

DOI <https://doi.org/10.51647/kelm.2021.3.1.3>

## STRUKTURA GOTOWOŚCI PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI SZTUKI MUZYCZNEJ DO STOSOWANIA INSTRUMENTÓW MUZYCZNO-DŹWIĘKOWYCH W PRAKTYCE EDUKACYJNEJ

*Wan Chunje*

*aspirant „Południowoukraińskiego Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. K.D. Uszyńskiego”  
(Odessa, Ukraina)*

*ORCID ID: 0000-0002-5620-8957*

*e-mail: sergey.shyp@gmail.com*

**Adnotacja.** Na podstawie przepisów współczesnej pedagogiki artystycznej, teorii muzyki i psychologii aktywności muzycznej autor określa strukturę gotowości przyszłego nauczyciela sztuki muzycznej do korzystania z instrumentów muzycznych i dźwiękowych w procesie edukacyjnym. Ta gotowość jest interpretowana jako specjalny kompleks cech osobistych nauczyciela. Ustalono, że w skład tej gotowości wchodzi pięć elementów, a mianowicie: a) umiejętności muzyczno-wykonawcze; b) posiadanie wiedzy o instrumentach muzyczno-dźwiękowych i ich zastosowanie do praktyki muzyczno-wykonawczej, kompozytorskiej i pedagogicznej w różnych kulturach; c) znajomość różnych języków muzycznych; d) umiejętność działań artystycznych i twórczych (aranżacja, improwizacja, interpretacja); e) kompetencje psychologiczno-pedagogiczne organizatora i kierownika zespołu muzycznego. Na podstawie zbudowanego modelu strukturalnego określono niektóre pedagogiczne metody kształtowania gotowości przyszłych nauczycieli muzyki do realizacji wysokiego potencjału dydaktycznego i edukacyjnego instrumentów muzycznych i dźwiękowych w praktyce edukacji artystycznej.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel muzyki, gotowość, instrumenty muzyczno-akustyczne.

## THE STRUCTURE OF TEACHERS' READINESS TO EXPLORE NOISE MUSICAL INSTRUMENTS IN EDUCATION PROCESS

*Wan Chunje*

*Postgraduate Student at the Department of Musical Arts and Choreography  
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky (Odessa, Ukraine)*

*ORCID ID: 0000-0002-5620-8957*

*e-mail: sergey.shyp@gmail.com*

**Abstract.** Based on the provisions of modern art pedagogy, musicology and psychology of musical activity, the author determines the structure of the future music teacher readiness to use noise musical instruments in the educational process. This readiness is interpreted as a special set of personal qualities. It is established that the composition of this readiness includes five components, namely: a) performing skills; b) knowledge of noise musical instruments and their application to musical-performing, compositional and pedagogical practice in different cultures; c) knowledge of different musical languages; d) ability to artistic and creative actions (arranging, improvisation, interpretation); e) psychological and pedagogical competence of the organizer and leader of music ensemble. On the basis of the constructed model some pedagogical methods of music teachers' readiness formation are outlined.

**Key words:** music teacher, readiness, musical-noise instruments.

## СТРУКТУРА ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ВЖИВАННЯ МУЗИЧНО-ШУМОВИХ ІНСТРУМЕНТІВ В ОСВІТНІЙ ПРАКТИЦІ

*Ван Чуньцзе*

*аспірант кафедри музичного мистецтва і хореографії  
Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського  
(Одеса, Україна)*

*ORCID ID: 0000-0002-5620-8957*

*e-mail: sergey.shyp@gmail.com*

**Анотація.** Базуючись на положеннях сучасної мистецької педагогіки, теорії музики та психології музичної діяльності, автор визначає структуру готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вживання музично-шумових інструментів в освітньому процесі. Ця готовність трактується як особливий комплекс особистісних якостей учителя. Встановлено, що до складу такої готовності входять п'ять компонентів, а саме: а) музично-виконавські вміння; б) опанування знань про музично-шумові інструменти та їх вживання в музично-виконавській, композиторській і педагогічній практиці різних культур; в) володіння різними музичними мовами; г) здатність до художньо-творчих дій, зокрема до аранжування, імпровізації, інтерпретації; г) психолого-педагогічна компетентність організатора і керівника ансамблевого музикування. На основі побудованої структурної моделі окреслюються деякі педагогічні методи формування готовності майбутніх учителів музики до реалізації високого дидактичного і виховного потенціалу музично-шумових інструментів у практиці мистецької освіти.

