КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

СТАНІСЛАВСЬКА КАТЕРИНА ІГОРІВНА

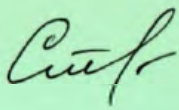
УДК 781.21.071.5 – 057.87

Шляхи оптимізації викладання елементарної теорії музики студентам режисерських спеціалізацій

13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання

А в т о р е ф е р а т

дисертації на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук



КИЇВ – 2002

Дисертацією є рукопис.
Робота виконана у Київському національному університеті культури і мистецтв, Міністерство культури і мистецтв України, м. Київ.

Науковий керівник – доктор філософських наук, професор
Уланова Світлана Іванівна,
Державна академія керівних кадрів культури і мистецтв, професор кафедри мистецтвознавства та експертної діяльності

Офіційні опоненти – доктор педагогічних наук, професор
Ростовський Олександр Якович,
Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гоголя, декан музичного факультету

– кандидат мистецтвознавства, доцент
Фількевич Галина Миколаївна,
Київський державний інститут театрального мистецтва ім. І.К.Карпенка-Карого, доцент кафедри музичного виховання

Провідна установа – Національний педагогічний університет ім. М.П.Драгоманова, кафедра гри на музичних інструментах, Міністерство освіти і науки України, м. Київ

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА РОБОТИ

Актуальність дослідження. Одним із стратегічних завдань реформування освіти в Україні є виведення її на світовий рівень шляхом оновлення структурно-організаційних засад побудови навчального процесу та змістовного наповнення курсів, покладених в основу фахової підготовки спеціалістів. У Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття)" підкреслюється також необхідність ширшого впровадження у вищу школу сучасних педагогічних технологій, спрямованих на забезпечення оптимальних умов для загальнокультурного розвитку суб'єктів навчання та спроможних задовольнити їхні освітянські потреби й інтереси, виявити природні здібності кожного з них.

Актуальність визначеного напряму є очевидною, коли йдеться про навчання і виховання майбутніх митців, фахова діяльність яких передбачає творчу самостійність, наявність індивідуального, оригінального стилю мислення. Проте, традиційні підходи, на які спирається теорія педагогіки і психології у характеристиках дидактичних засад навчання у вищій школі, не враховують поліваріантності програм, покладених в основу мистецької освіти (С.Архангельський, Б.Бенедиктов, С.Бенедиктов, В.Беспалько, Я.Болюбаш, А.Вербицький, А.Верхола, В.Галузинський, Е.Гришин, П.Гусак, М.Євтух, В.Каган, І.Кобиляцький, Б.Коротяєв, К.Марквардт, А.Петровський, І.Сиченіков, Б.Степанишин, Ю.Татур, О.Устенко, С.Харченко). Така невідповідність потребує уточнення дидактичних засад навчального процесу у вищій мистецькій школі з погляду пріоритетів, які визначає Концепція гуманітарної освіти України. Вона наголошує на різноманітті засобів і форм організації навчально-виховного процесу, їх відкритості до інноваційних педагогічних ідей і технологій.

На необхідність упровадження цих педагогічних технологій вказує і аналіз сучасного стану фахової підготовки спеціалістів у мистецьких закладах. Вивчення педагогічно-наукових досліджень, у яких розглядаються проблеми вдосконалення мистецької освіти, підтверджує, що проблемним залишається питання: як підпорядкувати навчання вимогам кожного з існуючих напрямів мистецької діяльності. Його розв'язанню заважає відсутність наукових теорій, які могли б стати підґрунтям у пошуках шляхів оптимізації викладання циклу фахових дисциплін.

Різні аспекти навчання студентів творчих спеціальностей почали активно обговорюватись з середини 80-х років XX століття. Саме тоді мистецька педагогіка заявила про себе як самостійна галузь наукових знань. Спираючись на досвід діяльності мистецьких вищих навчальних закладів різних типів, науковці виокремили специфічні для них риси організації навчально-виховного процесу та накреслили коло першочергових питань, від вирішення яких залежала здатність майбутнього спеціаліста до виконання професійних завдань.

Особлива увага в цих дослідженнях приділялась розвитку у студентів конкретних умінь та навичок: диригентських, виконавських, музичного сприйняття та музичного аналізу, педагогічних тощо (А.Андріанкін, М.Букач, Н.Венедиктова, І.Гажим, І.Гринчук, С.Деніжна, Р.Ерман, Є.Єркіна, Л.Костенко, С.Куришев, В.Лисенко, М.Медведєва, І.Мостова, Д.Надирова, Л.Пашкіна, Н.Прушковська, О.Ростовський, Н.Рубан, О.Рудницька, Г.Саїк, А.Самусенко, Т.Стратан, Н.Тимошенко Г.Хусаїнова, Т.Юник). Також зростав інтерес дослідників до питань, пов'язаних з удосконаленням змісту фахової підготовки та посиленням її професійної спрямованості (Е.Булатова, О.Гданська, С.Забредовський, Ю.Слісовенко, Н.Коваленко, В.Москалюк, О.Мятієва, О.Олексюк, С.Пермінова, Л.Руденко, С.Уланова, Г.Фількевич, В.Хоренко, О.Щолокова).

Прагнення науковців обґрунтувати специфічність мистецької дидактики з позицій змістовних особливостей та системних характеристик сприяли введенню у науковий обіг нових дефініцій: "мистецька педагогіка" (Ю.Афанасьєв, Р.Мрліан, О.Рудницька, Ю.Соколовський), "мистецька дидактика" (Л.Горюнова). "театральна педагогіка" (В.Абрамян, І.Зязюн, В.Ільєв, Г.Пересухенко, С.Швидка), "музична педагогіка" (О.Ільченко, Г.Падалка, О.Ростовський), "педагогіка творчості" (В.Андресв, Я.Пономарьов, Г.Праздников). Розмежування мистецької та загальної освіти посилило протиріччя між предметними циклами спеціального і загальнофахового спрямування, що простежуються, передусім, у ставленні студентської аудиторії до відповідних дисциплін.

Ці протиріччя виявляє, зокрема, процес підготовки фахівців за спеціальністю "Театральне мистецтво".

Зростання ролі музичного мистецтва у сучасному театрі, виникнення нових художніх принципів звукового оформлення вистав вимагає від режисера, як ключової фігури процесу сценічної постановки, всебічної обізнаності в галузі музичної творчості та різноманітного музично-слухового досвіду. Це обумовило введення до навчальних планів мистецьких вищих навчальних закладів циклу музично-теоретичних дисциплін. Предметний перелік, яким він представлений, досить різноманітний. Проте обов'язковим для всіх режисерських спеціалізацій є курс елементарної теорії музики.

