

АКМЕОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

совершенствования исполнительского мастерства учителя музыки в процессе подготовки к педпрактике //Профессионально-педагогическая направленность преподавания специальных дисциплин на муз-пед. факультетах. – Казань, 1984. – С.114 – 123.

4. Григорьев В. Некоторые черты педагогической системы Д. Ойстраха. //Музыкальное исполнительство и педагогика. Зб. ст. – М.: Музыка, 1991. – С. 5 – 35.

5. Грум-Гржимайло Т.Н. Музыкальное исполнительство. – М.: Знание, 1984. – 160 с.

6. Кузьмина Н.В. Формирование педагогических способностей. – Л.: ЛГУ, 1961. – 183 с.

7. Манзустов И.С., Уманский Л.И. Организатор

и организаторская деятельность. – Л.: ЛГУ, 1975. – 312 с.

8. Падалка Г.М. Музыкальная педагогика. Курс лекций с актуальными проблемами преподавания музыкальных дисциплин в системе педагогического образования. – Херсон, 1995. – 104 с.

9. Серов А.Н. Избранные статьи, т. № 1. – М.-Л.: Музгиз, 1950. – С. 32 – 135.

10. Сластенин В.А., Мищенко А.И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. Учебное пособие. – М.: Прометей, 1997. – 200 с.

Алла Козир, кандидат педагогических наук, доцент

кафедры музыкального воспитания та хорового дирижування
докторант Інституту мистецтв НПУ ім. М.П. Драгоманова
м. Київ

АКМЕОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

У статті висвітлені акмеологічні підходи до проблеми формування професійної майстерності вчителя музики. Особлива увага приділена ефективному розвитку розумових процесів (особливо, художньо-образного мислення), а також широкому використанню творчих завдань.

Постановка проблеми. Необхідною умовою сучасної акмеологічної освіти є високопрофесійно підготований фахівець, тобто особистість, що мислить професійно, творчо, компетентно. У зв'язку з цим особливого значення набуває такий елемент майстерності вчителя музики, як постійний контакт із людьми (мистецтво творчої взаємодії), що потребує оптимальної професійно-психологічної підготовленості (психолого-педагогічні знання й уміння, розвинуті професійні якості та здібності). Такий підхід дає поштовх для подальшого удосконалення фахової майстерності.

Специфіка фахової підготовки майбутнього вчителя музики пред'являє особливі вимоги до формування основ професійної майстерності. Розкриваючи складність цього процесу, Б.В. Асаф'єв зазначав, що вчитель музики повинен бути "теоретиком і регентом, а також музичним істориком і музичним етнографом, виконавцем, котрий володіє інструментом, для того, щоб бути готовим спрямувати увагу в той чи інший бік" [1, 65]. Отже, для оволодіння основами фахової майстерності необхідно постійно і цілеспрямовано розвивати музикознавчі та виконавські якості в

тісній єдності з диригентсько-хоровою підготовкою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основоположне значення для науково-педагогічного розв'язання проблеми акмеологічної теорії музичного мислення як процесу пізнання мають теоретичні дослідження у галузі психолого-педагогічних наук (Б.В. Асаф'єва, Л.С. Виготського, А.Г. Косцюка, Б.М. Теплова, Б.Л. Яворського). Надзвичайно цінними є роботи, котрі виконані на межі музичної педагогіки та психології музикознавства (М.Г. Арановського, В.В. Медушевського, М.К. Михайлова, В.Г. Москаленка, Є.В. Назайкінського). З іншого боку, й сама музично-педагогічна наука нагромадила багатий матеріал, так чи інакше пов'язаний з проблемою розвитку музичного мислення (роботи Т.А. Баришевої, В.К. Белобородової, О.В. Брушлінського, Л.В. Горюхової, А.А. Пілічаускаса).

