

Г. П. Панченко

**ТВОРЧІ ЗДІБНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ
МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

МОНОГРАФІЯ

Мелітополь
Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького
2020

Панченко Г. П. Творчі здібності майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія і практика [Текст] : монографія / Г. П. Панченко. – Мелітополь: Видавництво МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2020. – 176 с.

Рецензенти:

Н. П. Гуральник, доктор педагогічних наук, професор;

Т. Б. Стратан-Артишкова, доктор педагогічних наук, професор;

М. П. Федоров, кандидат педагогічних наук, доцент.

Рекомендовано до друку Вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Протокол №15 від 27.06.2019.

Розвиток творчих здібностей стає одним із основних завдань сучасної вокальної освіти і виховання й потребує спеціальних педагогічних технологій, що сприяють їхньому розвитку у ході фахової підготовки. Цим пояснюється вибір теми монографії, що створена за матеріалами дисертаційної роботи, виконаної в традиціях наукової школи О. П. Рудницької.

У монографії розкрито наукові підходи до досліджуваної проблеми, докладно описано особливості процесу вокальної підготовки вчителів музичного мистецтва в умовах педагогічного університету, визначено структурні компоненти творчих здібностей, що становлять цілісну систему вокально-педагогічної діяльності, представлено авторську методiku, що містить нетривіальні методи (вокальна імпровізація, ритмічне та темброве варіювання), цікаві творчі завдання та сприяє створенню емоційно-позитивної аури занять, ситуації успіху під час музично-творчої діяльності.

Матеріали монографії є корисними для викладачів і студентів, учнів закладів мистецького спрямування, вчителів музичного мистецтва загальноосвітніх шкіл, усіх, кого цікавлять проблеми розвитку творчої особистості та практичні прийоми і методи розвитку творчих здібностей.

Чем бы вы не занимались в жизни,
делайте это всем своим сердцем.

Конфуций

Творящий бедности не знает.
Далекий от мирских щедрот,
Добычею богатств не занят, –
Он из души их достает.

Лев Болеславский

Кто не использует свои таланты
для обучения и воспитания других,
тот либо плохой,
либо ограниченный человек.

Георг Кристоф Лихтенберг

Творческая работа – это прекрасный,
необычайно тяжелый
и изумительно радостный труд.

Николай Островский

ВСТУП

Інтенсивна розбудова українського суспільства на гуманістичних і демократичних засадах в умовах інтеграції української спільноти до світового соціокультурного простору обумовлює реформування освітянської сфери та вимагає від учителів творчого самовиявлення, професійної індивідуальності, здатності до саморозвитку та самоосвіти для забезпечення високого рівня освіченості, особистісного й духовного становлення своїх учнів.

У контексті зазначених вимог розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва набуває особливого значення у зв'язку зі специфікою його художньо-педагогічної діяльності. Оволодіння на достатньому рівні таким комплексом здібностей, за допомогою яких учитель у змозі здійснювати синтез власного “бачення” варіантних інтерпретацій мистецьких явищ, підтримувати емоціогенне наповнення педагогічного процесу по сьогодні залишається найактуальнішим чинником формування та успішної реалізації професійних якостей у вчителя-музиканта.

Феномен творчих здібностей ґрунтовно досліджено у наукових працях знаних вітчизняних філософів та культурологів (Г. Сковорода, М. Бахтін, М. Бердяєв, І. Зязюн та ін.), психологів і педагогів (В. Роменець, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, В. Сухомлинський, Б. Теплов, О. Чаплигін та ін.). Висвітленню актуальних теоретичних питань і розробці методології розвитку творчих здібностей особистості в процесі музичної діяльності присвячені праці Б. Асаф'єва, Н. Ветлугіної, Б. Яворського та інших дослідників, які вважали предмети музичного циклу ефективним засобом творчого розвитку

особистості.

Під різними кутами зору опрацьовується проблема розвитку творчих здібностей у контексті фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема: в аспекті висвітлення методичних основ розвитку музично-виконавського мислення у процесі інструментальної підготовки (Н. Сродних, О. Щолокова), диригентсько-хорової практики (П. Ніколаєнко, Т. Смирнова, І. Шинтяпіна), при вивченні музично-теоретичних дисциплін (О. Білоус, Г. Побережна та ін.), з позицій встановлення кореляційних зв'язків творчих здібностей і продуктивної діяльності студентів (Е. Брилін, З. Сирота, П. Харченко та ін.), педагогічних умов розвитку креативності майбутніх учителів-музикантів (Т. Стародубцева та ін.).