Цей факт вимагає більш пильної уваги до проблем викладання курсу, розв'язання яких ускладнюють різнорівневість попередньої музичної освіти студентів, обмеженість у часі, відведеному на цей курс навчальними планами, варіативність мети і завдань дисципліни, закладених змістом окремих спеціалізацій, недостатня методична забезпеченість

Перелічені фактори посилюють актуальність теоретичного розроблення основ викладання цього курсу та наукового обґрунтування шляхів його оптимізації, що і визначило вибір теми дисертаційного дослідження: **"Шляхи оптимізації викладання елементарної теорії музики студентам режисерських спеціалізацій".**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано за планами наукової роботи Київського національного університету культури і мистецтв та Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. Тема дисертації узгоджена на засіданні бюро Ради з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол №5 від 29.05.2001 р.).

Об'єкт дослідження – дидактичні засади організації музично-теоретичної освіти студентів режисерських спеціалізацій у мистецьких вищих навчальних закладах.

Предмет дослідження – шляхи оптимізації викладання елементарної теорії музики студентам режисерських спеціалізацій.

Мета дослідження полягає у виявленні та експериментальній перевірці оптимальних шляхів спрофільованого викладання елементарної теорії музики студентам режисерських спеціалізацій у мистецьких вищих навчальних закладах.

Для реалізації поставленої мети потрібно було вирішити такі **завдання:**

- проаналізувати стан досліджуваної проблеми в теорії та практиці сучасної педагогіки вищої школи;
- визначити дидактичні засади оптимізації навчального процесу та розглянути особливості їх використання у мистецьких вищих навчальних закладах;
- розробити дидактичну модель організації музично-теоретичної освіти режисерів та обгрунтувати на її основі форми і засоби викладання курсу елементарної теорії музики студентам режисерських спеціалізацій;
- експериментально перевірити ефективність засвоєння теоретичних і практичних знань в курсі елементарної теорії музики у студентів режисерських спеціалізацій за авторською методикою.

Для досягнення мети і реалізації завдань дослідження були використані **методи:** *аналітичний* – для з'ясування сучасного стану викладання елементарної теорії музики, вивчення змісту навчальних планів, програм, посібників з цієї дисципліни; *теоретичний* – в узагальненні положень, які визначили методологічну базу дослідження, та підведенні його підсумків; *емпіричні* (анкетування, усні та письмові тестові опитування, спостереження, бесіди, інтерв'ю), *прогностичний* та *статистичний* – під час апробації авторської методики та обробки результатів, одержаних на різних етапах проведення констатуючого і формуючого експериментів.

Організація дослідження. Дослідницько-експериментальна робота здійснювалась у три етапи протягом 1997-2001 рр.

На першому етапі (1997-1999 рр.) були визначені мета та завдання дослідження, його методологічна база, проаналізовано досвід викладання курсу елементарної теорії музики студентам спеціальності "Театральне мистецтво" та рівень наукового висвітлення цього досвіду педагогічною думкою, накреслено гіпотезу та програму констатуючого експерименту.

Констатуючий експеримент проводився на другому етапі (1999-2000 рр.) за участю 250 студентів молодших курсів мистецьких вищих навчальних закладів міст Києва, Рівного, Харкова. Його результати обумовили подальший хід дослідження, а саме: необхідність розроблення авторської програми з курсу елементарної теорії музики та методичних підходів щодо її реалізації під час проведення формуючого експерименту.

Останній здійснювався на третьому етапі (2000-2001 рр.) за участю 54 студентів режисерських спеціалізацій на базі Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. На цьому етапі також проводились оброблення, аналіз і узагальнення експериментальних даних, уточнювались основні положення гіпотези, формулювались загальні висновки.

Наукова новизна одержаних результатів:

- узагальнено дидактичні засади оптимізації навчального процесу у вищій школі, обґрунтовані теорією проблемного, ігрового та модульного навчання;
- визначено їх специфічні риси в проекції на завдання, які вирішує мистецька освіта; вони виявляють себе в ознаках, притаманних навчально-виховному процесу у мистецьких вищих навчальних закладах, де між суб'єктами навчання переважають взаємини, наближені до форм мистецького спілкування;
- розроблено на основі цих засад дидактичну модель організації музично-теоретичної освіти режисерів, яка базується на принципах модульного розподілу навчального матеріалу та його профілізації відповідно до фаху студентів, урізноманітнення форм роботи на заняттях, розширення самостійних творчих завдань студентів;
- обґрунтовано засоби і форми викладання курсу елементарної теорії музики, що сприяють його оптимізації, а саме: поєднання традиційних форм опанування змісту курсу з активними методами навчання (діалогового залучення, асоціативними іграми, проблемними ситуаціями, дискусіями, музично-сценічними та іншими творчими завданнями тощо);
- розглянуто найбільш перспективні напрями профілізації музичної освіти в межах фахової підготовки студентів за спеціальністю "Театральне мистецтво", в основі яких широке використання тематично спрямованих та контекстно спрофільованих на потреби майбутньої спеціальності синтезованих форм і засобів передачі інформації;
- запропоновано і впроваджено у навчальний процес методику вивчення курсу елементарної теорії музики, побудовану на використанні активних методів і форм навчання.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробленні та впровадженні у навчальний процес Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв оптимальної методики викладання елементарної теорії музики студентам спеціальності 7.02.02.01 "Театральне мистецтво", режисерських спеціалізацій (Довідка про впровадження від 14.02.2002 р.).

Розроблена методика дозволяє поєднати засвоєння музично-теоретичних знань та розвиток музично-слухового досвіду студентів-режисерів з загальними потребами їхньої професійної підготовки. Практичний потенціал містить у собі і розроблена у дисертації методологія використання модульних підходів під час опанування музично-теоретичних курсів. Перспективними для практики організації навчання і виховання на мистецьких факультетах уявляються й експериментально опрацьовані автором тестові та ігрові формули діагностики набутих студентами знань, а також творчі моделі виконання навчальних завдань, зорієнтовані на змістовні характеристики майбутньої професійної діяльності.

Сформульовані в дисертації теоретичні висновки та методичні рекомендації щодо накреслених шляхів оптимізації викладання елементарної теорії музики студентам режисерських спеціалізацій можуть бути використані педагогами-практиками для підвищення ефективності процесу навчання інших музично-теоретичних дисциплін на різних рівнях мистецької освіти, у подальшому вивченні проблем, пов'язаних із уточненням категоріального апарату мистецької дидактики як окремої галузі педагогічної науки, а також як додатковий матеріал для спецкурсів і спецсемінарів з аналогічною тематикою.