Постановка завдання. У рамках даної статті розкриємо зміст акмеологічного спрямування формування професійної майстерності вчителя музики. Професійно-педагогічне мислення сучасного педагога включає: "аналіз педагогічної ситуації, формулювання педагогічних завдань, прийняття рішень, передбачення наслідків від прийняття того чи іншого рішення, повинні

МУЗИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ

АКМЕОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ МУЗИКИ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

спиратися на поняття про педагогічну систему, її структурні та функціональні елементи. Незважаючи на те, що ці поняття нові, введені на основі використання загальної теорії систем, вони відбивають найбільш істотні ознаки мислення як видатних педагогів минулого, так і сучасності, пов'язані з аналізом педагогічної ситуації, формулюванням педагогічних завдань і пошуком засобів їх розв'язання. Системне мислення притаманне усім видатним педагогам" [5, 71].

Виклад основного матеріалу. Одним із провідних компонентів фахової майстерності є культура мовлення, що слугує ефективним засобом професійної діяльності. Культура мовлення є не тільки одним із важливих показників духовного багатства вчителя, але й ефективним засобом формування його особистості. Мовлення вчителя завжди повинно бути звернене до учнів, незалежно від форми роботи чи характеру педагогічної взаємодії. Мовлення, як і мислення у процесі фахової діяльності, під час розв'язання професійних завдань набуває професійної спрямованості. Процеси педагогічного аналізу, синтезу, абстракції, узагальнення, порівняння особливо важливі під час формування основ професійної майстерності.

У процесі професійно-педагогічної підготовки майбутнього фахівця професійна спрямованість створює той каркас, навколо якого компонується основні якості особистості вчителя. Практично важко відділити власне педагогічні якості від інших різноманітних властивостей особистості вчителя, що впливають на майстерність його діяльності. У зв'язку з цим Г.І. Хозяїнов виокремив чотири компоненти професійно-педагогічної підготовки майбутнього педагога:

1) професійно-педагогічні знання (сприйняття, розуміння та запам'ятовування навчального матеріалу; застосування знань залежно від ситуації);

2) досвід професійно-педагогічної діяльності (емпіричне здійснення роботи та її виконання у кожній конкретній ситуації);

3) досвід творчої педагогічної діяльності (виявлення, усвідомлення та формулювання педагогічної проблеми, а також пошукова та дослідницька діяльність);

4) досвід ціннісно-емоційної орієнтації у процесі педагогічної діяльності (формування професійно-педагогічної діяльності вчителя на ґрунті його внутрішньої моделі поведінки, творча спрямованість педагогічної діяльності [7, 25].

О. А. Апраксина, надаючи найбільшій ваги творчій активності та ініціативі у підготовці майбутнього вчителя музики, вважала за доцільне,

формує фахову майстерність, надавати перевагу розвитку музично-естетичної та психолого-педагогічної культури, здібності до творчих завдань (особливо інтерпретації), виконавській волі, творчому професійному мисленню.

Першорядне значення у процесі формування професійного мислення майбутніх учителів музики набувають такі форми творчої діяльності, котрі допомагають студентам активно та самостійно мислити. У зв'язку з цим слід зазначити, що поняття "професійне мислення" має два аспекти:

- предметний (особливість мислення, зумовлена характером спеціальної підготовки, котра застосовується у певній галузі наукових знань);

- якісний (тобто високий професійно-кваліфікаційний рівень спеціаліста, пов'язаний з мірою продуктивності від застосування спеціальних знань на практиці [4, 83].

Музичне мислення – реальна психічна діяльність, із допомогою якої особистість залучається до висот музичного мистецтва, може досягнути зміст духовних цінностей, котрі містяться в ньому. Музичне мислення як процес пізнання власної душі ініціюється зовнішнім для особистості фактором – музичним твором. Зовнішня причина внутрішніх психологічних переживань виступає каналом зв'язку між внутрішнім світом особистості та духовним досвідом людства. Під час виконання музичного твору особистість ніби "занурюється" у його звучання, таким чином усі психологічні процеси розгортаються саме там, у внутрішньому світі людини. Після закінчення звучання твору, зміни, що відбулися у ній самій, людина закономірно пов'язує з музикою, що прозвучала.