Проблематика розвитку творчих здібностей у процесі педагогічної практики висвітлюється у низці праць, сконцентрованих довкола питань дитячої музичної творчості (М. Барінова, О. Борисова, Н. Ветлугіна, В. Давидов, Л. Дмитрієва, О. Лобова, С. Олійник, В. Шульгіна та ін.).

Зазначимо, що попри відсутність чіткого визначення поняття “творчі здібності”, що пояснюється насамперед труднощами уніфікації міждисциплінарних напрацювань та об'єктивною складністю феномену, сам факт системної уваги розгалуженого корпусу гуманітарних наук до креативних аспектів самореалізації особистості у різних дослідницьких контекстах засвідчує доречність застосування такого підходу до вивчення особливостей процесу вокальної підготовки фахівців музично-педагогічного профілю.

Розвиток творчих здібностей особистості є одним з основних завдань сучасної вокальної освіти і потребує впровадження спеціальних педагогічних технологій, що дозволяють розвивати унікальний креативний потенціал майбутнього вчителя музичного мистецтва у ході його фахової підготовки.

Проблематика вокального навчання упродовж останніх десятиліть ґрунтовно досліджувалися у багатьох аспектах: методики постановки голосу та фізіології співацького процесу (Д. Аспелунд, Д. Євтушенко, В. Морозов, М. Микиша та ін.); формування та розвитку співацьких здібностей (В. Антонюк, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, О. Стахевич та ін.); специфіки вокальної роботи зі школярами (А. Менабені, Д. Огороднов, Г. Стулова та ін.); формування вокально-слухових навичок (О. Маруфенко) та професійно значущих якостей майбутнього вчителя (О. Краснова-Соколова, Г. Стасько); взаємодії вокального та методичного компонентів у структурі професійної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів (Л. Василенко).

Разом з тим, ґрунтовний фаховий підхід до проблем вокальної підготовки, висвітлений в цих та інших дослідженнях, залишає відкритими багато практичних питань щодо процесу музичної творчості та музичного

виховання, як значущих чинників формування творчої особистості.

На нашу думку, стимулом удосконалення процесу формування творчих здібностей учителя-музиканта у процесі вокальної підготовки є необхідність подолання суперечностей між:

- досягнутим високим рівнем розвитку теорії творчості в науці та відсутністю конкретних рекомендацій з її реалізації в процесі вокальної підготовки студентів;

- достатньо високою виконавською підготовкою майбутнього вчителя музики і слабким розвитком його творчих здібностей; переважанням репродуктивних методів навчання та необхідністю реалізації інноваційних ідей, спрямованих на розвиток творчих здібностей та навичок продуктивної діяльності суб'єктів освітнього процесу.

Подолання зазначених суперечностей вимагає глибокого вивчення сутності творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва, впливу вокальної підготовки на їхній розвиток, а також розробки спеціальних методик їх формування у процесі вокального навчання студентів педагогічних університетів.

Мета дослідження полягає у розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва в класі постановки голосу.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти.

Предмет дослідження – методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки.

На основі мети, об'єкта, предмета, були визначені завдання дослідження:

1. На основі аналізу філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої та методичної літератури з досліджуваної проблеми визначити сутність, зміст та структуру творчих здібностей майбутнього вчителя музики.

2. З'ясувати особливості та педагогічний потенціал дисципліни “Постановка голосу” як засобу розвитку творчих здібностей студентів.

3. Визначити критерії, показники розвиненості творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та виявити їхні рівні.