Апробація результатів дослідження. Хід і результати дослідження доповідались автором і обговорювались на науково-практичних конференціях: міжнародних – "Молодь на зламі тисячоліть: нове тисячоліття – нові проблеми?" (Київ, 2000 р.), "Культурна політика в Україні у контексті світових трансформаційних процесів" (Київ, 2000 р.); всеукраїнських – "Сучасні педагогічні технології у вищих педагогічних закладах освіти" (Ніжин, 2000 р.), "Професійна мистецька освіта: діалог традицій та інновацій" (Київ, 2000 р.); муніципальній – "Крок у майбутнє" (Київ, 2001 р.); професорсько-викладацького складу, аспірантів та студентів факультету музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв (Київ, 2000 р.; 2001 р.); засіданнях кафедри теорії музики та музичного виховання Київського національного університету культури і мистецтв та кафедри режисури Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв.

Публікації. Основні положення і результати дисертації викладено у 9 одноосібних публікаціях автора, з них 5 – у наукових фахових виданнях.

Структура дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел з 376 найменувань (на 37 сторінках), 9-ти додатків (на 46 сторінках). Загальний обсяг – 240 сторінок, основний зміст викладено на 157 сторінках. Робота містить 8 таблиць загальним обсягом 3 сторінки.

ОСНОВНИЙ ЗМІСТ ДИСЕРТАЦІЇ

У **вступі** обгрунтовано актуальність проблеми і доцільність дослідження, визначено його об'єкт, предмет, мету, завдання та методологічну основу, розкрито наукову новизну й практичне значення одержаних результатів, вказано шляхи і форми апробації результатів роботи.

У *першому розділі* **"Дидактичні основи організації навчання у вищих навчальних закладах в сучасних умовах"** викладено загальні принципи дидактики вищої школи та засади оптимізації навчального процесу.

Автор розглядає наукові підходи до визначення поняття "дидактика вищої школи". Воно узагальнює наукові уявлення про специфічні особливості фахового навчання та його суб'єктів. У дисертації наводяться основні характеристики цих категорій з погляду кінцевої мети навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах (А.Алексюк, С.Архангельський, А.Верхола, В.Галузинський, М.Євтух, І.Кобиляцький, Б.Коротяєв, К.Марквардт, В.Михайловський, А.Петровський, Л.Рувінський).

Порівняння специфіки навчання у вищій та загальноосвітній школах дало можливість з'ясувати розбіжності, що спостерігаються при тлумаченні загальних принципів дидактики в проекції на завдання різних за рівнем освітянських інституцій. Це дозволило дійти висновку, що ці завдання й обумовлюють форми конкретизації дидактичних принципів. Трансформуючись у методи організації навчального процесу, вони забезпечують виконання розвивальної, виховної, освітньої функцій навчання та виховання майбутнього спеціаліста.

Аналізуючи досвід використання традиційних форм організації навчання у вищій школі (зокрема, лекційних), автор доводить необхідність їх оптимізації шляхом системного впровадження новітніх підходів, обгрунтованих теорією проблемного навчання (Т.Ільїна, І.Лернер, М.Махмутов, А.Матюшкін, М.Скаткін). Найбільш перспективними для педагогічної практики уявляються ігрові форми реалізації принципа проблемності (Д.Ельконін, Г.Костюк, І.Ладенко, О.Леонтьєв, В.Москалюк, П.Підкасистий, А.Хачатурян, Є.Хруцький, Г.Щедровицький). Особлива увага приділяється *навчальній* грі, яка викликає максимальне напруження творчих потенцій студентів (В.Андресв, В.Петрусинський, Л.Попов, П.Щербань), та *професійній* (або *діловій*) грі, що дозволяє змоделювати образ фахової діяльності з усіма її структурними і функціональними компонентами (А.Вербицький, С.Габрусевич, Я.Гінзбург, Г.Сьоменко, Г.Зорін, Н.Коряк, О.Рудницька).

У розділі також розглядаються специфічні риси пошукових методів, опрацьованих практикою проблемного навчання: колективної і масової мозкової атаки, евристичних запитань (В.Андресв, С.Мельникова, В.Цимбал, В.Чигрипов).

Не менш важливим напрямом оптимізації навчального процесу у вищій школі визначається впровадження модульних технологій (Б.Голдшмід,

М.Голдшмід, Д.Рашелл, С.Постлєсвайт, А.Алексюк, І.Бабин, І.Богданова, В.Гареєв, М.Гриньова, Є.Дурко, В.Зінкевічус, Ф.Козак, С.Куликов, Т.Мишковська, Л.Романишина, Б.Сверида, П.Сікорський, П.Стефаненко, Ю.Устинюк, А.Фурман, З.Черкашина, М.Чошанов, Н.Шиян, П.Юцявичене). Аналіз західного та вітчизняного досвіду їх використання обумовив потреби інтегративного визначення ключових концептів, покладених в основу практичного впровадження модульного навчання. Таку інтеграцію здійснив український дослідник П.Стефаненко. За його тлумаченням, модуль водночас є і навчальним пакетом (концептуальною одиницею навчального матеріалу), і засобом навчання (оскільки в ньому закладений зміст навчального матеріалу), і методом навчання (адже він передбачає певну систему дій при вивченні матеріалу). Модуль також містить у собі й управлінські функції, оскільки його зміст передбачає цільову програму дій, самоконтроль і контроль пізнавальної діяльності, відносне її регулювання, стимулювання і мотивацію. Сумарно узагальнюючи дидактичні принципи вищої школи, ця характеристика надає їм нового вигляду – "особистісно зорієнтованої дидактики" (В.Зінкевічус), що вносить суттєві зміни у взаємини суб'єктів навчального процесу.

Ці взаємини розглянуті на прикладі українського досвіду організації навчання на основі модульних технологій, узагальнених і науково обґрунтованих А.Алексюком. Учений доводить перспективність їх використання завдяки більш широкому впровадженню принципу "свободи навчання". Вони також стимулюють самостійну діяльність студентів та створюють умови для індивідуальної самовизначеності дидактичних засобів і форм організації процесу вивчення окремих курсів, вивільнюючи таким чином час для задоволення студентських інтересів та потреб.

Запропонована А.Алексюком модульно-тьюторська система планування та вивчення змісту курсу забезпечує суттєву демократизацію взаємовідносин між суб'єктами навчального процесу, надаючи їм певної гнучкості.

У *другому розділі* **"Особливості професійної дидактики у мистецьких вищих навчальних закладах"** розглядаються характерні риси мистецької дидактики, принципи організації на їх основі музично-теоретичної освіти студентів режисерських спеціалізацій.

В розділі підкреслюється, що специфічні труднощі, які існують в організації навчання в мистецькій вищій школі, обумовлені особливостями професійної діяльності, на опанування якої зорієнтований навчальний процес. Розглядаючи специфіку мистецької освіти з точки зору феномена мистецтва, автор узагальнює розбіжності, які визначає порівняння освітньо-професійних програм у мистецьких та інших навчальних закладах.

