнення четвертої ноти на шістнадцяті необхідно рахувати так: «раз, там, і, там».

Розглянемо приклад прорахування найпростішого ритмічного рисунку, що буде складатися із четвертних, восьмих, шістнадцятих тривалостей.



Найважливішим правилом такої системи рахунку є правильне засвоєння цифр і складів, які варто виконувати протяжно, розтягуючи голосну букву, точно відтворюючи довжину звуку, зафіксовану нотним знаком. Називаючи цифри та склади, не потрібно робити паузи між ними: іншими словами, їх потрібно протягувати доти, доки тактуюча рука не позначить початку наступної рахункової одиниці (долі такту).

Другий етап – сольмізація. Монотонно читаючи назву ноти, доцільно промовляти її протяжно, уважно стежачи за точним виконанням ритмічного рисунку та метричних акцентів. На цьому етапі ансамблісти вчать не тільки правильно відтворювати метро-ритмічний рисунок, а й паралельно засвоюють (ті, хто не досить добре знає розташування нот) нотну грамоту.

Після ретельної роботи над метро-ритмом і сольмізацією можна переходити до наступного етапу – гри на одній струні (або на одній ноті) ритмічного рисунку, що попередньо прораховували та сольмізували. Цей етап роботи ансамблю, як-от програвання особливо складних ритмічних групувань, можна використовувати фрагментарно. Він особливо важливий тоді, коли постає питання про загальний внутрішньоансамблевий баланс музичного твору, тобто в разі одночасного виконання різних ритмічних побудов. Загалом виконання важкого ритмічного місця на одній ноті дасть змогу не розпорошувати увагу учасників ансамблю на інші виражальні засоби музичної мови (чистоту інтонації, точність штрихів тощо).

З огляду на те, що мета розробленої методики полягає в розвитку відчуття ритмічного рисунку, написаного для кожного ансамбліста на початковому етапі навчання, та розвитку ритмічного відчуття рисунку, виконуваного всім ансамблем наприкінці його, пояснення системи рахунку ритмічного рисунку та сольмізацію варто проводити на загальній репетиції.

Використання третього етапу – гри на відкритій струні, або ж на одній ноті – у методиці передбачено частково. Останнє залежить від рівня музичних здібностей ансамблістів, попередньої музичної підготовки і, врешті, бажання займатися самостійно в індивідуальній формі. Прийом гри на відкритій струні, або на одній ноті, варто застосовувати в особливо важких метро-ритмічних місцях музичного твору.

На етапі сольфеджування важливо розподілити виконання вокальних та інструментальних партій. Спочатку доцільно просольфеджувати музичний матеріал з вокалістами, тому що сольфеджування з інструменталістами буде мати дещо інший характер. На цьому етапі роботи учасники ансамблю стикаються з проблемами теситурних умов та обмеженістю голосового діапазону для кожного музиканта-інструменталіста (флейтист може мати діапазон баса, а контрабасист – діапазон тенора; партія кожного з учасників ансамблю може охоплювати дві або й три октави). Процес вирішення цих проблем вирізняється такою послідовністю: програвання на інструменті всієї п'єси від початку й до кінця, а особливо важких місць (з точки зору чистоти виконання мелодії), подальше сольфеджування зі транспонуванням відрізка мелодії на октаву (або на дві октави) нижче або вище у зручну для музиканта теситуру для розвитку не тільки внутрішнього, а й зовнішнього слуху. Завершальним етапом читання з аркуша буде власне відтворення музичного матеріалу на інструменті.

Загалом запорукою успішного музикування у вокально-інструментальному ансамблі є набуття його учасниками комплексу вмінь і навичок, серед яких особливе значення мають навички читання з аркуша.

Методика розвитку навичок читання з аркуша набуває реалізації в процесі опрацювання музикантами-інструменталістами нового музичного твору та полягає в:

- аналізі ритмічної та мелодичної граней музичної мови;
- прорахуванні ритмічного рисунку;
- сольмізації;
- грі на відкритій струні;
- сольфеджуванні;
- відтворенні музичного матеріалу на інструменті.