Саме тут криється механізм сприйняття музики як одкровення. Істинне, сокровенне привноситься у людину ніби ззовні. Душа розкривається, приймаючи духовний досвід, котрий належить іншим людям, людству загалом. Такою є найцінніша форма спілкування через мистецтво. Визначене нормами музичної мови, музичне мислення наповнюється "мовним змістом", і стає "мовним мисленням", яке реалізується у специфічній музично-мовній діяльності. У практичній діяльності музичне мислення виявляє себе у двох формах: продуктивній та перцептивній, які мають загальну базу – "мовний пласт" музичного мислення. Цей пласт і утворює той фундамент, який лежить в основі всієї музичної діяльності у цілому і робить можливим музичне спілкування.

Аналіз проведених досліджень дозволив

АКМЕОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

зробити висновок, що вчитель музики як керівник шкільного хору є не лише організатором дій хорового колективу, а й безпосереднім виконавцем музики. А оскільки практичні дії керівника значно переважають над можливостями окремо взятого виконавця, то у його діяльності вони багаторазово додаються. Адже тип керівника шкільного хору як художника-інтерпретатора особливо наочний у сфері хорового диригування.

У процесі підготовки до практичної діяльності вчителя музики як керівника дитячого хорового колективу необхідний вияв передуючого віддзеркалення, у процесі якого він ніби ототожнює себе у своїх внутрішніх виконавських діях із майбутніми діями хористів, ставлячи себе на їхнє місце. Внутрішньо проспівуючи їхні партії, він моделює цим завдання хоровому колективові, створюючи загальний емоційний фон, який поєднує творчі устремління музичного мислення хористів у єдиний змістовий потік.

Унаслідок використання механізмів внутрішнього моделювання хористам значно легше сприймати та розшифровувати інформацію музичного мислення, що надходить від диригента, оскільки в даному випадку налаштування керівника може майже повністю збігатися з психічним станом колективу. Звідси з'являється реальна можливість встановлення глибоких психологічних контактів між ними, що активно сприяє процесу творчої діяльності.

Поняття “професійно-освітнє мислення” містить у собі два аспекти:

- професійно-акмеологічне мислення, пов'язане з розв'язанням викладачами проблем досягнення результатів, котрі є об'єктом пошуку, у зрілих людей (способи досягнення достатнього рівня творчої готовності студентів до майбутньої діяльності);

- професійно-педагогічне мислення, яке пов'язане з розв'язанням проблем досягнення результатів, котрі є об'єктом пошуку, спеціалістами освіти в дітях [4, 83].

Методологічною основою виділення освітнього, акмеологічного, педагогічного мислення як специфічних видів мисленнєвої діяльності слугують теорії найвидатніших вітчизняних психологів (Б.Г. Ананьєва, Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, Ю.М. Кулюжкіна, А.М. Матюшкіна, Я.А. Пономарьова, С.Л. Рубінштейна, Б.М. Теплова та ін.).

Особливе місце у структурі професійної майстерності вчителя музики займає художньо-образне мислення. Творче поєднання високого інтелекту з розвинутою чуттєвою сферою дозволить майбутньому вчителю викликати в

слухацькій шкільній аудиторії яскраві образи та асоціації у процесі повноцінного сприйняття музики тільки тоді, коли вчитель зуміє пережити все це сам.

Мислення, як правило, живиться, з одного боку, із суб'єктивних та, у крайньому випадку, несвідомих джерел, а з іншого – об'єктивними даними, котрі передаються через чуттєві перцепції. Екстравертне мислення зумовлене більшою мірою останніми, ніж першими. Судження завжди передбачає певний критерій, котрий постачається об'єктивними умовами, і не важливо, чи буде він представлений безпосередньо об'єктивним, чуттєво сприйнятим фактом, чи об'єктивною ідеєю; позаяк об'єктивна ідея усе одно визначається зовнішніми даними чи позичається зовні, навіть коли вона суб'єктивно схвалюється. Тому екстравертне мислення зовсім не повинно бути чисто конкретним мисленням, котре базується на об'єктивних фактах; із тим же успіхом воно може бути чисто абстрактним, якщо, наприклад, можна довести, що ідеї, котрими воно оперує, переважно запозичені зовні, тобто були передані з допомогою традиції та виховання.

