

РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**О Н О В Л Е Н Н Я З М І С Т У , Ф О Р М Т А
М Е Т О Д І В Н А В Ч А Н Н Я І В И Х О В А Н Н Я
В З А К Л А Д А Х О С В І Т И**

Збірник наукових праць

Наукові записки
Рівненського державного гуманітарного університету

Випуск 27

Заснований в 1996 році

Рівне – 2003

ББК 74.20

О - 59

УДК: 37: 371: 372: 373: 374: 376: 378: 379

Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Збірник наукових праць.

Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 27. — Рівне: РДГУ, 2003. — 144 с.

Збірник наукових праць містить статті з актуальних проблем теорії педагогіки, психології, дидактики, історії педагогіки, методики навчання, виховання, розвитку, трудової та графічної підготовки і профорієнтації дітей та учнівської молоді в закладах освіти.

Опубліковані матеріали можуть бути корисними для науковців, практичних психологів, вихователів, учителів, викладачів та студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:**Головний редактор:**

Хом'як Іван Миколайович – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет).

Заступник головного редактора:

Янцур Микола Сергійович – кандидат педагогічних наук, професор (відповідальний секретар) (Рівненський державний гуманітарний університет).

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ:

Бех Іван Дмитрович – доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент АПН України (Інститут проблем виховання АПН України);

Воробйов Анатолій Миколайович – кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Дем'янчук Анатолій Степанович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АНВШ України (Міжнародний університет „Рівненський економіко-гуманітарний інститут” ім. академіка Степана Дем'янчука);

Карпенчук Світлана Григорівна – кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Коваль Ганна Петрівна – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Левківський Михайло Васильович – доктор педагогічних наук, професор (Житомирський державний педагогічний університет ім. Івана Франка);

Лисенко Неля Василівна – доктор педагогічних наук, професор (Прикарпатський державний педагогічний університет ім. В. Стефаника);

Лісова Світлана Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Малафійк Іван Васильович – кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

Мітюров Борис Никифорович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

Павелків Роман Володимирович – кандидат психологічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Павлютенков Євген Михайлович – доктор педагогічних наук, професор (Запорізький обласний інститут удосконалення вчителів);

Пальчевський Степан Сергійович – кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Пасічник Ігор Демидович – доктор психологічних наук, професор (Національний університет “Острозька Академія”);

Поніманська Тамара Іллівна – кандидат педагогічних наук, професор (Рівненський державний гуманітарний університет);

Савчин Мирослав Васильович – доктор психологічних наук, професор (Дрогобицький державний педагогічний інститут ім. Івана Франка);

Терещук Григорій Васильович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПН України (Тернопільський державний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка);

Тищук Віталій Іванович – кандидат педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПСН (Рівненський державний гуманітарний університет);

Затверджено Вченою Радою Рівненського державного гуманітарного університету (протокол №3 від 31.10.2003 р.).

Збірник затверджений ВАК України як наукове фахове видання, в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукового ступеня доктора і кандидата наук з педагогіки (постанова Президії ВАК України №1-05/7 від 9.06.1999 р. та додаток до постанови ВАК України від 11.10. 2000 р. № 1 – 03/8).

За достовірність фактів, дат, назв і т. п. відповідають автори статей. Думки авторів можуть не збігатися з позицією редколегії. Рукописи рецензуються і не повертаються.

Адреса редакції: 33028 м. Рівне, вул. Остафова, 31. Рівненський державний гуманітарний університет

ISBN 966 — 7281 — 07 — 8.

© Рівненський державний гуманітарний університет, 2003

- Новосибирск, 1986. – Вып. 4. – С.85-93.
8. Кононенко Т.С. Проблемы педагогического общения в процессе занятий музыкой: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Одесса, 1989. – 154 с.
 9. Курасова Т.И. Развитие полифонического слуха и ансамблевых навыков у руководителей хоровых коллективов. – М.: МГИК, 1991. – 120 с.
 10. Плешкова Н.И. Формирование умений педагогического общения у студентов (на материале музыкально-педагогических факультетов): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1985. – 23 с.
 11. Пустовит В.И. Формирование распределенного внимания в процессе профессиональной подготовки учителя музыки на материале концертмейстерского класса педвуза: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Минск, 1981. – 188 с.
 12. Ризоль Н. Очерки о работе в ансамбле баянистов. – М.: Сов. композитор, 1986. – 220 с.
 13. Самойлович Т.С. Некоторые методические вопросы работы в классе фортепианного ансамбля // О мастерстве ансамблистов. Сб. науч. трудов / Отв. ред. Т.А.Волошина. – Л., 1986. – С.21-31.
- Одержано редакцією 02.10.2003.