Добір репертуару

Репертуар колективу – важлива формувальна ланка вирішення педагогічних і творчих завдань. Він зумовлений віковими особливостями оркестрантів, специфікою їхньої роботи, навчання та, зрештою, завданнями культурно-просвітницької роботи тієї організації або закладу, в якому функціонує оркестровий колектив. Універсальність навчального та концертного репертуару аматорського оркестру [14, с. 8] детермінована тим, що від правильно вибраного репертуару залежить не тільки творче, а й духовне зростання кожного учасника ансамблю, формування його художнього смаку, здатності знаходити та відчувати прекрасне.

Під час добору репертуару потрібно пам'ятати про різноманітність тематики. Найважливішими напрямками репертуарної політики в аматорських ансамблях є такі, як:

- класичний (академічний) напрям, що представляє значну групу творів із репертуару вокально-інструментального ансамблю, яку утворюють перекладення п'єс композиторів-класиків, їхні авторські інструментовки для вокально-інструментального ансамблю;
- фольклорний напрям, що охоплює обробки народних пісень, танців, оригінальні твори, написані на основі народного мелосу для ансамблю народних інструментів;

- естрадний напрям, до якого належать популярні мелодії з кінофільмів, драматичних, теле-, радіоспектаклів, п'єси з репертуару естрадних вокально-інструментальних ансамблів, а також оригінальні твори композиторів-сучасників, написані сучасною музичною мовою (загострена ритмізація, свіжість гармонічного мислення тощо) [14, с. 8].

У ході добору репертуару вокально-інструментального ансамблю варто брати до уваги:

- художньо-естетичний зміст та ідейну цінність твору;
- можливість розкриття художніх і технічних особливостей п'єси в ансамблі;
- швидкість засвоєння (вивчення) твору [14, с. 9];
- вирашність твору.

Під час роботи над новим художньо-музичним твором керівник повинен зважати на реальні можливості ансамблістів щодо виконання технічних і художніх завдань (ідеться про ступінь технічної складності, аплікатурної, штрихової, динамічної палітри тощо). Швидкість вивчення твору буде залежати від його складності. Це не зумовлює вибір для виконання тільки легких, невеликих за обсягом творів, проте означає обов'язковість урахування відповідності труднощів, які супроводжують роботу над новим художньо-музичним твором, і можливостей їхнього виконання ансамблістами.

Крім того, варто додати, що довготривале вивчення будь-якого музичного твору розхолоджує учасників, зменшує зацікавленість ним, а вислів «виграшний» музиканти вживають щодо музичних творів, які ефектно, цікаво звучать зі сцени та з часом не набридають.

Інтерв'ювання студентів-ансамблістів (ЕГ) після експерименту

Студентка Любов Я. (скрипка І): «До ознайомлення з методикою (до початку експерименту) я вважала, що є тільки один перевірений спосіб опрацювання складних для виконання ритмічних місць – тривале і багаторазове повторення. Такий спосіб давав певні негативні результати: у ритмічно складних місцях «випадала» з темпу (темپ або сповільнювався або прискорювався), вся увага була сконцентрована лише на технічній стороні виконання, виникало напруження, страх «щоб не збитися». Участь у експериментально-дослідній роботі дала мені змогу переглянути ставлення до музично-виконавської діяльності та зрозуміти колосальний потенціал поняття «методика» для музиканта-виконавця».

Студентка Ліда Н. (бандура ІІ): «Моє виконання було невиразним, мало уваги приділялось самостійній роботі в опануванні нового музичного матеріалу. Як правило, розбір твору відбувався за допомогою викладача, який показував, як потрібно зіграти мелодичний чи ритмічний зворот, штрихову техніку тощо. Такий спосіб навчання ще називають «мавпування». Часто-густо мені бракувало самостійності для вирішення технічних і творчих завдань, вихід на сцену завжди супроводжувався стресовим відчуттям, я багато втрачала позитивного у виконанні. Участь у роботі експериментального ансамблю дала мені змогу чітко і ясно зрозуміти простий спосіб опанування нового музичного матеріалу (читання нот з аркуша), яким я навчилася користуватися й у ансамблевому колективі, й працюючи із музичним текстом на інших предметах (вокал, хор клас і т.ін.). Думаю, тепер мої знання значно допоможуть у майбутній педагогічній діяльності вчителя музики».