Образ як загальнопсихологічна категорія є відображенням об'єктивного світу в мозку людини. Образи створюються людиною внаслідок впливу на її рецептори зовнішнього світу, дії зовнішніх і внутрішніх подразників. У вузькому розумінні образ означає чуттєву форму відображення, у широкому – відображення з допомогою абстрактного мислення. Через утворення образу й оперування ним здійснюється діалектичний перехід від матерії до відчуття й мислення.

Енергія зовнішнього світу перетворюється аналізаторами в нервові фізіологічні імпульси, що мають біохімічну природу. Такі імпульси йдуть у мозок, внаслідок чого утворюється суб'єктивний образ того, що відчувається та сприймається. Перетворення енергії зовнішнього подразнення на факт свідомості фіксується у вигляді сенсорного образу. Властивості відображуваного об'єкта “закодовуються” у нервових процесах, створюється своєрідна нервова модель образу. При цьому ця модель не є тотожною образу, вона – лише матеріальний механізм його реалізації. Шляхом вивчення нервових моделей образу можна дослідити процес виникнення й становлення чуттєвих образів.

Активну розумову дію з образами, внаслідок котрої з існуючого в пам'яті матеріалу створюються нові образи-уявлення, називають фантазією. Ця психічна функція необхідна для будь-якої людської

АКМЕОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

діяльності, але у художньо-образному мисленні роль фантазії особливо важлива. Фантазія художника вільно активізує образи пам'яті, поєднує їх із безпосередніми враженнями, комбінує їх часто досить примхливо, виокремлює якісь специфічні сторони та властивості, збільшує чи зменшує їхній масштаб та значення, синтезує нові уявні реальності. Часом це приводить до вражаючих наслідків. У даному випадку категорія фантазії розуміється нами у руслі визначення А.Г. Спіркіна, котрий підкреслює значення “фантазії” як найвищої форми “уявленя”, що у свою чергу є вищою формою “чуттєвого відображення у вигляді образних знань про безпосередньо сприйнятих нами об'єктах” [6, 282]. Тому першою виявленою особливістю образів художнього мислення є висока міра їхньої довільності, незалежність від вимог реального, можливого, вірогідного.

Інша особливість художньо-образного мислення – чуттєва яскравість, конкретність образів. Часом твори мистецтва породжують цілковиту ілюзію реальності (навіть коли образи мають фантастичний, неймовірний характер, як наприклад, у деяких оповіданнях М.Гоголя, Ф.Кафки; музичних творах О.Лядова, М.Мусоргського, М. Римського-Корсакова та інш.). Художньо обдарованим людям властива загострена здатність до чуттєвого уявлення – так звана ейдетичність, котра як психічне явище полягає у здатності відтворювати яскравий наочний образ переважно тоді, коли об'єкт, котрий викликає цей образ, уже безпосередньо не діє на органи чуття. Характерною для ейдетики є емоційна забарвленість образів. В особливому, крайньому вияві цієї здатності у художника виникають довершені ілюзії чуттєвого сприйняття (бачення, відчуття на слух, на дотик) уявних персоналій, предметів, обставин, подій. Навіть тварини, рослини та інші предмети художнього відображення набувають людських рис при подібному чуттєвому баченні. Така властивість духовної організації притаманна письменникам-казкарям, видатним музикантам, художникам, творцям прекрасного. Здатність до ейдетики є особливо важливою у процесі розвитку художньо-музичного мислення.

У зв'язку з цим, поняття емоційного мислення (М. Давидов) необхідно тлумачити як ознаку професійного мислення музиканта-інтерпретатора та обов'язкову умову майстерності, котра розглядається саме в аспекті специфіки виконавського мислення. Компонентами цього поняття виступають: контроль якості та образності звучання, тобто, вузько спрямоване

мислення суто виконавськими засобами (динамічне, фонічне, артикуляційне, логічно-процесуальне, агогічне, темброве та інш.), а також – мислення у широкому значенні – інтерпретаційне, художньо-образне, драматургічне, психологічне, інструментальне, асоціативне.