**Ключові слова:** учитель музики, готовність, музично-шумові інструменти.

**Вступ.** Музично-шумові інструменти завжди були одним із засобів музичної освіти. Це природно, бо вони споконвічно входять до практики музикування представників усіх традиційних культур народів світу. Цей вид музично-звукових знарядь – один із найстаріших на землі. Ідіофони-брязкальця та керамічні мембранофони доби палеоліту археологи знаходять на усіх континентах. Отже, не дивно, що музично-шумові інструменти використовуються і великими народами (суперетносами, за визначенням Л. Гумільова – китайським, індійським, іранським, арабським, слов'янським), і малими етносами (народностями, племенами). Природно, що вони вживаються у стихійній практиці так званої народної педагогіки, в умовах, коли мистецькі уміння передаються від старших до молодших поколінь безпосередньо в процесі спільного музикування або процедур ініціації.

До практики європейської світської музичної освіти музично-шумові інструменти увійшли фактично у ХХ сторіччі. Велика заслуга в цьому належить, перш за все, видатному німецькому композитору та педагогу К. Орфу. Розроблена Орфом та його колегами (Г. Кеєрманом, В. Келлером) педагогічна концепція приділяла велику увагу колективному інструментальному музикуванню. Серед інструментів навчального оркестру за методикою «Шульверк» провідне місце було відведено музично-шумовим інструментам: трикутникам, дзвіночкам, барабанам, штабшпілям (різновид ксилофона), маленьким литаврам, тріскачкам тощо. Докладну характеристику їхнього використання надав В. Келлер у праці «Вступ до музики для дітей». Участь цих інструментів у музикуванні визначена спрямованістю на розвиток декількох важливих сторін музичності дітей, а саме: ритмічного відчуття, тембрального слуху, ансамблевих умінь і творчого хисту. Принципи «Шульверк» (слово походить від німецьких *schule* – *школа* та *wirken* – *діяти*) були покладені в основу багатьох національних версій цієї музично-педагогічної системи. Хоча розроблена у Зальцбурзі педагогічна система була непростою для освоєння фахівцями, а її адаптація до національних музичних культур потребувала чималих творчих зусиль, методи «Шульверк» виявилися вельми ефективними. Своє найбільш широке застосування вони знайшли в практиці дошкільного музичного виховання.

Зокрема, принципи та методи використання музично-шумових інструментів «Шульверк» були адаптовані до радянської системи дошкільного естетичного виховання (Н. Ветлугіна, А. Кенеман). Вони також використали методику залучення дошкільників до гри у так званому «ударному оркестрі», яка була розроблена ще у 30-ті роки минулого сторіччя М. Метловим. Елементи наведеного підходу впроваджувалися також у практику уроків музики у початкових класах загальноосвітньої школи (Л. Масол, Е. Печерська, О. Островський, Б. Фільц, Л. Хлебнікова та інші). Аналіз навчальних посібників, підручників, програм до уроків з музичного мистецтва для учнів середніх і старших класів свідчить про те, що гри на музично-шумових інструментах не приділяють серйозну увагу. Припускаємо, що цю форму музичної діяльності вважають неефективною і недоцільною для музичного виховання підлітків та юнацтва. Означене питання навіть не обговорюється в спеціальній літературі. В дискусіях, що ведуться стосовно питань позакласного, позашкільного ансамблевого чи оркестрового музикування, гра на музично-шумових інструментах також залишається поза увагою.