Студент Ян К. (флейта): «Заняття в ансамблі українських народних інструментів (участь у експериментально-дослідній роботі) допомогли мені відчувати впевненість у власних силах, змінити ставлення до строгої поетапності в роботі над музичним твором. Особливо цінним я вважаю стало те, що тепер я швидко орієнтуюся у нотному тексті, моє відчуття метро-ритмічного запису нотного тексту добре розвинулося завдяки ознайомленню з методикою. Методика читання нотного тексту нагадує мені роботу годинника, особливо це відчувається у звучанні цілого ансамблю, коли кожна нота на своєму місці та звучить у потрібний час. Коли я виконую мелодію, то добре відчуваю звучання інших голосів, які мене підтримують та доповнюють у непорушному ансамблі звучання».

Наукові праці, в яких опубліковано основні результати дисертації

Статті в наукових фахових виданнях України

1. **Тарківська-Нагиналюк О. Д.** Методичні принципи виховання музичного колективу К. К. Пігрова. *Нова педагогічна думка*. 2011. № 2. С. 155 – 159.
2. **Тарківська-Нагиналюк О. Д.** Музично-теоретичний та педагогічний аспекти поняття «Музичний ритм». *Нова педагогічна думка*. 2012. № 4 (72). С. 113 – 117.
3. **Тарківська-Нагиналюк О. Д.** Особливості виховання метро-ритмічного чуття в ансамблевому виконавстві. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти*. Київ, 2015. Вип. 17 (22). С. 163 – 167.
4. **Тарківська-Нагиналюк О. Д.** Поняття музично-ритмічного чуття: визначення дефініцій. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Кам'янець-Подільський*, 2017. Вип. 22 (1). Ч. 2. С. 100–105.
5. **Тарківська-Нагиналюк О. Д.** Педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Кам'янець-Подільський*, 2018. Вип. 25 (2). Ч. 2. С. 108–115.

Стаття у зарубіжному науковому періодичному виданні

6. **Tarkowska-Nahynaluk O.** Kilka uwag o rytmie muzycznym *Pismo Folkowe*. nr125 (4/2016). St. 6 – 10.

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

7. **Тарківська-Нагиналюк О. Д.** Організація аматорського інструментального ансамблю з майбутніми вчителями музичного

мистецтва. *«Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном»* : матеріали II міжнародної науково-практичної конференції. Івано-Франківськ – Горлівка, 8- 9 листопада 2007. С. 277–285.

8. **Тарківська-Нагиналюк О. Д.** Особливості читання з листа у вокально-інструментальному ансамблі : зб. матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 11-12 жовтня 2007. С.127–132.

9. **Тарківська-Нагиналюк О. Д.** Розвиток метро-ритмічного відчуття: історико-методичний аспект. *«Інструментальне мистецтво у вищій школі: проблеми і перспективи професійної підготовки»*: матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Кам'янець-Подільський, 22-23 квітня 2009. С. 330 – 334.

10. **Тарківська-Нагиналюк О. Д.** Правомірність використання терміну «чуття ритму» в українській науковій літературі: Наукова дискусія: питання педагогіки та психології: матеріали міжнародної науково-практичної конференції. Київ, 6-7 грудня 2019. С. 121–123.

Наукові праці, які додатково відображають наукові результати дисертації

– 11. **Тарківська-Нагиналюк О. Д.** *Форми та методи роботи у вокально-інструментальному ансамблі: методичні рекомендації для студентів музичного факультету педагогічного інституту спеціальності 6.010100.* Кременець, 2008. 40 с.

Апробація результатів дисертації

Основні теоретичні положення і практичні результати дослідження викладено в доповідях на різних рівнях:

– *міжнародних*: III Міжнародній науково-практичній конференції «Традиційне музикування українців у європейському просторі» (Київ, 2007); II Міжнародній науково-практичній конференції «Сучасні тенденції розвитку освіти в Україні та за кордоном» (Івано-Франківськ – Горлівка, 2007); Міжнародній науково-практичній конференції «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (Київ, 2019);

– *всеукраїнських*: Всеукраїнській науково-практичній конференції «Інструментальне мистецтво у вищій школі: проблеми і перспективи професійної підготовки» (Кам'янець-Подільський, 2009); методичних семінарах: «Технологія колективного музикування» (Рівне, 2018), «Технологія колективного музикування як спосіб самовираження учнів у музичній діяльності» (Кременець, 2019); щорічних звітних конференціях КОГПА ім. Тараса Шевченка.