УДК: 378.02

С.С.Димченко

Формування творчого мислення як засіб розвитку самостійної роботи диригента

Надзвичайної актуальності й важливого значення набуває проблема підготовка спеціалістів нової генерації, здатних самостійно виконувати складні завдання. Для цього необхідно створити нову систему підготовки спеціалістів вищого рівня кваліфікації та розширити коло самостійної роботи студентів.

Самостійна робота студентів-диригентів формує в майбутніх спеціалістів творче ставлення до праці, розвиває внутрішні стимули до самовдосконалення, є ефективним засобом самонавчання та самопідготовки.

У статті розглядаються питання, що пов'язані із самостійною підготовкою студента до диригування музичним твором; аналізуються деякі особливості сприйняття тексту партитури і представлення оркестрового звучання; висвітлюються особливості процесу формування необхідних емоційних і моторних реакцій диригента.

Безперечно, що поставлені у статті питання не вичерпують проблеми розвитку творчого мислення студента-диригента в умовах самостійної роботи. Автор спробував зупинитися лише на тих проблемах, що є, на його думку, головними.

Певні навчальні і творчі задачі, які кожен день постають перед студентом-диригентом, обумовлюють застосування відповідної методики і прийомів їх розв'язання. Студента цікавлять наступні питання: якими засобами можна найбільш ефективно побороти технічні труднощі, що виникають у процесі роботи над твором, як швидше вивчити його напам'ять. Безумовно, він зацікавлений і в удосконаленні розвитку свого диригентського апарату, своєї техніки, оскільки без цього не може бути досягнутий високий рівень виконання.

Без сумніву, питання суті диригентського мистецтва, механізму диригентського впливу, можливості мануальної техніки і т.д. – це кардинальні питання, які досі ще повністю не розв'язані. Для їх висвітлення потрібна об'ємна робота. Але зараз ми вважаємо можливим і потрібним хоча б звернути увагу молодого диригента (який іноді навіть і не підозрює про наявність якихось проблем) на ті надзвичайно високі вимоги, які постають перед кожним, хто хоче досягнути високого професійного рівня. Ми хочемо звернути увагу на те, що легкість засвоєння технічних прийомів надзвичайно оманлива. Насправді кожна сходинка диригентської майстерності засвоюється важко, це можна порівняти з подоланням гірських вершин, коли слідом за однією з'являється інша, ще вища вершина. Все це потребує не тільки наполегливості і праці, але також і особливих якостей психіки, які даються не кожному від народження, але і повинні бути розвинені.

Психологічні аспекти творчих можливостей студентів у науковій літературі ще не розкрито достатньою мірою. Разом з тим педагог повинен виховувати самостійних, підготовлених до практичної діяльності музикантів. З цього приводу Кофман писав: “У сфері музичного виконавства викладач повинен дати диригентові основні, загальні положення спираючись на які, останній зможе піти своїм художнім шляхом самостійно, без сторонньої допомоги” [5, 31].

Суттєву роль у розвитку творчої самостійності відіграє теорія музики [6, 141]. Аналіз засобів художньої виразності поглиблює процес вивчення музики. Тому на уроках сольфеджіо, теорії музики слід постійно працювати над аналізом твору власного репертуару.

Майбутній диригент повинен подумати про своє ставлення до диригентського мистецтва, побачити ті труднощі, які воно в собі містить. Це, можливо, примусить його спробувати в умовах самостійної роботи розвивати вкрай необхідні йому якості і здібності, наполегливо шукати засоби впливу на виконавців, а не обмежуватись заучуванням “патентованих” прийомів показу динаміки, знаків артикуляції і т.д., тобто “ковзати по поверхні”, не проникаючи в суть самого диригування, не розвиваючи тих якостей, на яких тримається сама можливість диригентського впливу.

Пам'ятаючи про це, ми повинні знаходити гнучкі форми впливу на студента, форми, що живлять його

творче мислення й водночас забезпечують педагогові щонайбільший простір для контролю над своїм вихованцем [2, 34 – 38].

Для того, щоб визначити зміст самостійної роботи диригента, необхідно перш за все зрозуміти, які завдання постають перед ним як виконавцем і керівником виконання, диригент повинен бути безумовно зрілим музикантом, майстерно володіючи яким-небудь інструментом.