Асоціативність музичного мислення включає образні уявлення (слухо-моторні, зорові, емоційно-почуттєві), котрі виникають під впливом звучання музичного твору. Ця властивість, притаманна не кожній людині, бо розвивається тільки у процесі художньо-творчої діяльності. У зв'язку з цим, у музичній педагогіці виникає цілий ряд завдань, пов'язаних із розвитком художньо-образного мислення та виховання у студентів емоційного стану й асоціативного ряду на основі переживань, відчуттів як запорука формування професійної майстерності. Критеріями виконавської майстерності є наступні параметри: бездоганне володіння інструментом (голосом), довершена інтонація, точне, стабільне й осмислене ритмічне виконання, досконале володіння виразними засобами виконавської майстерності, наявність професійної академічної школи, артистизм і натхненність виконання музичних творів. Професійність інтерпретаційного виконавства включає наступний принцип: точне, логічно-концептуальне відтворення-озвучення музичного твору у стиліях та жанрах різних епох, коли художня концепція цих творів утворюється гармонійною врівноваженістю композиційних засобів музичної виразності. Це означає зближення понять: “інтерпретація” та “майстерність”.

Питання професійного зростання майстерності педагога відображені в працях Ю.П. Азарова, Н.В. Кузьміної, А.С. Макаренка, В.О. Сластьоніна, В.О. Сухомлинського, К.Д. Ушинського. Це поняття у психолого-педагогічних дослідженнях уживається у декількох значеннях: як якісний рівень професійної роботи, як високий рівень професійних умінь та навичок, як показник професійної готовності спеціаліста до практичної діяльності.

В.О. Сухомлинський у дослідженнях проблеми професійної майстерності вирішальну роль відводив особі вчителя, його людяності, глибокій любові до дітей та яскравій індивідуальності, пов'язуючи майстерність не з сумою позитивних якостей, а з індивідуальністю, неповторністю особистості. Він зазначав: “Ні один вчитель не може бути універсальним (а тому абстрактним) втіленням усіх позитивних рис. У кожному щось переважає...” [7, 113].

Складовими частинами професійної майстерності насамперед є ерудиція, професійні здібності,

АКМЕОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

педагогічний такт, творча активність, ситуативна орієнтація педагога під час розв'язання педагогічних завдань, максимально повний прояв свого індивідуального потенціалу, постійне удосконалення мистецтва виховання та навчання, самореалізація професійної діяльності.

У процесі практичної діяльності педагог виявляє різноманітні професійні якості, котрі відбиваються на структурі особистості. Багатогранне сполучення особистісних якостей, спеціальних знань та професійного досвіду є складовими педагогічних здібностей, необхідними для формування професійної майстерності.

Аналіз проведених досліджень дозволив зробити висновок, що вчитель музики як керівник шкільного хору є не лише організатором дій хорового колективу, а й безпосереднім виконавцем музики. А позаяк практичні дії керівника значно переважають над можливостями окремо взятого виконавця, то у його діяльності вони багаторазово додаються. Адже тип керівника шкільного хору як художника-інтерпретатора особливо наочний у сфері хорового диригування.

Найбільш стабільні особистісні якості студентів-хормейстерів, якщо вони полярні за змістом, створюють для керівника хору таку основу, за результатом спостереження котрої йому необхідно розробити специфічні підходи до кожної з цих груп фахівців. Узагальнюючи проведенні дослідження, слід зазначити, що найчастіше полярність проявляється у таких особистісно-типологічних характеристиках майбутнього фахівця: екстравертність – інтравертність, активність – пасивність, стабільність – спонтанність, авторитарність – ліберальність. Така класифікація включає внутрішні засади діяльності майбутнього педагога та його зовнішні прояви (професійну позицію) і форми впливу на хоровий колектив.