Особливо наголошується на відмінностях, що стосуються самих суб'єктів навчального процесу (викладачів і студентів). Ці відмінності й обумовлюють специфічність використання традиційних для вищої школи дидактичних засобів, які надають навчальному спілкуванню ознак *мистецького*. Навчально-мистецьке спілкування, своєї черги, виводить на перший план в організації

міжсуб'єктних стосунків принцип *діалогічності*, котрий не завжди узгоджується з вимогами, на яких будується викладання циклу дисциплін гуманітарного або загальнофахового спрямування.

За таких умов студент переживає певну "роздвоєність": з одного боку, він є учнем класу або майстерні педагога-митця, де набуває практичних знань і навичок у професійній галузі, а з іншого – змушений відвідувати велику кількість гуманітарних дисциплін, що викладаються в традиційних для вищого навчального закладу формах. Протиріччя, які створює таке роздвоєння, розв'язуються не на користь загальнофахових предметів, хоча вони дуже важливі для майбутнього митця, адже формують його загальнокультурний досвід і слугують підґрунтям для розвитку професійних якостей.

Ця проблема актуальна не тільки для мистецьких навчальних закладів. Для її вирішення у 90-х роках XX століття було запропоновано ряд методів: діалогового залучення (Л.Попов), контекстного навчання (А.Вербицький, О.Дубасенюк, Г.Єрьоменко), емпатії та асоціативних ігор (В.Андреєв, С.Мельникова, В.Петрусинський, В.Цимбал, В.Чигринов), що давали можливість професійно зорієнтувати опанування змісту тих дисциплін, які не належали до вузькопрофільного фахового циклу. Однак їх використання так і не набуло ознак тенденції.

Перспективність цих методів для мистецької педагогіки очевидна, якщо врахувати близькість механізмів, на яких вони базуються, тим, що визначають характерні риси навчальної діяльності у мистецьких вищих навчальних закладах. Пізнавально-творча і практична спрямованість цих методів дозволяє посилити ефективність засвоєння студентами дисциплін гуманітарного та загальнофахового спрямування, надати їм професійної зорієнтованості з урахуванням особистісних потенцій майбутнього митця і частково зняти змістовну невизначеність покладеного в їх основу навчального матеріалу. Вони також органічно вписуються у контекст модульних технологій навчання, які передбачають використання різних форм навчальної діяльності (поточної, групової, індивідуальної, самостійної) та застосування різнопланових проблемних та ігрових методів.

Однак у мистецтві є такі професії, які вимагають володіння ними на рівні різних умінь і навичок. До них відноситься і режисерська діяльність. Поліфункціональна за своєю природою, вона передбачає наявність як специфічних особистісних якостей, так і різнобічних знань з літератури, історії, психології, лінгвістики, пластики, драматургії, музики, театральної техніки, сценографії та художнього костюма тощо (В.Василько, Б.Голубовський, А.Гройсман, А.Дворжак, В.Дьомін, Б.Захава, Л.Курбас, В.Неллі, В.Немирович-Данченко, О.Ремез, Ю.Свобода, К.Станіславський, Г.Товстоногов).

Тому навчання режисерському мистецтву має синкретичний характер, який забезпечують цикли різних дисциплін. Серед них провідне місце належить музичним, роль яких зростає, якщо врахувати домінуюче становище музичного компонента режисерської освіти у багатьох сучасних різновидах цієї професії,

таких, як: звукорежисура, режисура музичного театру, режисура естради і масових видовищ, телережисура тощо. Незважаючи на існуючу варіативність музичної підготовки студентів різних режисерських спеціалізацій, вона обов'язково включає курс елементарної теорії музики, який вважається базовим і для тих, хто прагне отримати музичну освіту. Ще з кінця XIX століття це визначило загальний підхід до структурування змісту курсу та вузькопрофесійну визначеність методичної літератури, її зорієнтованість на забезпечення різнорівневих освітянських потреб представників різних музичних спеціальностей та музикантів-аматорів (Б.Алексєєв, О.Андреєва, В.Вахромєєв, Г.Виноградов, П.Глушков, М.Далматов, В.Єфімов, Н.Кашкін, Г.Кисельов, Г.Конюс, Л.Красинська, О.Красовська, О.Кудрявцев, Л.Кулаковський, Н.Ладухін, С.Максимов, Л.Маловик, А.Мясоєдов, Л.Носов, А.Островський, С.Павлюченко, Г.Смаглій, І.Способін, В.Таранущенко, В.Уткін, Г.Фрідкін, С.Шип, Є.Юцевич).

Спроби спрофілювати викладання цього курсу на окремі театральні професії: акторську (Я.Ковальська) та режисерську (Є.Власов, Т.Панасенко, Н.Семенова, Г.Фількевич) з'являються тільки наприкінці XX століття. Програми та посібники вказаних авторів узагальнюють ті недоліки, з якими стикаються викладачі і студенти в процесі вивчення цього курсу. До них відноситься обмеженість часу, відведеного на його опанування, істотне переважання за навчальними планами лекційних форм подачі матеріалу та фахова невизначеність "мовних" форм перекладу тих ґрунтовних положень, які визначають змістовне наповнення курсу тощо.

У *третьому розділі* **"Засоби оптимізації викладання музично-теоретичних дисциплін на режисерських спеціалізаціях"** обґрунтовано теоретичні вимоги до проведення констатуючого і формуючого експериментів, викладено їх завдання, етапи, методику та подано основні результати.

Метою констатуючого експерименту стало вивчення готовності студентів-режисерів до освоєння курсу елементарної теорії музики. Вона вимірювалась у дисертації на рівні таких компонентів: обсягу наявних теоретичних знань (когнітивний компонент), практичних умінь і навичок (операційно-діяльнісний компонент) та інших, що вказують на позитивний характер мотивацій, якими керується особистість у здійсненні певного типу діяльності (ціннісно-мотиваційні компоненти) (В.Бездухов, В.Борисов, З.Левчук, Д.Мазоха, В.Морозов).

Проведені до початку вивчення курсу елементарної теорії музики тестування студентів, які брали участь у констатуючому експерименті, дозволили зробити такі висновки: до вступу у вищий навчальний заклад 42% опитаних не вивчали елементарної теорії музики взагалі, але мають досить різнобічний слуховий досвід (класичною музикою захоплюється 60%, поп-музикою – 50%, фольклором – 31,2%, рок-музикою – 27,6%, джазом – 12% опитаних): 24% володіють навичками гри на різних музичних інструментах, беруть участь у самодіяльних музичних колективах (3,2%) та регулярно

відвідують концертні й театральні заклади (14,8%), із задоволенням займаються різними формами аматорського побутового музикування (31,2%). Проте загальна музична обізнаність студентів виявилась низькою. Високий рівень музично-теоретичних знань продемонстрували лише 10% опитаних.