УКРАЇНА
Тернопільська обласна рада
Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія
ім. Тараса Шевченка
вул. Лизеїна, 1, м. Кременець,
Тернопільська обл., 47003
тел./факс: (035-46) 2-19-91
e-mail: kgra@ukrpost.ua



UKRAINE
Ternopil Regional Council
Taras Shevchenko Regional
Humanitarian-Pedagogical
Academy of Kremenchuk
I. Lysenko St. Kremenchuk,
Ternopil Region, 47003
phone/fax: (035-46) 2-19-91
e-mail: kgra@ukrpost.ua

№ 05-16/105

« 19 » листопада 2018 р.

АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

результатів дисертаційного дослідження
Тарківської-Нагіпалюк Олени Дмитрівни на тему: «Педагогічні умови
розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в процесі
фахової підготовки».

У Кременецькій обласній гуманітарно-педагогічній академії ім. Тараса Шевченка впродовж 2016–2017 н. р. здійснювалась апробація з перевірки ефективності педагогічної технології розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки, на основі результатів наукових пошуків автора.

Використані в дослідженні О. Д. Тарківської-Нагіпалюк методологічні підходи до розгляду складних проблем сучасної педагогічної науки та розроблена психодіагностика отримали схвальні відгуки студентів та викладачів академії.

Практичне значення одержаних результатів впровадження переконує, що основні концептуальні положення дослідження відповідають тенденціям розвитку вищої освіти України, соціальному замовленню суспільства та можуть бути використані в практиці роботи закладів вищої освіти; обґрунтовані автором теоретичні й методичні рекомендації є своєчасними; цілеспрямованість і систематичність навчально-виховної роботи, що базувалася на дотриманні виявленої сукупності педагогічних умов, забезпечили результативність запропонованої методики.

Впровадження результатів в експериментальних умовах сприяло підвищенню результативності навчання студентів, зростанню їх мотивації в оволодінні професією вчителя музики та багатогранності формування професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців.

Результати дисертаційної роботи обговорено на засіданні кафедри мистецьких дисциплін та методик їх викладання (протокол засідання кафедри № 5 від 25 жовтня 2018 року).

Акт виданий для подання до спеціалізованої психодіагностики ради.

Проректор з наукової роботи



Валентина Бенера



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
 вул. Огієнка, 61, м. Кам'янець-Подільський, 32300; тел.: (03849) 3-05-13, факс: (03849) 3-07-83, E-mail: post@kpmu.edu.ua
 Web: http://www.kpmu.edu.ua код ЄДРПОУ 02125616

Від 28.09.2018 № 90/18

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
 «Педагогічні умови розвитку метро-ритмічного чуття
 майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки»
 на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
 зі спеціальності 13.00.02 - теорія та методика музичного навчання
 ТАРКІВСЬКОЇ-НАГІНАЛЮК ОЛЕНИ ДМИТРІВНИ**

Упродовж 2017-2018 років на кафедрі музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка здійснювалась апробація методики розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики. Сутність запропонованої методики полягала в поетапному розвитку чуття метро-ритму в процесі індивідуального навчання та колективного музикування, спираючись на попередньо набуті знання та уміння.

Актуальність проблеми розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики зумовила доцільність впровадження даної методики в освітній процес. Було перевірено дієвість запропонованих методів і творчих завдань, ефективність педагогічних умов, засобів експериментального навчання, що стимулювали розвиток професійних та особистісних якостей, їх творчих здібностей, пізнавального інтересу, розвитку метро-ритмічного чуття.

Отримані дані засвідчили ефективність впровадження запропонованих методів в освітній процес на кафедрі музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Результати апробації дозволяють розглядати запропоновану методику чинником оптимізації музично-педагогічної підготовки майбутніх фахівців та розвитку їхньої професійної компетентності.

Результати впровадження обговорено та схвалено на засіданні кафедри музичного мистецтва Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (протокол № 2 від 26 вересня 2018 року).