4. Розробити та експериментальним шляхом перевірити методику розвитку творчих здібностей студентів музично-педагогічних факультетів у процесі вокальної підготовки.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: концептуальні положення філософії, психології, педагогіки, мистецтвознавства щодо ролі мистецтва у розвитку та вихованні особистості,

її творчих здібностей; сутності діалектичної взаємодії потенційних і реальних можливостей особистості як суб'єкта культури і культурно-освітньої діяльності; сучасні концепції гуманізації освіти; теорії діяльності та особистісно зорієнтованого навчання; філософські праці з проблем творчості (М. Бахтін, М. Бердяєв, І. Зязюн); концептуальні ідеї щодо специфіки мистецької діяльності (Є. Гуренко, О. Отич, А. Сохор), розвідки у галузі психології розвитку творчих здібностей (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Теплов), художньо-естетичного виховання особистості (Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, В. Шульгіна, О. Щолокова); наукові та методичні розробки з питань вокального навчання (В. Антонюк, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, В. Морозов, Р. Юссон, Ю. Юцевич), вокальної підготовки майбутніх учителів музики (Л. Василенко, Г. Стасько, Г. Урбанович та ін.), музичної освіти (Д. Віллобай, Дж. Мехеган та ін.).

Методи теоретичного рівня (аналіз положень психології та педагогіки про особливості творчого процесу і шляхи розвитку творчих здібностей; порівняння, систематизація та узагальнення результатів дослідження; аналіз діючих програм із спеціальної підготовки майбутнього вчителя музики (з метою встановлення рівня теоретичного та практичного розв'язання проблеми, визначення понятійного апарату дослідження, формування його концептуальних положень).

Методи емпіричного рівня (діагностичні – анкетування, тестування, творчо-діагностуючі завдання (для виявлення рівнів розвиненості творчих здібностей студентів у вокальному класі; прогностичні – експертна оцінка, узагальнення незалежних характеристик, самооцінка)); педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний) для аналізу реального стану розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва та перевірки ефективності розробленої методики; методи математичної та графічної обробки експериментальних даних тощо.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що вперше:

- в системі вищої музично-педагогічної освіти розроблено та експериментально перевірено методику розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки з використанням комплексу методів: емоційно-усвідомленого інтонування, мелодекламації текстів, емоційного самонастроювання, ритмічного та тембрового варіювання, вокальної імпровізації;

- конкретизовано сутність, зміст та структуру творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва, визначено принципові засади та методичні напрями розвитку даного феномену в процесі вокального навчання;

- розроблено систему критеріїв та показників для діагностики рівнів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики;
- удосконалено шляхи вокальної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів на основі особистісно зорієнтованого підходу;
- подальшого розвитку набули теоретичні та методичні засади фахової підготовки майбутніх учителів мистецьких дисциплін.

Практичне значення дослідження полягає у розробці методики розвитку творчих здібностей, що дає змогу удосконалювати вокально-виконавську підготовку студентів; теоретичні висновки та експериментальні результати дослідження можуть слугувати підґрунтям для певної корекції та оновлення змісту дисциплін “Постановка голосу”, “Методика викладання вокалу” для студентів та магістрантів педагогічних університетів, а також для розробки спецкурсів, написання навчально-методичних посібників та методичних рекомендацій щодо творчого розвитку особистості. Розроблені у ході експериментально-дослідної роботи методичні рекомендації “Розвиток творчих здібностей студентів у процесі вокальної підготовки” можуть використовуватися викладачами різних кафедр мистецького навчання вищих закладів освіти, а також, з відповідною модифікацією, вчителями-музикантами загальноосвітніх шкіл.

Експериментальна частина дослідження запланована кафедрою теорії і методики музичної освіти, хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, згідно загальних положень методології та методики досліджень у спеціально організованих та планованих умовах роботи у педагогічних університетах.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

1.1. Сутність та зміст категорії “творчі здібності” особистості

Національна система освіти пов'язана з реформуванням процесу підготовки педагогічних кадрів, результатом якої має стати поява нової генерації вчителів, які прагнуть до творчого виявлення власної професійної індивідуальності, опанування механізмом саморозвитку, забезпечуючи рівень освіченості й особистісного розвитку своїх учнів. Для здійснення функцій експерта, консультанта, проектувальника, технолога інноваційних напрямів майбутньому вчителю вкрай потрібні розвинуті творчі здібності.

Розробка теоретичних засад нашого дослідження потребує конкретизації понять “здібності”, “творчість” і “творчі здібності”. Ми не ставимо за мету показати повну хронологію наукового доробку з означеної проблеми. Зупинимось на найбільш вагомих наукових висновках щодо висвітлення проблеми розвитку творчих здібностей особистості.