Втім, музично-шумові інструменти, як ми прагнемо довести у своїй дослідницькій діяльності (Ван Чуньцзе, 2020), мають великий освітній потенціал. Вони дозволяють, по-перше, ефективно здійснювати *культурно-пізнавальну* і *гностично-мотиваційну* функції музичної освіти: численні різновиди цього найстарішого в людській цивілізації роду інструментів поширені в культурах всіх народів планети; їх опанування відкриває шлях до освоєння традицій рідного національного мистецтва і багатств інших національних культур; знайомство учнівської молоді з цими інструментами є одним зі шляхів оволодіння поезією і художньою мовою сучасної музики в її різноманітних стильових та жанрових проявах. По-друге, музично-шумові інструменти успішно виконують *музично-розвивальну* функцію: гра на музично-шумових інструментах формує і вдосконалює відчуття ритму, музично-темпоральні уявлення, тембральний, динамічний та артикуляційний слух, уміння відтворювати музичний ритм у всій його виразності і структурній складності. По-третє, музично-шумові інструменти мають високий потенціал у справі залучення дітей дошкільного та раннього шкільного віку до активного ансамблевого музикування. Для того, щоб забезпечити ці різноманітні та важливі функції, вчитель має бути всебічно підготовлений.

**Мета статті** – визначити структуру готовності майбутнього вчителя музичного мистецтва до вживання музично-шумових інструментів в освітній практиці.

До **завдань** дослідження належить: а) уточнення терміна «готовність» відносно практики використання музично-шумових інструментів в освітньому процесі; б) визначення компонентів, що входять до структури означеної готовності.

**Методологічною основою** дослідження виступають системно-структурний підхід і психолого-педагогічна інтерпретація феномену готовності вчителя музики, стану сучасного музикознавства та теорії музичного навчання.

**Основна частина.** Слово «готовність» набуло термінологічного значення не так давно. Спершу воно було пов'язане з бажаннями і намірами людини. У другій половині ХХ сторіччя (можливо, під впливом експериментальної психології та біхевіоризму) воно дістало спеціальну психологічну, а потім – і педагогічну інтерпретацію. Вчені мають досить різні погляди на природу та функції готовності. Так, наприклад, Г. Узнадзе і представники його наукової школи фактично розуміють готовність як феномен установки (атитюд). Схожі погляди притаманні О. Леонтьєву та іншим психологам, які вважають готовність психічним станом, що передуює виконанню певної фізичної або мисленої дії. В такому ракурсі готовність може бути пояснена як активний когнітивний стан:

«Когнітивна установка (attitude) – стан готовності до певної активності, спрямованої на задоволення тієї чи іншої потреби» (Психологічний словник, 1982: 49). Психологи підкреслюють зв'язок психологічної установки з фізіологічною активністю: «Готовність до дії (від англійського *readiness to action*) – стан мобілізації всіх психофізіологічних систем людини, що забезпечують ефективне виконання певних дій» (Великий психологічний словник, 2003: 101). Втім, автори цього визначення вказують на те, що «поняття «готовність до дії» має в інженерній психології кілька смислових відтінків: 1) озброєність оператора необхідними для успішного виконання дій знаннями, вміннями, навичками; 2) готовність до екстреної реалізації наявної програми дії у відповідь на появу певного сигналу; 3) згоду на рішучість виконати якусь дію тощо» (Великий психологічний словник, 2003: 101). Зауважимо, що ці ж нюанси значення можна виділити і в готовності учителя.

Існує також група вчених, які вважають *готовність* комплексом індивідуальних якостей, що забезпечує можливість певної діяльності. Такий зміст мають найбільш поширені у фаховій літературі словосполучення на кшталт: «готовність до шкільного навчання» (для дітей дошкільного віку); «готовність до оборони Вітчизни» (для юнацтва); «готовність до розв'язування соціально-психологічних проблем» (для менеджерів) тощо. Ось таке, наприклад, визначення готовності до шкільного навчання подає С. Гончаренко: «...сукупність морфологічних і психологічних особливостей дитини старшого дошкільного віку, яка забезпечує успішний перехід до систематичного організованого шкільного навчання; зумовлена дозріванням організму дитини, зокрема її нервової системи, ступенем сформованості особистості, рівнем розвитку психічних процесів (сприймання, уваги, пам'яті, мислення) тощо /.../ Готовність до шкільного навчання включає такі компоненти, як мотиваційна, волява, розумова, комунікативна й мовна готовність» (Гончаренко, 1977: 73).