Для того, щоб керувати оркестром, потрібно багато знати і вміти. Перш за все, необхідно вміти читати і розуміти партитуру. Засвоїти це може кожен музикант, який володіє інструментом. Щоб почати працювати з оркестром, потрібно знати прийоми гри на оркестрових інструментах, і особливо всі тонкощі смичкової техніки, штрихи і т.д.

Виконавець, який набув всіх тих знань, вже зможе робити оркестрові деякі зауваження про те, як би йому хотілося почути те чи інше місце, як його слід виконати у відношенні фразування, динаміки і т.д. Для цього керівник оркестру обов'язково повинен мати хоча б початкові навички тактування. Засвоїти їх порівняно неважко, і інтелектуально розвинутий музикант, який володіє хоча б деяким хистом наслідування, зможе набути навички тактування за порівняно короткий проміжок часу.

Що ще потрібно диригенту для того, щоб почати диригувати оркестром? Він знав твір напам'ять, вивчив партитуру, мав уявлення про те, як потрібно виконати на оркестровому інструменті те чи інше місце твору. Чи достатньо цього? Звичайно, ні. Диригент повинен мати розвинений слух, для того щоб помітити помилку у виконанні. Але й цього замало. Можна мати чудовий слух, але нічого не помітити. Щоб вирізнити з потоку звуків помилку і недоліки виконання, необхідна наявність особливої слухової уваги. Специфічна диригентська увага розвивається під час практичної роботи з оркестром. Маючи досвід, диригент завчасно загострює свою увагу на тих об'єктах і сторонах виконання, де він передбачає можливість появи певної помилки, яка не раз зустрічалась в аналогічних випадках.

І ось наш виконавець, здобувши всі вказані знання і навички, починає працювати з оркестром. За допомогою елементарних прийомів тактування він керує ансамблем виконання, втілення художніх тонкощів досягається ним за допомогою пояснень і багаторазових повторів. Так, спільними зусиллями, твір виявляється достатньо засвоєним. Настає мить концертного виступу. Припустимо, що концерт відбувся в тому ж складі. Але чому ж так нецікаво, формально, виконується так старанно підготовлений твір? Наш виконавець звик до естрадного натхнення, до безпосередності, імпровізаційності виконання. Під час гри на інструменті він звик захоплюватися процесом втілення музичного твору. Під час диригування нічого подібного він не відчував. Та й чи могло його тактування називатись керівництвом виконання? Оркестр у кращому випадку виконував завчений урок, все те, що було обумовлено багаторазовими поясненнями під час репетицій. Але вказівок було дуже багато, не всі вони запам'ятались.

Зусилля диригента якимось оживити виконання, надавши йому гнучкості, імпровізаційності виявилися марними: все, що він у змозі був зробити, – це лише сильніше чи слабкіше відмічати ударами кожну долю такту.

Диригент-початківець відчув, що фактично перестав бути виконавцем, керівником виконання і перетворився в недостатньо вмілого “диспетчера”. Дійсно, він втратив не тільки виконавські засоби, але і всі звичні йому виконавські відчуття. Натхнений музикант, який звик, щоб кожен його виконавський намір, кожна музична думка безпосередньо і невимушено втілювалася в звучанні інструменту, він раптом опинився під владою оркестру і відчув, що не здатний користуватися ним як музичним інструментом. У чому ж причина невдачі? Відповідь – у відсутності засобів виразного диригування. А їх відсутність може бути пояснена або відсутністю диригентського хисту, або недостатнім його розвиненням. Припустимо, що наш виконавець володіє диригентськими задатками, але вони в нього не розвинені, а головне – він ніким не орієнтований, не уявляє собі всіх особливостей диригентського мистецтва, його труднощів і специфічності. Тепер він сам починає розуміти, щоб показати “форте” – це не означає просто збільшити амплітуду рухів. Важкі акорди у вступі увертюри “Егмонт” і урочисті фанфари в її завершенні не можуть передаватись однаковими жестами, хоча і перше, і друге виконуються фортіссімо. І так у всіх випадках у диригуванні нема і не може бути стандартних прийомів, як немає їх у самій музиці, у вираженні музичного змісту [4, 5 – 6].