Не менш важливим завданням констатуючого експерименту авторові видавалось з'ясувати, яке місце студенти відводять музичному мистецтву у своїй майбутній професійній діяльності і як вони тлумачать поняття "музична грамотність". Анкетування показало, що на ці запитання більшість з них не має чіткої відповіді, не усвідомлює ролі музики в мистецтві театру і не вважає себе музично грамотною.

Суттєвим моментом констатуючого експерименту було виявити, на яку модель професійних стосунків зорієнтовані студенти, тобто які професійні режисерські якості вони уособлюють у собі. Диференційно-діагностичне опитування проводилось за модифікованою до потреб режисерської діяльності класифікацією професій, розробленою Є.Клімовим. Його результати дозволили також з'ясувати мотиваційні нахили, які переважають у виборі професії. Домінуюче положення в них займають моделі, альтернативні за своїм змістом: "Естет" і "Технік-диктатор", що свідчить про недостатню обізнаність студентів щодо поліфункціональності режисерської діяльності.

Крім вияснення професійних мотивацій, потрібно було визначити і рівень готовності студентів до їх реалізації з погляду закладених професією творчо-ігрових потенцій. Тестування довело, що високими вони виявились лише у третини учасників експерименту, що підтвердило необхідність використання у навчальному процесі різноманітних ігрових методів.

У ході констатуючого експерименту були проведені бесіди з педагогами та спостереження за навчальною діяльністю студентів і викладачів на музично-теоретичних заняттях. Вони показали слабкий інтерес студентської аудиторії до тематики курсу, який не стимулюють традиційна методика його викладання, відсутність цікавих форм роботи на заняттях, недостатнє використання природної налаштованості студентів на діалог і мистецький пошук, їхньої спроможності до творчо-ігрової реалізації набутих умінь і навичок, тобто тих компонентів, які є моделюючими для обраної професійної діяльності. Не сприяють ефективності опанування курсу і тематична непідпорядкованість змістовної проблематики з погляду професійних потреб режисерської діяльності, відсутність диференційованого підходу у використанні навчальних форм роботи та їх індивідуальна невизначеність.

Проведений аналіз дозволив уточнити мету формуючого експерименту: винайти такі засоби викладання курсу елементарної теорії музики, які сприяли б його оптимізації. На цьому етапі дослідження було визначено робочу *гіпотезу*: використання модульних принципів побудови курсу дозволяє розподілити навчальний матеріал на окремі інформаційні блоки з проекцією на індивідуальні й професійні потреби студентської аудиторії та активізувати навчання за допомогою широкого впровадження різноманітних проблемних,

евристичних, діалогічних, ігрових методів, які найкраще відповідають специфіці режисерської діяльності. Опанування курсу за модульними технологіями також розширює можливості розвитку творчих професійних здібностей студентів у формах самостійної роботи.

Результати констатуючого експерименту підказали авторові першочергові завдання курсу: починати ознайомлення зі специфікою музичного мистецтва в контексті театральної діяльності, більше приділяти уваги розвитку навичок музично-слухового сприймання та формуванню усвідомленого ставлення до музичного твору як до художньо-цілісного явища. Щоб сформувати у студентів творчий підхід до навчального матеріалу, потрібно було також забезпечити умови для опанування ними музично-аналітичних умінь.

Для розв'язання цих завдань в основу авторської програми курсу елементарної теорії музики для студентів режисерських спеціалізацій були покладені загальні принципи модульно-тьюторської концепції викладання, запропонованої А.Алексюком. Відповідно до неї зміст курсу елементарної теорії музики був поділений на 3 модулі: "Музика як вид мистецтва", "Музична грамота", "Музичний синтаксис і музична форма", кожен з яких складався з оглядово-установчої лекції та 4-5 тьюторських занять.

На лекціях, що проходили з використанням методу діалогового залучення, у стислій формі висвітлювались провідні ідеї модуля, його дискусійні питання, які потім більш глибоко опрацьовувались на тьюторських заняттях. Останні містили різні форми роботи, серед яких постійними були невелика письмова робота та слухання музики. Виконуючи письмове завдання, з якого починалось кожне тьюторське заняття, студентам пропонувалось дати точну, лаконічну, оригінальну відповідь на поставлені в індивідуальних картках запитання та виконати практичні вправи. Варіанти складались з таким розрахунком, щоб охопити найбільш суттєві питання лекції, а їх загальна кількість залежала від чисельності групи.

Опрацювання музичного матеріалу для прослуховування проводилось за схемою, запропонованою О.Ростовським. Воно розпочиналось з теоретичної установки на сприйняття, яка виходила на ключові питання теми модуля, після чого відбувались власне слухання твору та його колективний аналіз. Ця форма роботи істотно підсилювала момент емоційного впливу занять з елементарної теорії музики на студентів.

Важливим напрямом виховання "образно мислячого слуху" (О.Фінченко) на заняттях стали ігрові вправи для розвитку образно-асоціативного мислення та "сценічного бачення" музики. Студентам пропонувалось не тільки прослуховувати й оцінювати музичні твори, але й створювати відповідні до їх "програми" етюдні композиції. Колективне обговорювання останніх дозволяло як збагатити словниковий лексикон майбутніх режисерів, так і шляхом зіставлення різних точок зору свідомо підійти до тих можливостей, які містить у собі виразність музичної мови.

Інші форми роботи – дискусійні, проблемні, сюжетно-ігрові – не мали свого усталеного місця в структурі тьюторського заняття.

Головний акцент у проведенні дискусій ставився на оригінальність і "образну" доцільність використаних опонентами аргументів у аналізі музичних творів, що звучали під час проведення занять. Щоб наблизити його форму до завдань майбутньої професії, контекстно використовувались різні моделі режисерської поведінки, які пропонувалось втілювати відповідно до обраної ролі. Функція викладача впродовж дискусії зводилась до спостереження та незалежної експертизи.

Проблемні методи мозкового штурму та евристичних запитань дозволяли студентам самостійно зібрати необхідну інформацію для вирішення поставлених на заняттях завдань, визначити можливі шляхи їх розв'язання, вибрати кращий з них. За такою схемою опановувались окремі питання, передбачені модулем "Музичний синтаксис і музична форма".

Метою музично-дидактичних і музично-розвивальних ігор було закріпити окремі теоретичні положення з музичної грамоти ("Вагончики", "Збери ритм", "Музичне доміно") та сприяти розвиткові музичного слуху і пам'яті ("Хованки", "Доганяйка", "Піраміда"). Під час проведення ігор студенти опановували різні форми звукової організації музичного твору (мелодичної, ритмічної, поліфонічної, темброво́ї, регістрової тощо) та його виконавської інтерпретації (сольної, хорової, інструментальної, диригентської). Особлива увага в таких іграх надавалась розвитку навичок виразно-усвідомленого інтонування, відповідного до образу, визначеного рольовим амплуа.