Узагальнення теоретичних положень, запропонованих Е. Зесром, В. Кулько, Л. Перміною, В. Різником, В. Стасюком, Л. Султановою, Н. Черною та іншими, дозволило Т. Гармаш дійти висновку, що «...готовність до професійної діяльності – це складна динамічна структура, яка поділяється на психологічну, науково-теоретичну і практичну та включає в себе такі компоненти: мотиваційний (мотиви, потреби, емоції, прагнення, інтереси, цінності, ідеали тощо); когнітивний (система знань, умінь і навичок); операційний (володіння способами і прийомами, культурою професійної діяльності)» (Гармаш, 2017: 7). Очевидно, що надане визначення виходить з «презумпції» психологічної цілісності людини і тому може бути віднесено до різних форм і видів діяльності, зокрема до діяльності вчителя.

Закономірно, що готовність учителя до професійної діяльності стала предметом численних досліджень (праці К. Дурай-Новакової, Л. Кондрашової, О. Пехоти, П. Підласого, В. Сластьоніна та інших), в яких кожен вчений виділяє і наголошує на різних психологічних якостях, що складають в цілому особистісну якість. Такого ж висновку можна дійти на основі порівняльного аналізу праць, присвячених готовності учителя музичного мистецтва в цілому (Е. Абдулін, Л. Давидович, А. Линенко, Є. Проворова, Т. Радзівіл, У. Іфан, О. Щолокова та інші) або певному виду чи стороні його готовності до педагогічної діяльності. Наприклад, К. Завалко, досліджуючи готовність вчителя музичного мистецтва до інноваційної діяльності, виділяє такі компоненти цієї інтегративної якості: «особистісний – наявність особистісних якостей, що сприяють інноваційній діяльності вчителя музики; когнітивний – обізнаність майбутнього вчителя музики щодо сутності, особливостей інноваційної діяльності у конкретному соціокультурному просторі та особистісних вимог; мотиваційний – ставлення майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності у певному просторі, що визначає його прагнення до удосконалення навчально-виховного процесу та оволодіння інноваційною діяльністю; аксіологічний – засвоєння та прийняття вчителем системи цінностей новаторської педагогічної праці; діяльнісний – активний прояв інноваційної діяльності у музично-педагогічній праці в різних соціокультурних просторах» (Завалко, 2014: 31).

Готовність майбутнього вчителя музики до професійного саморозвитку розглядається у дослідженнях Бі Цзінчен, Л. Бондаренко, П. Харченко. Така готовність представлена низкою якостей, серед яких визначальними є особливості мотиваційної сфери особистості, ціннісне ставлення до мистецтва та професійної діяльності, інтереси, прагнення, ідеали, любов до професії. Дослідження В. Григор'євої, Л. Гусейнової, Чжан Яншен та інших присвячені готовності вчителя до музично-виконавської діяльності. Наприклад, у працях Чень Бо, що розкривають формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності, структура цієї особистісної якості представлена як єдність «мотиваційно-спрямованого, когнітивно-оцінювального, виконавсько-самостійного і творчо-продуктивного компонентів» (Чень Бо, 2017: 8–9).

Отже, як свідчить аналіз наукових джерел, більшість дослідників трактують готовність вчителя музики як комплекс якостей, до якого входять (у різних поєднаннях) здібності, знання, навички, уміння, мотиви, цінності тощо. Перед нами не стоїть завдання охопити поняттям *готовність* все коло особистісних якостей майбутнього вчителя музики. Наше завдання полягає в тому, щоб визначити структуру готовності вчителів музики до вживання музично-шумових інструментів в освітньому процесі. Для вирішення цього ми виходимо з вищезазначених функцій, які звукові знаряддя можуть ефективно виконувати в музичній освіті.

Перший і майже очевидний компонент досліджуваної готовності – *музично-виконавські уміння* вчителя (або, з точки зору музичної поетики, ілюктивні вміння). Звісно, тут не йдеться про високий рівень художньої майстерності вчителя як музиканта-виконавця (хоча така якість дуже приваблює учнів та ефективно сприяє вирішенню навчально-виховних завдань). Для вдалого використання музично-шумових інструментів в освітньому процесі вчителю потрібно коректно і художньо-виразно відтворювати невеликі музичні твори, їхні цілісні фрагменти, деякі прийоми гри, елементи музичної мови. Певна річ, такі вимоги передбачають наявність в учителя достатньої виконавської техніки та зрілого художнього мислення.