Активна позиція педагога щодо стосунків зі студентами-музикантами характеризується стабільною ініціативою у процесі постановки завдань, організації діяльності, виробленню вимог до студентів. Пасивній позиції педагога характерна роль спостерігача, невтручання у справи колективу.

Авторитарний спосіб спілкування з хоровим колективом ґрунтується в основному на підкоренні. Форми керівництва – прямі, різкі (зауваження, наказ). Діяльність керівника, котрому притаманна авторитарна форма одноосібного управління колективом, супроводжується енергійним вольовим тиском. Авторитарний педагог володіє різко вираженою установкою, не обґрунтовує свої дії перед колективом, крипично ставиться до досвіду колеґ.

Авторитет такого педагога базується на підкоренні та примушуванні. Він свідомо обмежує контакти з колективом, тримає його на дистанції.

Ліберальний керівник у процесі взаємодії з колективом займає нейтральну позицію. У процесі керівництва дотримується позиції невтручання без нагальної потреби. Такий педагог готовий вислухати критику, але нейтралізувати недоліки нездатен. Авторитет ліберального педагога найнижчий, бо має ситуативний характер. У процесі зменшення соціальної дистанції з колективом, виникає панібратство.

Виконавські здібності, які необхідні диригенту для ефективного впливу на хоровий колектив, викликають яскраві емоційні переживання у виконавців та тим самим збагачують їх духовний світ. Найчастіше керівник хору виступає перед колективом як виконавець окремих партій хору, чим здійснює показ твору, що вивчається. У процесі цієї роботи творчий стан диригента поступово передається колективу виконавців, і цей творчий стан необхідно постійно підтримувати, щоб зробити творчий пошук органічною потребою хору.

Виховання у студентів інститутів мистецтв творчого підходу до глибоко осмисленої виконавської діяльності – процес вагомий та складний. Адже нерідко доводиться спостерігати на практиці роботи з навчальним хором, коли студент на перший погляд грамотно та збалансовано керує колективом, але творчому мисленню процес при цьому майже відсутній. Відбувається це тому, що тут не виявлена головна та визначальна для творчого процесу музичного мислення дійова особа – виконавець-інтерпретатор, основне завдання якого полягає у тому, щоб, надихнувши колектив, об'єднати розрізнені дії його учасників у єдину, цілісну, наповнену життєвим змістом емоційну конструкцію.

Загальновідомо, що бездумне наслідування еталонів перетворює інтерпретаційну діяльність диригента у репродуктивну. Тому в процесі навчання студентів в інститутах мистецтв необхідно виховувати почуття власного активного ставлення до музичних творів, бажання реалізувати себе як особистість у творчому процесі. Наслідування, допустиме на початковій стадії навчання, через певний час починає загальмовувати подальший ріст студентів, становлення їх творчої індивідуальності. Бо іноді тягар знань, накопичених у певній галузі, психологічно пригнічує творчу ініціативу людини. І тут очевидно стає перевага системи диригування, що ґрунтується на внутрішньому виконавстві, на чуттєвому невербальному

АКМЕОЛОГІЧНА СПРЯМОВАНІСТЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

сприйнятті музики та образному мисленні [3, 56].

Підготовка музичного твору до концертного виконання є художньо-творчим актом, який в основному ґрунтується на несвідомій сфері психіки, котра містить у собі надзвичайно багатий індивідуальний життєвий досвід особистості. Тут не повинно бути страху перед новим, постійного наслідування традиційного виконавства, котре не вкладається у загальноприйнятні інтерпретаційні концепції. Не випадково саме у несвідомому, що виступає одним з боків взаємно пов'язаної цілісної психічної діяльності особистості, виникають в основному нові художні ідеї та творчі осяяння.