Вагоме місце на тьюторських заняттях відводилось музично-інтелектуальним та асоціативним іграм. Розв'язання передбачених ними головоломок, ребусів, кросвордів, шарад на музичну і загальномистецьку тематику передбачало обов'язковий показ розгаданого об'єкта сценічними формами. Поступове їх ускладнення дозволило вийти на рівень виконання завдань, якими обумовлювалось створення синтетичного образного ряду на основі зорових та слухових асоціацій ("Кінострічка"), котрі пропонувалося втілювати акторськими засобами.

Розвитку наочних уявлень та вмінь зіставлення їх з асоціаціями, які виникали під впливом прослуханого музичного твору, сприяло використання комплексу проблемно-ігрових методів під умовною назвою "Музичний портрет". Така форма визначала також і завдання для самостійної роботи: від студентів вимагалось продумати міні-сценарій і відтворити його театральними засобами під прослухану і проаналізовану музику ("Збери мелодію", "Асоціативний пошук", "Біном").

Різноманітність індивідуально-самостійних завдань підказувала сама тематика теоретичних положень курсу. Так, у якості домашньої роботи студентам пропонувалось знайти музичні ілюстрації для підтвердження опрацьованих в аудиторії виразних можливостей різних мовних засад, якими

користується музичне мистецтво, визначити в такий спосіб його жанрові, етнічні, історичні та персоніфіковано-стильові особливості тощо.

До змісту самостійної роботи входило і відвідування концертно-театральних організацій з паралельним веденням записів у "Щоденнику вражень", де студентам пропонувалось проаналізувати їх, спираючись на отримані знання.

Перевірка рівня засвоєних студентами теоретичної інформації, умінь і навичок, набутих під час вивчення курсу, проводилась за трьома критеріями: повноти (обсяг знань), глибини (усвідомлення зв'язків між набутими теоретичними знаннями й практичними можливостями їх використання), гнучкості (уміння оперувати ними у змінених умовах). Проміжний контроль здійснювався після кожного модуля та по закінченні курсу. Щоб підтвердити вірогідність результатів, у прикінцевому тестовому опитуванні брали участь і студенти контрольної групи, які вивчали курс елементарної теорії музики за авторською схемою модульного розподілу матеріалу, але за традиційною методикою.

Ефективність експериментальної методики демонструє порівняння результатів навчання студентів обох груп (табл. 1).

Таблиця 1

Порівняльна таблиця результатів навчання студентів-режисерів контрольної та експериментальної груп

ГРУПИ	ЗРІЗИ ЗНАНЬ	РІВНІ МУЗИЧНИХ ЗНАНЬ					
		Високий		Середній		Низький	
		Кільк.	%	Кільк.	%	Кільк.	%
Контрольна (28 чол.)	Нульовий	3	10,7	10	35,7	15	53,6
	Контрольний	6	21,4	13	46,4	9	32,2
	ПРИРІСТ	+3	+10,7	+3	+10,7	-6	-21,4
Експериментальна (26 чол.)	Нульовий	3	11,5	11	43,3	12	46,2
	Контрольний	12	46,2	14	53,8	0	0
	ПРИРІСТ	+9	+34,7	+3	+10,5	-12	-46,2

Результативність методики підтвердив і кінцевий етап експерименту, за якого студентам обох груп було запропоновано виконати самостійне домашнє завдання: підібрати невеликий літературно-поетичний твір (казку, байку, оповідання, вірш, анекдот тощо) та музично його оформити. Умовами дозволялось використовувати різноманітну музику: фольклор, класику (як інструментальні твори, так і вокальні – арії з опер, романси), джаз, музику до кінофільмів та мультфільмів, сучасну вітчизняну й зарубіжну поп- і рок-музику (інструментальну і вокальну) тощо.

Під час показу студент мав не тільки розповідати казку або байку, але й, образно перевтілюючись, зображати всіх персонажів і водночас керувати звучанням фонограми. Після виступу кожного студента відбувались

обговорення, обміни враженнями та побажаннями, "автор" відповідав на запитання та критичні зауваження.

Показ-захист робіт довів, що у студентів контрольної групи музика використовувалась традиційно, записана фонограма створювала лише звуковий фон вистави, тоді як в експериментальній музичне втілення сюжету було більш сценічним і яскравим. Крім передбачених казкою музичних епізодів, студенти, не змінюючи сюжету, включали у композицію вокальні і танцювальні номери, які досить вдало вписувались у дію і розкривали її зміст. У цих роботах простежувалось і доцільне використання різноманітних звуко-шумових ефектів. Досить часто до казки вносились музичні "пролог" та "епілог", а в кількох роботах навіть пропонувалась музика на "вихід глядачів". Крім представлених фонограм, студенти експериментальної групи пропонували й інші варіанти музичного оформлення вибраних творів, аргументовано доводили використання тих чи інших звукових аналогій, які відповідали їхньому режисерському баченню.

Отже, методика, покладена в основу формуючого експерименту, підтвердила ефективність шляхів оптимізації викладання елементарної теорії музики студентам режисерських спеціалізацій. Органічне поєднання модульного навчання з методами контекстного і діалогового залучення, різноманітними ігровими і проблемно-дискусійними формами дозволило надати процесу засвоєння музично-теоретичних знань та розвитку музично-слухового досвіду студентів професійної спрямованості та пов'язати його з потребами майбутньої спеціальності.

Результати проведеного дослідження дозволяють зробити такі **висновки**:

1. Доведено, що загальнодидактичні принципи, покладені в основу організації навчання у вищих навчальних закладах, вимагають уточнення щодо завдань професійної підготовки фахівців. Вони повинні також забезпечувати умови для творчого розвитку особистості та її індивідуальної самовизначеності у напрямку, обраному як сфера майбутньої професійної діяльності. Це потребує ширшого впровадження у навчальний процес новітніх засобів викладання: проблемних, ігрових та модульних технологій, які передбачають рольовий перерозподіл функцій між його суб'єктами на користь студентів, що сприяє гуманізації навчання та посиленню зацікавленості в ньому.

2. Обґрунтовано, що така установка особливо актуальна для мистецьких навчальних закладів, у яких спостерігається неузгодженість між загальнодидактичними принципами, на яких грунтується традиційна модель організації навчального процесу, і тими, яких вимагає опанування окремих мистецьких професій. Це доводить не тільки необхідність наукового визнання статусу мистецької дидактики, але й перегляду з цих позицій тих методів і форм, на яких базується професійна освіта.