Для гри на музично-шумових інструментах специфічними й особливо важливими є вміння точно і виразно відтворювати темпоритмічні, тембрально-динамічні та артикуляційні ознаки уявної музичної форми. Найважливіше значення для виконавства на музично-шумових інструментах має *ритмічне відчуття* (в українськомовній літературі в тому ж значенні інколи використовуються терміни «ритмічне почуття» та «чуття ритму») – це індивідуально-типологічна особливість, що служить обов'язковою передумовою будь-якої музичної діяльності людини. За словами Б. Теплова: «В музичній практиці під відчуттям ритму зазвичай розуміється здатність, що лежить в основі всіх тих проявів музичності, які пов'язані з відтворенням та винаходженням часових відношень в музиці» (Теплов, 1985: 186). Тобто ритмічне відчуття – це «відповідь» психіки людини на темпоральні властивості музики.

Класичні і сучасні дослідження психології музичної діяльності (В. Вундт, Р. Мак-Даугол, К. Сішор, Б. Теплов, Дж. Гран, Д. Ландон, М. Йстон та інші) твердо констатують синкретичну, а саме – моторно-слухову природу відчуття музичного ритму. Окрім того, як доводив Б. Теплов, «... відчуття музичного ритму має не тільки моторну, але й емоціональну природу: в його основі лежить сприйняття виразності музики» (Теплов, 1985: 197). На зазначених психологічних положеннях ґрунтуються всі відомі методики розвитку ритмічного відчуття, зокрема методи вдосконалення ритмічних умінь інструментального виконавства. Зауважимо, що відомі академічні методи формування навичок гри на музично-шумових інструментах, які історично склалися в практиці спеціальної музичної освіти (посібники М. Андреева, М. Ковалевського, Г. Кука, С. Макієвського, Мао Веню, А. Раздобудова, С. Хофмана та інших), можуть бути доповнені досвідом «народної педагогіки», який накопичено в традиційних культурах Азії, Африки та Латинської Америки. Цей досвід має велику дидактичну цінність, оскільки він поєднує в собі і яскраво репрезентує органічну цілісність принципів техніки інструментального виконавства (зокрема оригінальні вправи, спрямовані на засвоєння техніки видобування звуку, – так звані *рудименти*), елементів системи музичної мови, поетики та художньої картини світу, притаманної конкретній етнічній культурі.

Другий компонент структури зазначеної специфічної готовності визначено як *володіння знаннями* про музично-шумові інструменти та всі аспекти практики їх використання. Вчитель має володіти різнобічною фактологічною інформацією про величезну кількість музично-шумових інструментів, розповсюджених у класичній, традиційній народній, джазовій та популярно-масовій культурах. Тобто він має знати приблизно сотню назв інструментів різними мовами; мати чіткі уявлення про зовнішній вигляд, технічний устрій, таксономічні характеристики (за класифікацією Хорнбостеля-Закса) музично-шумових інструментів; а також їх тембральні, артикуляційні, динамічні та інтонаційно-стройові властивості (для деяких різновидів останній параметр є актуальним). Також вчителю потрібно знати особливості різних засобів видобування звуку, основні виконавські штрихи та їхні образно-виражальні ефекти. Подібна інформація надається в систематичних описах такого виду інструментів (праці О. Андреевої, Дж. Бека, В. Бібергана, Дж. Блейдса, Е. Денисова, Г. Дмитрієва, В. Котонського, Л. Кузнєцова, М. Пекарського, Г. Соколова, В. Філатова, Н. Царанкіна та інших). У ХХ сторіччі з'явився новий різновид, а саме – електронні аналоги музично-шумових інструментів, які існують в двох варіантах: а) електронно-механістичному, коли першопричиною звукового процесу є біомеханічні рухи музиканта-виконавця; б) електронно-синтетичному, коли музикант застосовує технічні засоби звукового синтезу, зокрема можливості використання семплів (від англійського *sample* – *зразок*) – синтезованих аналогів механіко-акустичних інструментів (такі засоби охарактеризовані в працях П. Живайкіна, В. Мельниченка).