Отже, одним з основних завдань підготовки майбутнього вчителя музики як керівника дитячого хорового колективу є виховання творчої особистості, що опанувала б професійну майстерність, яка полягає в умінні адекватно впливати свої часом унікальні творчо-мисленнєві задуми. Музичне виконавство, якщо його розуміти синонімом творчості, – це процес, який передусім емоційно моделює кожну свідомо та несвідомо виконувану дію керівника хорового колективу. Найбільш рельєфно професійна майстерність диригента проявляється в умінні знаходити спільну мову з хористами, досягати повного взаєморозуміння з колективом. Комунікативна діяльність диригента, пов'язана з невпинним творчим пошуком, націлена на роботу у постійно змінному середовищі. Комунікативність керівника хорового колективу повинна передбачати гнучкість, мобільність, вміння встановлювати контакти з хористами, у чому великого значення набуває загальний рівень його культури, психолого-педагогічна підготовка та ерудиція. Здатність до оптимального спілкування у диригента є одним із головних компонентів його професійної майстерності, бо від цієї здібності залежить морально-психологічний клімат у хорі та результат його художньо-музичної діяльності.

Спілкування не обов'язково відбувається за допомогою природної мови. Адже змістом процесу музичного мислення є не "слова" як такі. Думка, передуючи своєму словесному оформленню, вже існує у нашій психіці у вигляді певної моделі, закодованого у мозку відбитка об'єктивної реальності. І хоча кожна кодова структура базується у певному ступені на вербальних поняттях, котрі є природним ґрунтом для взаємного розуміння між людьми, специфічна сутність різноманітних видів мистецтв, їх експресивний зміст, як відомо, не можуть бути адекватно вираженими з допомогою слів. Це тим більше стосується музики як особливої мови спілкування між людьми, що будується на

емоційній змістовності різноманітних образів.

Регулюючи дії колективу, диригент, крім професійної мови жестів, застосовує як одним із засобів передачі інформації та психологічних впливів особливим чином закодовану мову: активно спрямоване на виконавця внутрішнє мовлення. За своєю формою цей процес багато в чому нагадує звичайну розмову-діалог (у нашому випадку – беззвучний) між партнерами за спільною діяльністю, котрий виражає їхнє суб'єктивне ставлення до музичної ситуації, що динамічно розвивається в хорі.

Спочатку диригент звертається до виконавців (знову ж таки внутрішньо) із проханням, вимогою, пропозицією і т.п. заспівати даний епізод м'якше, гучніше, гостріше, легше, більш співоче, зробити акцент, слухати партнера... Тут діапазон його бажань може бути дійсно необмежений. Потім керівник хору вислуховує відповідь, яку він або схвалює, або відсікає та уточнює її виконання. У результаті такої системи спілкування відбувається ніби "зміна ролей" – того, що говорить, та того, котрий слухає. Це протікає у дуже стислій, концентрованій формі та практично такий перерозподіл не усвідомлюється. Хоча психологічна установка на подібну взаємодію творчих партнерів підсвідомо зберігається.

Унаслідок розвитку мисленнєвого процесу та виконання нових творчих завдань перед керівником колективу постійно виникає необхідність психологічного налаштування хористів на певний, постійно змінний характер їхніх творчих дій. Подібна перебудова динамічної (змістової) структури психіки виконавців вимагає не лише затрат енергії, а й часу на реалізацію. Тому вона завжди готується заздалегідь. Перед кожним новим змістовим розділом твору, новим темпом, динамікою, характером, важливим вступом і т.д. диригент, сконцентрувавши увагу хору, "захоплює" виконавців активним переживанням образу майбутньої музики, намагаючись викликати почуття та настрої, аналогічні до своїх власних. Налаштовуючи колектив у необхідному напрямку, диригент спрямовує його на певний художній результат, що допомагає формуванню професійної майстерності.

Висновки. Отже, у висновках слід зазначити, що ефективний розвиток музичного мислення фахівців та формування, завдяки йому, професійної майстерності вчителів музики є запорукою такого творчого взаємозбагачення, котре створює реальні умови для акмеологічного досягнення високих художніх результатів. При чому важливо, що кожен з учителів, у процесі цієї роботи розкривається неповторною особистістю,

ОЛЕКСАНДР ГІТАЛОВ. ХЛІБОРОБСЬКІ УНІВЕРСИТЕТИ

здатною художньо-образно мислити та творити.

1. Асаф'єв Б.В. *Избранные статьи опросвещени и образовании.* – Л.: Музыка, 1973, 144 с.