3. Визначено, що специфічність професійної дидактики в мистецьких вищих навчальних закладах дозволяє більш широко впроваджувати

напрацьовані педагогічним досвідом засади оптимізації навчального процесу, зокрема ігрові, як такі, що за своєю природою є найбільш адекватними тим, на які спирається мистецька діяльність. Їх синкретична природа найповніше відповідає вимогам синтезованих форм і засобів передачі інформації, зокрема тих, які представляє театральне мистецтво.

4. Проаналізовано фактори, що забезпечують оптимальні умови використання новітніх педагогічних технологій в процесі підготовки до режисерської діяльності, та виокремлено на їх основі дидактичні можливості оптимізації викладання музично-теоретичних дисциплін, зокрема курсу елементарної теорії музики як складника фахової освіти.

5. У процесі констатуючого експерименту підтверджено, що ефективність викладання цього курсу залежить від готовності до його вивчення, яка вказує не тільки на загальний рівень музичної обізнаності студентів, але й репрезентує їхні уявлення про майбутню професію з точки зору суб'єктивних мотивацій, з якими вони їх пов'язують. Це й визначило вибір модульного принципу побудови курсу, педагогічну доцільність якого підтверджують ті можливості, які він надає щодо вибору активних форм і засобів опанування змісту дисципліни.

6. Формуючий експеримент дозволив зробити висновок про доцільність використаних проблемних, ігрових та інших методів активізації навчання за умов модульної побудови курсу, що доводять зрізи знань у експериментальній та контрольній групах на початку дослідження та по його закінченні. Вони сприяли розширенню меж упровадження індивідуального підходу на групових заняттях, підвищенню інтересу у студентів до предмета, збагаченню їхнього асоціативно-слухового досвіду, дозволили наблизити їхні ціннісні мотивації до потреб обраної професії, сформувати відповідні до неї практичні вміння та прищепити навички використання музичного матеріалу і його трансформації в образну канву театральної дії.

7. Хід експерименту сприяв наближенню функцій педагогічного керівництва до умов мистецького спілкування, що виявилось в оновленні засобів організації аудиторної і позааудиторної роботи, управління якою з боку викладача зводилось до ролі комунікатора, координатора, консультанта-спостерігача. Крім інформаційних та контрольних завдань, його діяльність вимірювалась іншими показниками, які характеризують діяльність мистецьку, – естетичними.

Оптимальне поєднання покладених в основу авторської методики виховних засобів, спрямованих на диференційоване сприйняття навчальної інформації, регуляція її навантаження на студента, відбір наближених до його фаху ігрових форм викладання матеріалу підвищили ефективність навчання та посилили його професійну спрямованість.

8. Проведене дослідження дозволило розробити та впровадити у навчальний процес авторську програму з курсу елементарної теорії музики для студентів режисерських спеціалізацій та методику його опанування з

використанням модульних технологій, розглянути й експериментально перевірити можливі варіанти модифікації щодо завдань цього курсу та потреб майбутньої спеціалізації студентів, дидактичних методів і форм, обгрунтованих педагогічною теорією як перспективних для оптимізації навчального процесу у мистецьких вищих навчальних закладах.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів складної та багатогранної проблеми оптимізації викладання музично-теоретичних дисциплін у мистецьких вищих навчальних закладах. На нашу думку, вимагають подальшого теоретично-експериментального висвітлення такі питання: розроблення загальних принципів дидактики з точки зору їх галузевого використання; проектування на цій основі новітніх особистісно зорієнтованих педагогічних технологій, що забезпечать оптимальні умови для розвитку творчих здібностей і хисту студентів; посилення ролі й місця циклів загальногуманітарних та фахово спрямованих дисциплін у навчальному процесі мистецьких вищих навчальних закладів.

Основні положення дисертаційного дослідження викладено у таких одноосібних публікаціях:

1. Станіславська К.І. Впровадження модульних принципів навчання у музично-теоретичну підготовку студентів мистецьких вузів //Наука і сучасність: Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П.Драгоманова. – Том XXIV. – К.: Логос, 2001. – С. 119-126.
2. Станіславська К. Особливості організації навчального процесу в мистецьких вищих навчальних закладах //Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2001. – №2. – С. 50-55.
3. Станіславська К. Шляхи активізації пізнавально-творчої діяльності студентів мистецьких вузів //Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: Зб. наук. пр.: Наук. записки Рівненського держ. гуманіт. ун-ту. – Вип. 16. – Рівне: РДГУ, 2001. – С. 93-98.
4. Станіславська К.І. Про зміст музичної освіти режисерів (методологічний аспект) //Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя: Психолого-педагогічні науки. – Ч. 2. – Ніжин: НДПУ, 1999. – С. 133-136.
5. Станіславська К. Специфічні риси навчального процесу //Нова педагогічна думка. – 1999. – №4. – С. 36-39.
6. Станіславська К.І. "Мистецька педагогіка": до уточнення змісту поняття //Крок у майбутнє: Зб. тез доп. учасників Муніцип. наук.-практ. конф. за підтримки Київ. міськдержадміністрації 24 травня 2001 р. /Укл. Д.Е.Бенатов, С.А.Дрок. – К.: НТУУ "КПІ", 2001. – С. 80-81.
7. Станіславська К.І. Оптимізація системи викладання у вищій мистецькій школі засобами модульного навчання //Культурна політика в Україні у

контексті світових трансформаційних процесів: Матер. міжн. наук.-практ. конф. 12-13 грудня 2000 р. /Загальна ред. В.П.Подкопаєва, В.Г.Чернеця. – К.: ДАКККіМ, 2001. – С. 264-266.

8. Станіславська К. Використання модульного навчання у мистецьких навчальних закладах (на прикладі викладання курсу "Основи теорії музики" студентам немузичних спеціальностей) //Професійна мистецька освіта: діалог традицій та інновацій: Тези доп. всеукр. наук.-практ. конф. 15-16 грудня 2000 р. /Ред.-упорядник Ржевська М.Ю. – К., 2000. – С. 47-48.
9. Станіславська К.І. Проблеми підготовки творчих кадрів в контексті сучасних вимог до реформування гуманітарної освіти вищої школи //Молодь на зламі тисячоліть: нове тисячоліття – нові проблеми?: Зб. наук. ст. міжн. наук.-практ. конф. 16 травня 2000 р. – К.: АПСВ, 2000. – С. 210-213.

Анотація

Станіславська К.І. Шляхи оптимізації викладання елементарної теорії музики студентам режисерських спеціалізацій. – Рукопис.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання музики і музичного виховання. – Київський національний університет культури і мистецтв, Київ, 2002.