Нарешті наш виконавець зрозумів, що за допомогою тактування можна керувати лише ансамблем виконання, але не його художньою стороною, що потрібна якась інша більш досконала техніка. Він зрозумів, що повинен перш за все володіти такими засобами, які дозволяли б йому виявляти форму твору, показувати всі особливості її розвитку. Йому стало ясно, що він повинен зробити все це зрозумілим, наглядним для виконавців, передати образність руху музичної тканини в рухах своїх рук. Виконавці можуть зрозуміти, як будується фраза, як розвивається музична тканина, і все ж таки виконувати вказівки диригента недостатньо переконливо. Адже в процесі виконання можна щось зробити трішки не так, і виходить не те. Лише під час керівництва виконанням можна знайти потрібний характер фрази, характер музичного образу.

Очевидно, що лише одних прийомів тактування для цього недостатньо. Що можна передати, позначаючи рукою лише початкову “точку” кожної долі такту? Дня того, щоб виразити в жесті всю особливість розвитку музичної тканини твору, необхідно розпоряджатися засобами, за допомогою яких можна було б показувати рух звуків в середині долі, передавати в жесті всю її ритмічну і звукову своєрідність. Крім того, необхідно вміти відображати зв'язки між долями, їх динамічні співвідношення – сталість чи перехідність: треба

вміти показувати "перспективу" руху музичної фрази, її спрямування до точки кульмінації, точки "притягіння". Інакше кажучи, жест повинен бути насичений музичною "матерією", а сам диригент повинен відчувати "матеріальність" звуку [1].

Лише за цієї умови виконавець може повернути собі хоча б деякі відчуття, без яких неможливий процес гри на інструменті, відчуття, які майже повністю втратив, відтоді як став керувати виконанням оркестру за допомогою тактування.

Під керівництвом досвідченого, а головне, розуміючого педагога і це можна опанувати і розвинути. Частково відновивши на новій основі деякі колишні відчуття, диригент отримав можливість передавати логіку музичного руху, музичний "синтаксис" більш конкретно і наочно. Це стало вже великим досягненням, оскільки диригент-початківець зміг направляти виконання оркестру, роблячи його більш обдуманим.

Проте почуття задоволення незабаром змінюється розчаруванням. Те, чого він досяг, виявилось недостатнім. Він сам це відчував, хоча не міг зрозуміти причини. Виконання ще не "жило", було точним, але формальним, бездушним. Диригент відчував, що не захоплює оркестр, як не захоплюється і сам. Для нього, як інструменталіста, який звик до безпосередності, схвильованості і захопленості виконання, недостатньо було передавати лише "синтаксис" твору. Адже в процесі гри на інструменті він передавав не "граматику", не структури і мотивні побудови, а музичні образи, живі й безпосередні, які виникали в ході виконання.

Чого ж іще не вистачає йому як диригенту і чи можливо набути того, чого не вистачає? Тут слід застерегти. Вміння розбиратись у партитурі, вміння тактувати і навіть грамотно передавати структуру твору може набути кожен освідчений музикант, який має здібності до наслідування. Але в процесі ускладнення виконавських завдань, збільшення вимог до самого диригування які пред'явлені як до засобу спілкування, специфічної жестової мови зростає значення особливого хисту. Подальший розвиток на деякому етапі диригента-початківця стає неможливим. Виконавець досягає своєї "висоти", яка не дозволяє перевищити йому рівень його здібностей, специфічного диригентського таланту. Він може ясно зрозуміти, які завдання постають перед ним, і не мати можливості їх виконати. Не всьому можна навчитися. Знання гармонії і поліфонії ще не формує композитора. Так само це проявляється і в диригентській спеціальності.

Треба мати на увазі, що те, що називається диригентським хистом і здібностями, по суті становлять собою складний комплекс, який має в собі безліч різних задатків і психофізичних властивостей і якостей особистості. Відсутність у цьому комплексі будь-яких компонентів відображається на можливостях диригента повноцінно керувати виконанням. Саме той чи інший склад комплексу, сила і яскравість складників його психічних властивостей, їх взаємодія і визначають формування творчого мислення диригента, його виконавську індивідуальність.

Проте і наявність необхідних диригенту задатків і психічних якостей не завжди дає потрібний результат. Здібності диригента повинні бути розвинені, а для цього необхідно, щоб він розумів суть диригентського виконання, розумів весь механізм впливу диригента на виконавців за допомогою жестів. Без цього диригентські здібності або зовсім не розкриваються, або проявляються недостатньо [1].

Проте знати, розуміти – це ще не означає вміти. Для того, щоб вміти, необхідно правильно розвивати свої здібності. Це і є найбільш складне питання в навчанні диригуванню. До того ж перед молодим диригентом виникають і інші, не менш складні проблеми. Йому потрібно засвоїти техніку диригування ще до того, як він вперше стане перед оркестром. Але як її засвоїти без "інструменту", не маючи виконавців, якими можна було б керувати?