Проректор з наукової роботи,
 доктор фізико-математичних наук,
 професор



I.M. Конет



МІНІСТЕРСТВО КУЛЬТУРИ УКРАЇНИ
ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСНА РАДА
УПРАВЛІННЯ КУЛЬТУРИ, НАЦІОНАЛЬНОСТЕЙ, РЕЛІГІЙ ТА ТУРИЗМУ
ХМЕЛЬНИЦЬКОЇ ОБЛІДЕРЖАДМІНІСТРАЦІЇ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ КОЛЕДЖ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ
вул. Зарванська, 3, м. Кам'янець-Подільський, 32300,
тел. (03849) 2-31-86, 2-39-16, факс (03849) 2-00-10, e-mail: kpkkim@ukr.net,
код за ЄДРПОУ 02214863, р/р № 35413001029096,
Кам'янець-Подільська філія ІУДКСУ у Хмельницькій області, МФО 815013

10.10.2018 № 24

На № від

АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ

*результатів дисертаційного дослідження Тарківської-Нагиналюк Олени
Дмитрівни на тему: «Педагогічні умови розвитку метро-ритмічного
чуття майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки»*

На цикловій комісії народно-інструментального мистецтва (народні інструменти) Кам'янець-Подільського коледжу культури і мистецтв впродовж 2016-2017 рр. здійснювалася експериментальна апробація методики розвитку метро-ритмічного чуття майбутнього вчителя музики у системі музично-освітньої діяльності, на основі результатів наукових пошуків автора, а також опублікованих навчально-методичних видань, навчально-методичних комплексів та програм.

Впровадження результатів сприяло підвищенню результативності навчання студентів, зростанню їх мотивації до колективної творчості та багатогранності розвитку.

Глибокий теоретичний аналіз дисертанткою наукових студій, що присвячені питанням розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики, а також власні розробки сприяли впровадженню в освітній процес інноваційних методик навчання, покликаних у кінцевому результаті підвищити рівень колективного музикування студентів та підготувати конкурентоспроможного фахівця.

У процесі апробації здобувачка О.Д.Тарківська-Нагиналюк довела доцільність використання основних результатів дисертаційного дослідження у мистецькій освіті та сучасній концертно-творчій практиці.

Результати дисертаційної роботи обговорено на засіданні циклової комісії народно-інструментального мистецтва (протокол засідання № 2 від 10 жовтня 2018 року).



Директор

С.Нижник



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

вул.М.Хвильового, 7, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: durekciaim@ukr.net, код ЄДРПОУ 25736989

№ _____ На № _____ від _____

**АКТ ПРО ВПРОВАДЖЕННЯ
результатів дисертаційного дослідження
Тарківської-Нагіналюк Олени Дмитрівни за темою: «Педагогічні умови
розвитку метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в процесі
фахової підготовки».**

Протягом 2016-2017 рр. в Інституті мистецтв Рівненського державного гуманітарного університету впроваджувались результати дисертаційного дослідження аспірантки Київського національного університету культури і мистецтв Тарківської-Нагіналюк Олени Дмитрівни за темою «Розвиток метро-ритмічного чуття майбутніх учителів музики в ансамблі українських народних інструментів».

В основу практичної роботи було покладено навчально-методичні напрацювання автора з проблеми розвитку професійної компетентності майбутнього вчителя музики у контексті його фахової підготовки. Матеріали дослідження використовувались у лекційних курсах і практичних заняттях із таких дисциплін: «Музична педагогіка», «Методика роботи з творчим колективом». Результатом теоретичного дослідження стала розробка методичних рекомендацій.

Запропоновані здобувачкою методи музично-педагогічної діяльності та педагогічний репертуар для розучування на заняттях сприяли підвищенню зацікавленості студентів у вивченні сучасного мистецтва, креативного мислення та навиків роботи в школі. Виконання творчих завдань та вправ мали значне практичне значення у підвищенні комунікативної активності майбутніх учителів музики, формування поваги та взаєморозуміння на основі художньо-естетичного спілкування.

Загалом, актуальність досліджуваної тематики є безумовною, оскільки проблематика розвитку метро-ритмічного чуття досі потребує своєї конкретизації та розкриття, що підтверджується непересічним інтересом студентів і викладачів Інституту мистецтв в контексті процесу підвищення фахових та особистісних якостей майбутніх учителів музики.

Ректор Рівненського державного гуманітарного університету, професор



Р.М.Постоловський

Директор Інституту мистецтв, доктор педагогічних наук, професор

Я.В.Сверлюк