2. Давидов М.А. *До словника музичної педагогіки.* / Науковий вісник НМАУ, вип. 14. Музичне виконавство, кн. №6. – К., 2000, С. 144–155.

3. Ержемский Г.Л. *Закономерности и парадоксы дирижирования.* – С-П., 1993, С. 10–56.

4. Кузьмина Н.В. *Акмеологическая теория повышения качества подготовки специалистов образования.* – М., 2001, 144 с.

5. Кузьмина Н.В. *Профессионализм личности*

преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990, 119 с.

6. Спиркин А.Г. *Основы философии.* – М.: Политиздат, 1988, С. 156–283.

7. Сухомлинский В.А. *Рождение гражданина.* – М., 1979. С. 78–115.

8. Хозяинов Г.И. *Педагогическое мастерство преподавателя: методическое пособие.* – М.: Высшая школа, 1988, 168 с.

9. Шип С.В. *Музична форма від звуку до стилю* – К.: Заповіт, 1998, 368 с.

10. Юнг К.Г. *Сознание и бессознательное.* – С-П–М., 1997, 537 с.

Василь Мадзігон, Надія Калініченко, Григорій Левченко

Олександр Васильович Гіталов упродовж десятиліть був символом Хлібороба в Україні і за її межами. Він поєднав у собі виняткову працьовитість, життєву мудрість, вміння долати труднощі; надійність і відповідальність з яскравим організаторським хистом і мисленням державного діяча.

Комишуватці всіх полінь пам'ятають його дужу, кремезну постать, натруджені руки, щирі посмішки і нескінченні турботи про людей, хліб, землю, техніку, технології, нові будови і дороги. А також освіту, культуру, медицину, побутове обслуговування.

Усе вміщали його мудрий розум і щире серце. Мав друзів серед керівників держав, космонавтів, поетів і акторів. Та найбільше любив своїх "орлів-механізаторів".

Сьогодні О.В. Гіталов – Людина з легенди, яка через усе життя пронесла вірність рідній Землі, любов до людей, безкорисливу, безкомпромісну, жагучу.

Вишановуючи нашого земляка, продовжимо його світлу Думу про хліб, започатковані ним і його побратимами-механізаторами хліборобські традиції.

ОЛЕКСАНДР ГІТАЛОВ. ХЛІБОРОБСЬКІ УНІВЕРСИТЕТИ

90-річчя з дня народження

Народився в селі Комишувате (Татарівка) Новоукраїнського району 27 травня 1915 року у хліборобській сім'ї.

Мудро виховувала своїх онуків – старшого Григорія і молодшого Сашка прабабуся Варюнка. Сашко любив бабусю і хвалився нею перед ровесниками – бо знала безліч казок, легенд, прич і навчала добру.

Повернувся з громадянської війни поранений батько і засмутився від того, що дружина Марія заробляла хліб тяжкою працею, а син Гриць наймитував.

Селяни поважали Василя Антоновича і до Гіталових потягнулась сільська біднота. Надіялись, планували ... Бідарі і наймити збирались організувати комуну. Та невдовзі втомленого війною і знесиленого ранами Василя Гіталова

підкосив тиф.

Згорьована сім'я бачила, як жадібно він тягнувся до життя, як тужив за родиною і вимріяним ним світом, заради якого пройшов тяжкі випробування.

Проводжали червоноармійця чимало людей. Сашко йшов за саннями з батьковою труною з матір'ю і братом.

Так у семирічному віці Сашко осиротів, а у вісім років злидні, що виглядали з усіх кутів убогої хати, змусили Марію Іларіонівну віддати молодшого сина наймитувати до куркулів.

Згодом сім'я вступила до СОЗу (спілка обробітку землі), з якої утворилась і комунa, у яку так вірив батько. Два роки Сашко пастухував, а коли на комунівських землях вперше з'явився трактор, підпіток від нього не відходив.

У 14 років він уже вправно керував трактором.

© В. Мадзігон,

Н. Калініченко, Г. Левченко, 2005