Щоб навчитись диригуванню і при цьому чітко бачити ціль, до якої треба прямувати, щоб мати уявлення про те, над чим і як слід працювати, необхідно перш за все зрозуміти, яким чином жест диригента може стати впливовим, захоплюючим, емоційним, який передає не "букву", а суть музичної мови, інакше говорячи, як передати музичний зміст за допомогою жестів, як навчитися "розмовляти" руками?

Для відповіді на ці запитання ми повинні знову ж повернутись до музичного твору: необхідно з'ясувати що може диригент передати жестом, що повинен він для цього побачити в партитурі. Адже передати жестами він зможе не більше того, що може побачити і зрозуміти.

Це означає, що диригент повинен бачити твір "по-диригентські". Ми вже підкресливали, що саме диригент повинен усвідомити, працюючи над партитурою, якими повинні бути форми аналізу, всебічної підготовки в роботі на репетиції. Тепер ми зупинимось на іншому аспекті засвоєння партитури. Диригенту потрібно побачити і відчути в розвитку музичної тканини такі її сторони, які допускають передачу їх за допомогою жестів. Раніше ми говорили про передачу "синтаксису" твору, про передачу мотивної структури, фразування та інших елементів. Але диригенту необхідно передати структуру твору в процесі його розвитку, тобто показати, як "рухається", як розгортається музична тканина. Саме це все доступно передачі в жестах. Проте передавати важливо перш за все образність цього руху. Іншим способом цього не досягнути. Ми можемо вказати на безліч видів руху, які можна помітити в музиці. Це рух від поштовху чи протягу, це рух "ковзання, стрибка, кидка, закрутки, паріння, розтягування, вижимання і т.д." [7, 291]. Навряд чи можливо перерахувати всі види і форми руху музичної тканини, які диригент може образно і наочно передати в своїх жестах. Але для того, щоб вміти передавати своєрідність музичного руху, диригент повинен її бачити і відчувати, тобто творчо мислити.

При цьому і саму образність музичного руху можна поділити на різні форми. Так, наприклад, можна передавати пластичну образність руху музичної фрази, тобто різні форми руху як такого. Виконавцям-інструменталістам знайомі такі поняття, як зліт, зрив, нагнітання, спадання, легкість руху, важкі кроки, подолання опору, кружляння, політ і т.д.

Але є образність іншого плану, образність, яка відтворює емоційний зміст, образність жанрова і т.д.

Таким чином, жест диригента має багато функцій. Перш за все він є засобом установаження ансамблю, метру, темпу і сили звуку; також він передає "синтаксис" побудови форми твору; разом з тим він може передавати і образність музичного руху; врешті він може передавати смислову образність, емоційний зміст музики. І все це виконується не окремо, а в єдиній дії, за допомогою виразної жестикуляції [7, 85].

Та чи тільки в цьому справа? Чи достатньо знайти або перейняти, скопіювати в іншого диригента виразні жести, які відтворюють образність музики будь-якого твору, з тим щоб керувати оркестром? (Так часто роблять диригенти-початківці). Ні, це була б помилка. Звичайно, під час самостійної роботи диригент обов'язково повинен наполегливо шукати виразні засоби для передачі музичного змісту твору, який вивчається. Адже в цих пошуках і є суть і зміст самостійної роботи диригента. Але він завжди повинен мати на увазі, що призначення жесту диригента не в ілюстрації музики, а в активному впливі на виконання. Диригент повинен не тільки спрямовувати виконання в потрібну сторону, але й надихати виконавців, запалювати їх своєю активністю. Отже, жест не може бути закріплений як деяке знакове діяння, він повинен відгукуватись на виконавську ситуацію, яка є на даний момент. Характер і спрямованість кожного руху диригента визначаються тим, що прозвучало в цю мить, тобто тим, як виконавці реагували на попередній жест. Дії диригента в момент керівництва виконанням завжди творчо активні. Інакше й не може бути, оскільки жести його – засіб спілкування і впливу. Жест диригента – це його мова, але це не монолог, а діалог. Диригент говорить руками – оркестр відповідає своїм виконанням [3, 24].

Таким чином, та жестова модель, яку диригент знайшов під час самостійної роботи, для нього повинна служити лише деяким орієнтиром, приблизним зразком, котрий у момент диригування набуває іноді зовсім іншої форми.