Розвиток вчення про здібності як індивідуально-психічні властивості людини починається з глибокої давнини. Поняття “здібності” було введено в обіг давньогрецьким філософом Платоном у IV столітті до н.е. Платон вважав, що люди різняться за здібностями (одні народжені для управління, інші – для землеробства та ремісництва) [71].

У XV-XVIII ст. здібності стали предметом досліджень філософів: Ф. Бекона [15], який називав здібності вродженими якостями людини та надавав важливого значення їх розвитку та “виправленню” у процесі виховання; Дж. Локка, який гостро критикував ідею здібностей як вроджених якостей людини, визнаючи важливість їх розвитку за умов виховання [50].

Український філософ Г. Сковорода, розглядаючи людину як мікрокосм, вважав її найвищою цінністю світу, а її розум, творчий потенціал, духовне багатство – сповненими глибокого гуманістичного смислу, спрямованими на актуалізацію внутрішніх потенцій з метою ствердження вищого етичного начала [45].

Упродовж другої половини XX ст. проблема розвитку здібностей людини плідно опрацьовувалась вітчизняними науковцями, основоположниками діяльнісного підходу в психології та педагогіці – С. Рубінштейном [81] та Б. Тепловим [91].

Б. Теплов розглядав здібності як індивідуально-психологічні відмінності між людьми, що мають відношення до успішності виконання певної,

конкретної діяльності. Вчений говорив про “якісні відмінності здібностей у різних людей і про розходження способів їх прояву. Ці способи такі ж різноманітні, як нескінченно різноманітні людські здібності. Кожний досягає необхідного по-своєму – індивідуальність накладає свій відбиток на діяльність” [91, с. 16, 17].

Для дослідження проблеми здібностей особливий інтерес і значущість має положення С. Рубінштейна про те, що “по мірі того, як людина на матеріалі визначеної системи знання засвоює прийоми узагальнення, розвиваючи мислення і сприйняття, в неї не тільки накопичуються певні уміння, але й формуються певні здібності” [81, с. 43]. Учений був упевнений в тому, що розвиток людини – це і є розвиток її здібностей, які розвиваються по спіралі: реалізація можливості, що представляє здібність одного рівня, відкриває нові перспективи для подальшого розвитку, тобто розвитку здібностей більш високого рівня.

С. Рубінштейн, Б. Теплов вважали, що здібності не зводяться до знань, умінь та навичок. Розглядаючи їх у взаємовідношенні, автори обґрунтували думку про взаємну обумовленість цих понять: з одного боку, здібності – передумова оволодіння знаннями й уміннями, а з іншого – в процесі цього оволодіння відбувається формування здібностей. Від здібностей залежить швидкість, глибина, міцність процесу оволодіння знаннями, уміннями та навичками, але самі вони до них не зводяться.

Дослідниками було доведено, що здібності людини спираються на системи тимчасових нервових зв'язків. Учені помітили ще одну закономірність: здібності виявляються не в наявності знань, умінь та навичок, а скоріше в динаміці оволодіння ними (наскільки за однакових умов людина швидко, глибоко, легко і міцно опановує знання та вміння. На основі цього твердження С. Максименко дає більш точне визначення цього феномену: “здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, які є умовою успішного здійснення певної діяльності й визначають відмінності в оволодінні необхідними для неї знаннями, вміннями та навичками” [54, с. 248]. Наголошується, що “здібності формуються й розвиваються у процесі набуття людиною нових знань, умінь та навичок” [54, с. 249].

Проте, як стверджують психологи (С. Максименко, О. Костюк, Я. Пономарьов та ін.), здібності не зводяться до знань, умінь та навичок, хоча постають як певна можливість для оволодіння знаннями, вміннями та навичками і в результаті спеціального навчання людина може досягти високого рівня майстерності [44; 54; 73].

Перетворення можливості на дійсність залежить від форм і методів навчання та виховання, оточуючого середовища, сімейних умов тощо.

Відомо, що чим багатший життєвий досвід, тим легше людині досягати успіху в діяльності. Істотну роль при цьому відіграє не тільки наявність самих знань, а й уміння користуватись ними, застосовуючи їх для розв'язання нових навчальних та практичних завдань.