Вдосконалення наведеного компонента готовності вчителя музичного мистецтва передбачає залучення ефективних методів репрезентації різноманітного музичного матеріалу (зокрема використання мультимедійних засобів), звернення до методів проблемного навчання, алгоритмізованого викладення інформації, навчальних тестів, ігрових форм моніторингу тощо.

Для позначення третього компонента готовності сучасного вчителя музичного мистецтва до вживання музично-шумових інструментів використовується словосполучення *музична поліглотія*. Буквальне значення цього вербального звороту (від давньогрецького *γλῶσσα* – мова) – багатомовність, тобто знання особою декількох нерідких мов (поліглотами заведено вважати людей, які вивчили 5–6 іноземних мов). Сучасна практика музичної освіти вимагає від учителя знати декілька музичних мов. Імовірно, назавжди минули часи, коли вчитель музичного мистецтва вільно володів обмеженою низкою музичних мов і діалектів (найчастіше – мовою так званої європейської музичної класики та наближеними до неї музичними діалектами фольклору). Сьогодні учитель мистецтва має бути в певному сенсі поліглотом.

Така вимога до вчителя є відповіддю на потреби сучасності. Процес глобалізації, з одного боку, має негативні наслідки. Він наступає на культури народів світу, послаблює і нищить їх. З іншого боку, інтенсифікація інформаційного обміну, розширення культурних зв'язків між народами, поглиблення безпосередніх людських контактів приводять суспільство до необхідності знання декількох словесних мов. Це стосується і сфери художньої культури. Зокрема, для кожного представника народів Східної Азії (китайців, корейців, монголів, в'єтнамців та інших), Африки (ефіопів, суданців, малагасійців, конголезців та інших), Латинської Америки (чильців, бразильців, аргентинців тощо) дуже цінним є практичне знання мистецьких мов євроатлантичної цивілізації. Так само і для сучасного європейця чи жителя країн Північної Америки цінним є знання мистецьких мов народів світу. Європоцентризм, який домінував у масовій та спеціальній музичній освіті в європейських країнах, має поступитися багатомовному підходу до оволодіння музичним мистецтвом у всіх країнах.

Володіння музичною мовою трактується за традицією української музично-семіотичної школи (В. Гошовський, О. Козаренко, Ю. Созанський, С. Шип). Воно передбачає практичне знання: а) музичної фонетики (акустичного матеріалу музики); б) музичної фонології (закономірних звукових форм, упорядкованих у ритмічному, звуковисотному та ладо-функціональному відношенні); в) музично-інтонаційної морфології (ритмічних, мелодичних, гармонійних елементів, що мають певний художньо-образний смисл); г) синтагматики (принципів розчленування звукового потоку, оформлення синтаксичних одиниць музичного тексту і цілісних музичних висловлень). Дидактично виправдане залучення музично-шумових інструментів різних етнічних культур та історичних епох потребує від вчителя насамперед теоретичних і практичних знань про метричні системи організації ритму, тезауруси ритмічних формул (ритмічної лексики), артикуляційних типів і тембрів.

Ще одним (четвертим) компонентом у структурі готовності, яка розглядається в цій роботі, є *здатність* учителя музичного мистецтва до *художньо-творчих дій*. Така особистісна якість взагалі є дуже бажаною для будь-якого вчителя мистецтва. Втім, робота з ансамблем музично-шумових інструментів є не досить ефективною без залучення елементів педагогічної творчості. Йдеться про такі цілком конкретні види творчої активності вчителя, як аранжування, компонування та художня диригентська інтерпретація музичних текстів.

Аранжування – дуже потрібний вид діяльності, який зумовлений необхідністю адаптації музичних творів до конкретного інструментального складу, кількості та рівня майстерності учасників ансамблю, повсякденно-навчального чи позаурочного публічно-концертного виконання. Цей вид творчих дій дозволяє найкращим чином опанувати технічні і виражальні можливості кожного інструмента та різних ансамблевих поєднань. В деяких завданнях (наприклад, з аранжування піснених і танцювальних мелодій) цей вид діяльності наближається до компонування оригінальних творів.