Може виникнути питання: для чого ж завчасно заготовляти певну "модель диригування" коли в момент керівництва виконанням все це може бути якимось змінено? Так, диригентська "модель" не залишається незмінною, проте виробляти її в умовах самостійної роботи тому, хто навчається, дуже важливо. Адже саме під час пошуків виразних жестів диригент розвиває свою техніку, засоби впливу. Пошуки виразного жесту, по суті, і є тим навчальним процесом, під час якого диригент активно і свідомо розвиває свою майстерність. Для тих, хто навчається, важлива не сама модель диригентського втілення, але й ті багато численні спроби знайти виразний жест, які спонукають диригента творчо мислити, порівнювати, відхиляти і знову шукати. Чим більше можливих засобів випробовує диригент, тим легше він зможе відходити від знайденої моделі під час диригування, пристосовувати жест відповідно до нових виконавських задач. Таким чином, робота над пошуками "моделі" вчить одночасно диригента і засобам її трансформації.

Отже, усвідомивши надзвичайну необхідність виразних засобів диригування для дійового керівництва виконанням, молодий диригент довго і завзято працював, багато шукав, обмірковував і нарешті нібито став відчувати в собі здатність передавати і образність музичного руху, і емоційне забарвлення музики. І ось настала довгождана мить, коли він зможе випробувати все знайдене. Так, тепер він з великим запалом керує оркестром, кожен нюанс знаходить своє відображення в жесті, передається усвідомлено. Особливо радує можливість безпосередньо і невимушено передавати образність музики... Але під час перерви замість схвалення і захоплення диригент почув від виконавців критичні зауваження: "незручно грати", "невизначний жест", "не завжди ритмічно" і т.д.

В чому справа? Розгублений диригент став більш уважно прислуховуватись до виконання. І тут він робить "відкриття": як тільки він став уважно прислуховуватись до ходу виконання, так і саме диригування, і безпосередність виконання стали блідими, маловиразними. Коли ж в момент емоційного підйому він став диригувати виразно і натхненно, то раптом перестав помічати те, що відбувалось у виконанні оркестру.

Так, виявляється, дуже важко поєднати виразність і темпераментність диригування з уважним контролем за точністю виконання. І тут молодий диригент виявив, що в диригентській праці багато всеможливих "суперечностей", які важко подолати, перша з них – це трудність поєднання виконавської безпосередності і захопленості з уважним слуханням, контролюванням виконання. Друга, не менш важлива, суперечність – між виразним диригуванням і тактуванням. Так, намагаючись диригувати виразно, диригент недостатньо ясно і чітко керує ансамблевою стороною виконання; звертаючи увагу на керівництво ансамблем, перестає впливати на виразність виконання. Але, напевно, ще більша кількість суперечностей породжує сама багатоголосна тканина партитури. Чим більше уваги і виразних засобів диригент направляє на керування мелодією, тим більше страждає ритмічна точність акомпанементу, і інших важливих голосів. Останнє з суперечностей можна усунути шляхом роздільного диригування, тобто коли диригент спеціально випробує технічні засоби, необхідні для керування акомпанементом, потім мелодичною лінією, підголосками і т.д. Тоді йому буде зрозуміло, які засоби потрібні для кожної "стрічки" партитури, яка повинна бути рівновага технічних прийомів для рівноваги "інтересів" всіх голосів.

Отож, бачення педагогом кінцевої мети навчання студента дає йому відповіді на найважливіші питання педагогіки: чому слід навчати і яким шляхом цього можна досягти? [8, 19]

Накреслені завдання не єдині на сьогоднішньому етапі вдосконалення творчого мислення диригента в умовах самостійної роботи, але вони значні у плані пошуку шляхів підвищення якості навчальної діяльності та пізнавальної активності майбутнього диригента.

ЛІТЕРАТУРА

1. Димченко С. Диригування (Методика викладання). Навчальний посібник. Ч. 1, 2. – Рівне, РДК, 1997. – 293 с.
2. Димченко С. Самостійна робота студентів ФМТ, як засіб активізації творчої пізнавальної діяльності у процесі вивчення фахових дисциплін // Сучасні технології навчання у навчальному процесі вищих освітніх закладів. Рівне, 1999. – С. 34 – 38.
3. Димченко С. Особливості формування творчої самостійності в класі диригування на сучасному етапі // Наукові записки (“Острозька академія”). Вип. 3. – Остріг, 2002. – С. 440 – 445.
4. Колесса М. Митець починається... // Музика. – 1985. – № 2. – С. 5 – 6.
5. Кофман Р. Виховання диригента і психологічні особливості. – К.: Музична Україна, 1986. – 39 с.
6. Мотковська М. Творча самостійність учня в інтерпретації музичного твору // Психологія і педагогіка. – 1998. – № 3. – С. 138 – 141.
7. Мусин І. Техніка дирижування. – М.: Музыка, 1967. – 351 с.
8. Турчин Г. Виховання творчої самостійності студента-музиканта // Актуальні проблеми мистецької освіти і розвитку творчої особистості. Рівне, 2001. – С. 17 – 22.