Дисертацію присвячено проблемі оптимізації викладання елементарної теорії музики студентам режисерських спеціалізацій у мистецьких вищих навчальних закладах. В роботі проаналізовано стан досліджуваної проблеми в теорії та практиці сучасної педагогіки, розглянуто характерні риси мистецької дидактики та принципи організації музично-теоретичної освіти студентів режисерських спеціалізацій, виявлено деякі шляхи оптимізації викладання елементарної теорії музики студентам-режисерам, обґрунтовано методичні основи використання проблемно-ігрових методів та модульних технологій на музично-теоретичних заняттях зі студентами режисерських спеціалізацій, розроблено спрофільовану методику викладання і навчальну програму з курсу елементарної теорії музики для студентів режисерських спеціалізацій, узагальнено результати впровадження вищеозначеної програми та методики в навчальний процес мистецького вищого навчального закладу.

Ключові слова: *мистецька дидактика, мистецькі вищі навчальні заклади, студенти режисерських спеціалізацій, елементарна теорія музики, оптимізація викладання, модульне навчання, ігрові методи навчання.*

Аннотация

Станиславская Е.И. Пути оптимизации преподавания элементарной теории музыки студентам режиссерских специализаций. – Рукопись.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.02 – теория и методика обучения музыке и музыкального воспитания. – Киевский национальный университет культуры и искусств, Киев, 2002.

Диссертация посвящена проблеме оптимизации преподавания элементарной теории музыки студентам режиссерских специализаций в высших учебных заведениях культуры и искусств.

В работе рассматриваются подходы к изучению вопроса, которые сложились в педагогической теории и практике. Анализ исследований показывает, что многие аспекты дидактики высшей школы требуют дальнейшего изучения, а именно: специфика учебного процесса в современных учебных заведениях культуры и искусств, особенности его организации и функционирования, методическое обеспечение учебных предметов, в том числе тех, которые не входят в цикл специальных дисциплин.

В выделенных особенностях организации учебного процесса, характерных для творческих учебных заведений, присутствуют специфические черты. Параллелизм в развитии гуманитарной и профессиональной культуры будущих мастеров приводит к обострению ситуации с распределением времени между индивидуально-специальными занятиями, которые доминируют, и групповыми, которые обеспечивают общекультурную подготовку. Не менее существенным ее моментом является высокий уровень профессиональной сориентированности будущих студентов при поступлении в вуз, наличие у них предварительно сформированного интереса к обучению, довузовского опыта в сфере творческой деятельности, которую они выбирают, что выдвигает особые требования к преподавателю творческого вуза как мастеру той или иной отрасли художественной деятельности.

В работе подчеркивается, что специфические трудности, которые существуют в организации учебного процеса в творческом вузе, обусловлены особенностями профессиональной деятельности, на овладение которой он сориентирован, спецификой феномена искусства, а также теми аспектами, которые касаются самих субъектов учебного процесса (преподавателей и студентов). В творческом вузе учебное общение между ними приобретает признаки художественного, что выводит на первый план в организации межсубъектных отношений принцип диалогичности, который не всегда согласовывается с традиционными формами организации занятий.

Для решения этой проблемы в рамках творческого вуза был предложен ряд методов и форм (контекстных, диалоговых, проблемных, игровых, модульных), которые позволяли профессионально сориентировать содержание дисциплин гуманитарного цикла и усилить эффективность его усвоения

студентами. Разработанные в процессе проведения эксперимента некоторые методы активизации познавательно-творческой деятельности студентов творческих вузов и оптимизации учебного процесса (в частности, внедрение в учебный процесс разнообразных проблемно-игровых форм) позволяют моделировать предметное и социальное наполнение будущей профессиональной деятельности в содержании дисциплин, положенных в основу образовательных программ, что наиболее полно соответствует общей цели и задачам обучения в творческих вузах.

Представленная методика обоснована на опыте изучения со студентами режиссерских специализаций музыкально-теоретических дисциплин, а именно курса элементарной теории музыки, который читался с использованием модульной технологии и других активных форм и методов преподавания в высшей школе.

В основу авторской программы курса элементарной теории музыки легли принципы модульно-тьюторской концепции преподавания, предложенной украинским дидактом высшей школы А.Алексюком. Содержание курса было разделено на три модуля, каждый из которых состоял из одной обзорно-установочной лекции и нескольких тьюторских занятий, на которых использовались разнообразные формы работы (письменные, слуховой анализ, дискуссии, игры, творческие самостоятельные задания и т.д.) для усвоения и закрепления теоретических положений лекции. Разнообразные спрофилированные игры (музыкально-дидактические, музыкально-развивающие, музыкально-интеллектуальные, ассоциативные, проблемно-эвристические) позволяли студентам через игровой контекст овладевать спецификой будущей профессии.

Промежуточный контроль усвоенных студентами знаний и умений проводился на протяжении всего изучения курса. Он доказал результативность обучения студентов экспериментальной группы, которые к концу обучения втрое улучшили показатели высокого уровня знаний. Эффективность методики подтвердил и конечный этап эксперимента, на котором студенты экспериментальной группы успешно справились с самостоятельным заданием по подготовке музыкального оформления небольшого литературно-поэтического произведения. Их работы оказались очень интересными, яркими, сценичными, музыкально насыщенными.

Таким образом, авторская методика подтвердила эффективность путей оптимизации преподавания элементарной теории музыки студентам режиссерских специализаций, а органичное соединение модульного обучения с разнообразными проблемно-игровыми формами дало возможность шире использовать индивидуальный подход на групповых занятиях, повысить интерес студентов к предмету, расширить их ассоциативно-слуховой опыт, сформировать необходимые музыкально-теоретические знания и практические умения использования музыкального материала и его трансформации в образную канву театрального действия.

Ключевые слова: *педагогика искусства, высшие учебные заведения культуры и искусств, студенты режиссерских специализаций, элементарная теория музыки, оптимизация преподавания, модульное обучение, игровые методы обучения.*

Annotation

Stanislavska K.I. Ways of Optimization of Teaching Elementary Theory of Music for Students of Stage Managerial Specializations. – Manuscript.

Dissertation for getting a scientific degree of Candidate of Pedagogical Sciences in speciality 13.00.02 – Theory and Methods of Teaching Music and Music Upbringing. – Kyiv National University of Culture and Art, Kyiv, 2002.

The dissertation deals with the problem of optimization of teaching elementary theory of music for students of stage managerial specializations at art universities. The condition of the issue studied in the theory and practice of modern pedagogics was analyzed, typical features of art didactics and principles of the organization of music-theoretic education of the students of stage managerial specializations were considered; some ways of optimization of teaching elementary theory of music for students of stage managerial specializations were defined; methodical principles of the use of problem-play methods and module technologies at musical-theoretical lessons with the students of stage managerial specializations were grounded; professional methods of teaching and curriculum in elementary theory of music for students of stage managerial specializations were worked out; results of introduction of the above-mentioned methods and curriculum into a teaching process of art university were generalized.

Key words: *art didactics, art universities, students of stage managerial specializations, elementary theory of music, optimization of teaching, module technologies, play methods of teaching.*