Імпровізація, як блискуче доведено практикою «елементарного музикування» за методикою К. Орфа, є масово доступним і могутнім засобом розвитку музичних здібностей дітей та їхніх інструментально-виконавських умінь. Вона ефективно стимулює інтерес до музичних занять, до вивчення музичної граматики (елементарної теорії музики) і нотного письма, пробуджує схильність до самостійних творчих дій. Певна річ, що запропонована в системі «Шульверк» методика імпровізації потребує значної адаптації і доповнення для впровадження у підготовку майбутніх учителів музики. Зокрема, мають бути враховані принципи і виражальні засоби імпровізаційних практик у народному інструментальному мистецтві (наприклад, імпровізаційні принципи і засоби українських ансамблів троїстої музики, музикантів китайської театральної музики, румунських і молдавських леутарів, мексиканських маріачі та інших). В деякому обсязі майбутні вчителі музики можуть оволодіти прийомами джазової імпровізації з використанням механіко-акустичної чи електронно-цифрової установки. Певні пропозиції щодо можливостей оволодіння принципами імпровізації викладені в працях Б. Бриліна, М. Демідової, В. Дряпкі, О. Павленко та інших.

П'ятий компонент досліджуваної готовності – *психолого-педагогічна компетентність* вчителя музичного мистецтва як *організатора і керівника-диригента* ансамблевого музикування. Доведено, що для цього виду діяльності вчителю потрібні знання із загальної та соціальної психології, зокрема положення про природу лідерства, міжперсональні стосунки, мотивацію співпраці, конфлікти та засоби їх розв'язування тощо. Також робота з ансамблем музично-шумових інструментів потребує від майбутнього вчителя вільного володіння широким арсеналом педагогічних методів викладання інформації, залучення до практичних дій, заохочення до сприймання, відтворення, обговорення музичних творів, стимулювання колективної імпровізації, застосування інтерактивних форм навчання, моніторингу навчального процесу тощо. Так, наприклад, В. Лабунець наголошує на таких складниках готовності вчителя до керування творчими учнівськими колективами, як: здатність вчителя доступно, грамотно та чітко доносити навчальний матеріал; здібність організувати колектив школярів та себе на досягнення оптимального результату; вміння бачити внутрішній світ школярів, розуміти їхні інтереси; здатність вчителя до управління гностичною діяльністю школярів та підвищення свого інтелектуального рівня; здібність до навіювання та вольового впливу на учнів, котра тісно пов'язана з авторитетом педагога (сугестивний вплив) (Лабунець, 2008: 143–144). Важливою особливістю психолого-педагогічної компетентності вчителя-диригента є його вміння зрозуміло визначати загальні та конкретні цілі навчальної діяльності. Зокрема, специфічною рисою психолого-педагогічної готовності вчителя є його вміння спрямувати діяльність учасників ансамблю на досягнення синергійного результату виконавських дій (цей специфічний аспект фахової підготовки вчителя музики досліджено у працях І. Єргієва, Ю. і Б. Раденків, Т. Слабодчкової, Хуан Цзя, Цао Хункая та інших).

**Висновки.** Осмислення положень сучасної мистецької педагогіки, теорії музики та психології музичної діяльності дало змогу виявити специфічну структуру готовності майбутнього вчителя музики до вживання музично-шумових інструментів в освітньому процесі. Звісно, що визначені якості педагога складають лише частину від цілісного комплексу професійної готовності вчителя музичного мистецтва. Встановлено, що розглянута готовність містить у своєму складі: а) музично-виконавські вміння; б) наявність знань про музично-шумові інструменти та відповідні практики музичної культури; в) володіння різними музичними мовами; г) здатність до художньо-творчих дій; г) психолого-педагогічну компетентність організатора і керівника ансамблевого музикування.

Виявлений комплекс особистісних якостей може бути надалі використаний в якості моделі для розробки педагогічних підходів, принципів, методів та інструментів діагностики і формування готовності майбутніх учителів музики до реалізації високого дидактичного і виховного потенціалу музично-шумових інструментів у практиці мистецької освіти.