Одержано редакцією 18.06.2003.

УДК: 37.046.16:51

Д.Т. Белешко

Особливості професійної діяльності і підготовки вчителя математики

Збільшення обсягу і підвищення значення математичних знань, потреба підвищення теоретичної підготовки спеціалістів поставили перед вищою педагогічною освітою невідкладне завдання – рішуче поліпшити підготовку вчителя математики. Неухильно зростає і суспільна значимість праці вчителя, від наукової ерудиції і професійної компетентності якого залежить навчання і виховання підростаючих поколінь. Тому далі вдосконалення підготовки вчителя складає одну із центральних проблем теорії і практики педагогічної освіти. Різномічне вивчення педагогічної діяльності вчителя, змісту його теоретичної і практичної підготовки, визначення загальних закономірностей формування особистості педагога стало предметом досліджень багатьох учених. В цьому плані можна виділити, роботи С.А.Ананьєва, М.І.Болдирєва, Ф.Н.Гоноболіна, М.К.Гончарова, Н.В.Кузьміної, М.Г.Мороза, В.К.Розова, В.О.Сластеніна, В.О.Сухомлинського, А.І.Щербакова та ін., які зробили помітний внесок у створення сучасної системи педагогічної освіти.

Розробкою окремих напрямків теоретичної і практичної підготовки вчителів займалися О.І.Абдулліна, С.І.Архангельський, А.М.Алексюк, Я.І.Бурлака, С.У.Гончаренко, І.А.Зязюн, М.В.Кондратюк, І.П.Копачов, О.В.Киричук, Н.С.Кичук, В.Ф.Моргун, В.З.Смаль, Ю.П.Сокольников, Р.І.Хмелюк, С.О.Церковницький, М.Д.Ярмаченко та інші.

Безпосередньо удосконаленню підготовки вчителя математики присвячені праці вчених математиків Г.П.Бєвза, Б.В.Гнеденка, В.А.Гусєва, Ю.М.Колягіна, А.Г.Мордковича, З.І.Слепкань, А.А.Столяра, І.Ф.Тєслєнка, В.В.Фірсєва, М.І.Шкіля, Р.С.Черкаєва та інших.

Такий інтерес дослідників до професійної діяльності і підготовки педагогічних кадрів закономірний. У сукупності факторів, які обумовлюють ефективність виховання підростаючого покоління, важлива роль, в силу своїх соціально-професійних функцій, належить учителю. Він скріплює духовний зв'язок поколінь, виступає суб'єктом суспільного прогресу.

Аналіз професійно-педагогічної діяльності вчителя показує, що в його підготовці, як в лінзі, концентруються, всі педагогічні, соціальні, економічні та інші проблеми, пов'язані з вихованням і освітою підростаючих поколінь, з розвитком суспільства, його прогресом [2].

Задовольнити потреби суспільства і шкільної практики може тільки соціальне активний, всебічно розвинений і професійно підготовлений учитель з новаторським, творчим підходом до розв'язання завдань навчання і виховання [5, 17].

Вирішальним фактором формування особистості майбутнього вчителя є суспільна активність та соціальна зрілість самого студента. Чим він більш ініціативний, активний у навчальній і громадській роботі, чим більш наполегливо працює над собою над вихованням своїх особистісних і професійних якостей, тим успішніше і цілеспрямованіше відбувається становлення його особистості як вчителя і вихователя. Завдання формування особистості вчителя та його професійної підготовки можна розв'язувати в повній мірі, якщо