**Список використаних джерел:**

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.
2. Ван Чуныцзе. Музично-шумові інструменти в сучасній мистецькій освіті. *Науковий вісник ПНПУ імені К.Д. Ушинського*. Одеса, 2020. Вип. 3 (132). С. 190–197.
3. Гармаш Т.А. Готовність до професійної діяльності як передумова ефективної управлінської діяльності майбутнього фахівця з логістики. *Науковий огляд*. 2017. № 4 (36). С. 1–9. URL: <https://www.researchgate.net/publication/340950436>.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. Київ : Либідь, 1977. 374 с.
5. Завалко К.В. Формування готовності майбутнього вчителя музики до інноваційної діяльності : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 «Теорія та методика музичного навчання» ; НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ, 2014.
6. Лабунець В.М. Психолого-педагогічні основи формування готовності майбутнього вчителя музики до керівництва творчими учнівськими колективами. *Проблеми сучасної психології*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. Вип. 2. С. 136–146.
7. Психологічний словник / за ред. В.І. Войтка. Київ : Вища школа, 1982. 216 с.
8. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. *Избранные труды. В 2-х томах*. Т. 1. Москва : Педагогика, 1985. С. 42–222.
9. Чень Бо. Формування готовності майбутнього вчителя музики до виконавсько-інтерпретаційної діяльності у процесі інструментального навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук ; НПУ імені М.П. Драгоманова. Київ, 2017.
10. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / сост. и общ. ред. Л.А. Баренбойма. Москва : Советский композитор, 1978. 367 с.

**References:**

1. Bolshoi psikhologicheskii slovar (2003) [Large psychological dictionary] / sost. y obshch. red. B.H. Meshcheriakov, V.P. Zynchenko. Sankt-Peterburh : Praim-Evroznak. 672 p.
2. Van Chuntsze (2020) Muzychno-shumovi instrumenty v suchasni mystetskii osviti [Musical and noise instruments in modern art education]. *Naukovyi visnyk PNPV imeni K.D. Ushynskoho*. Vyp. 3 (132). Odesa. P. 190–197.
3. Harmash T.A. (2017) Hotovnist do profesiinoi diialnosti yak peredumova efektyvnoi upravlinskoj diialnosti maibutnoho fakhivtsia z lohistyky [Readiness for professional activity as a prerequisite for effective management of the future specialist in logistics]. *Naukovyi ohliad*. № 4 (36). P. 1–9. URL: <https://www.researchgate.net/publication/340950436>.
4. Honcharenko S.Y. (1977) Ukrainyski pedahohichni slovnyk [Ukrainian pedagogical dictionary]. Kyiv : Lybid. 374 p.
5. Zavalko K.V. (2014) Formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia muzyky do innovatsiinoi diialnosti [Methodology of forming the music teacher's readiness for innovative activity] (PhD Thesis), Kyiv.
6. Labunets V.M. (2008) Psykholoho-pedahohichni osnovy formuvannia hotovnosti maibutnoho vchytelia muzyky do kerivnytstva tvorchymy uchnivskymy kolektyvamy [Psychological and pedagogical bases of formation the future music teacher's readiness to the management of student's ensembles]. *Problemy suchasnoi psikhologii*. Kam'ianets-Podilskiyi : Aksioma. Vyp. 2. P. 136–146.
7. Psykholohichnyy slovnyk [Psychological Dictionary] (1982) / za red. V.I. Voitka. Kyiv : Vyscha shkola. 216 p.
8. Teplov B.M. (1985) Psykholohyya muzykalnykh sposobnostey [Psychology of musical abilities]. *Yzbrannye trudy. V 2 tomakh*. T. 1. Moskva : Pedahohyka. P. 42–222.
9. Chen' Bo (2017) Formuvannia hotovnosti maybutn'oho vchytelya muzyky do vykonavs'ko-interpretsiynoyi diyal'nosti u protsesi instrumental'noho navchannya [Formation of the future music teacher's readiness for performing activity in the process of instrumental training]. (PhD Thesis), NPU imeni M.P. Drahomanova, Kyiv.
11. Elementarnoe muzykal'noe vospytanye po systeme Karla Orfa [Elementary music education according to the system of Karl Orff] (1978) / sost. y obshch. red. L.A. Barenboyma. Moskva : Sovetsky kompozytor. 367 p.