ЗМІСТ

1.	Сосницька Н.Л. Нова методологія та нова організація науки: співвідношення історії та сучасності	3
2.	Малафійк І.В. Система знань як результат суб'єкт-об'єктної взаємодії	6
3.	Поніманська Т.І. Розвивальне середовище як засіб гуманізації педагогічного процесу	12
4.	Свердлова Т.Г. Гуманістичні тенденції в системі освіти Японії: історія та сучасний стан	15
5.	Горопаха Н.М. Книга як засіб освіти у дошкільній дидактиці	21
6.	Янцур Л.А., Онишук І.А. Проблема інтересу до мистецької діяльності та його особливості у старших дошкільників	24
7.	Самсонок Н.Ф. Проблема дитинства в курсі психолого-педагогічних дисциплін	27
8.	Маліновська Н.В. Проблеми сенсорного розвитку і виховання дітей у педагогічній спадщині С.Ф. Русової	29
9.	Трусова О.Л. Ігри-драматизації як засіб формування техніки спілкування старших дошкільників	32
10.	Козлюк О.А. Формування гуманістичної спрямованості спілкування дітей старшого дошкільного віку	34
11.	Глінчук Ю.О. Особливості спілкування дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах кардіоревматологічного санаторію	37
12.	Меналюк Г.Ф. Особливості спілкування вихователя і дітей в процесі формування елементарних математичних уявлень	39
13.	Гуцан Л.А. Виховання в учнів молодшого шкільного віку позитивного ставлення до традицій і звичаїв українського народу	41
14.	Гоголь Н.В. Система роботи над текстом художнього твору у процесі формування у молодших школярів естетичної оцінки сприйнятого	45
15.	Середюк Л.А. Соціально – психологічний тренінг, як засіб створення нових виховуючих ситуацій у самовираженні старшокласників	49
16.	Бех М.І. Формування у старшокласників образу я-професіонал у системі „Загальноосвітній навчальний заклад-внз”53	
17.	Перенчук Т.Й. Підходи до формування співочих навичок у юних вокалістів	56
18.	Капустіна О.В. Підготовка школярів до професійного самовизначення за методикою С. Фукуями	59
19.	Мельник О.В. Форми та методи профконсультаційної роботи з старшокласниками у професійному навчальному закладі I та II ступеня акредитації	63
20.	Войтович І.С., Галатюк Ю.М. Розвиток креативних здібностей учнів у процесі навчання фізики	65
21.	Пальчевський С.С. “Міні-ермітаж” на уроках географії і його місце в сугестопедичній навчальній системі (досвід, технологія проведення)	69
22.	Мегем О.М. Внесок вітчизняних методистів у розвиток шкільної біологічної освіти в Україні (1948 – 1964 рр. XX ст.)	72
23.	Сергєєв О.В. , Тишук В.І. , Шаповалова Л.А. Конкурентоспроможність учителя: сутність і можливості формування у процесі професійної підготовки і діяльності	76
24.	Дичківська І.М. Проблема технологізації педагогічної освіти в історичній ретроспективі	80
25.	Яковенко Л.П. Ансамблеве музикування як важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя музики	83
26.	Димченко С.С. Формування творчого мислення як засіб розвитку самостійної роботи диригента	87
27.	Белешко Д.Т. Особливості професійної діяльності і підготовки вчителя математики	91
28.	Лавор О.Ф. Дидактичні аспекти педагогічної культури вчителя у творчій спадщині В.О. Сухомлинського	97
29.	Терлецький М., Ярмак Т. Фортепіано і його роль у процесі розвитку диригента духового оркестру	100
30.	Вакульчук М.В., Шолудько Н.Г. В.О. Сухомлинський про мистецтво слова педагога	105
31.	Савчук Л.М. Комп'ютерні ігрові технології у навчанні студентів вищих педагогічних навчальних закладів	108
32.	Федорова Н.В. Ділова гра як засіб гуманістичної взаємодії педагогів та студентів	110
33.	Филипчук М.С. Історико-соціальні фактори становлення і розвитку методики музичного навчання від античності до середньовіччя	113
34.	Будз М.М. Використання навичок антиципації у музично-професійному навчанні	115
35.	Горкуненко П.П. Організація навчально-дослідної роботи студентів педагогічного коледжу	117
36.	Янцур М.С. Підготовка майбутніх учителів і практичних психологів до розробки професіографічних матеріалів121
37.	Мірошина Г.Г. Формування управлінських умінь керівників дошкільних закладів	128
38.	Джеджула О.М. Розв'язування графічних задач як засіб навчання моделюванню	130
39.	Мельник А.І. Характеристика факторів, які впливають на формування властивостей та якостей лляних тканин в процесі вивчення дисципліни “Товарознавство непродовольчих товарів”	133
40.	Дупак Н.В. Проблеми стандартизації у професійній освіті на сучасному етапі соціально-економічного розвитку	136
	Відомості про авторів.....	140