О. Леонтьєвим було констатовано, що здібності складаються з різних видів орієнтовних дій, які в кожному випадку забезпечуються вибором і застосуванням необхідних знань та умінь для вирішення нових завдань [49].

За Л. Венгером, “у навчанні дитині передаються знання і вміння, стосовно ж відповідних здібностей, то їх вилучення відбувається куди більш складним шляхом – у процесі самостійного оволодіння діяльністю, якій вчиться дитина... Засвоєння знань та вмінь виступає як прямий результат навчання, а розвиток відповідних здібностей – як його побічний результат. Побічний – тобто недостатньо керований, залежний від багатьох випадковостей, від того, що зможе “знайти” сама дитина (одна знаходить більше, інша – менше)” [17, с. 68, 69].

Із уявлень про механізм розвитку здібностей можна скласти положення про шляхи їх розвитку в навчально-виховній діяльності. У своїх працях Л. Венгер зазначає, якщо “здібності виявляються в діяльності як один з результатів навчання, то можна знайти такі методи навчання, за яких ті чи інші здібності у всіх дітей будуть формуватись на найвищому рівні. Для цього необхідно знати у чому полягає кожна здібність і чому саме слід навчати. Припущення, що здібності – це різні види орієнтовних дій відкриває шлях до побудови майбутньої “педагогіки здібностей” [17, с. 66].

Т. Артемьєва, визначаючи здібності дітей, доводить існування трьох їхніх ознак. По-перше, під здібностями нею розуміються “індивідуально-психологічні властивості, що відрізняють одну людину від іншої; ніхто не стане говорити про здібності там, де йдеться про індивідуальні риси [4, с. 47, 48]. По-друге, дослідниця називає здібностями лише ті, що мають відношення до успішного виконання певної діяльності. По-третє, поняття “здібність” не зводиться автором до тих знань, навичок чи умінь, які вже набуті окремою людиною.

Існують й інші визначення цього поняття. Зокрема, І. Харламов характеризує здібності як психічні властивості особистості, які, з одного боку, виступають як результат її активної навчально-пізнавальної діяльності, з іншого – зумовлюють високу ступінь успішності цієї діяльності. Виходячи з цього, автор робить висновок про те, що “здібності – це умова успіху особистості в тій чи іншій галузі праці або пізнавальній діяльності” [99, с. 251].

У педагогічному словнику здібності визначено як “суб'єктивну умову успішного виконання певного типу діяльності; ... проявами здібностей є

швидкість, глибина, легкість і міцність оволодіння засобами та прийомами діяльності. Здібності пов'язані із загальною спрямованістю особистості, ступенем сталості та схильності людини до тієї чи іншої діяльності. Рівень і ступінь розвитку здібностей визначається поняттям “талант” і “геніальність” (Н. Повьякель) [68, с. 207].

Український педагогічний словник подає здібності як “... стійкі індивідуальні психічні властивості людини, які є внутрішньою умовою її успішної діяльності. Вони виявляються в тому, як людина вчиться, набуває певні знання, уміння й навички, освоює певні галузі діяльності, включається в творче життя суспільства. У здібностях поєднується природне і соціальне. Визначальним у розвитку здібностей є умови життя і взаємодія з навколишнім середовищем ... Кожна здібність становить складну синтетичну якість людини, в якій поєднуються окремо психічні властивості (чутливість, спостереження, особливості пам'яті, уяви, мислення)” [25, с. 135].

Здібності – поняття динамічне, тому їх формування відбувається в процесі спеціально організованої діяльності. Природною основою здібностей є задатки – анатоμο-фізіологічні та функціональні особливості людини, що створюють певні передумови для їхнього розвитку.

У словнику психологічних термінів ми знаходимо визначення задатків як “природжених, тобто обумовлених частково генним фондом, частково дородовими умовами, потенційних можливостей розвитку анатомічних, фізіологічних і деяких психічних властивостей індивіда” [75, с. 115]. У залежності від видів та умов діяльності, на основі задатків можуть розвиватись різні здібності. Задатки ж виступають як фізіологічна основа здібностей, вони є природними передумовами, внутрішніми умовами, необхідними для розвитку здібностей.

Як зазначається у наукових працях (О. Костюк, Н. Кузьміна, В. Рибалка), розвиток людини – це спричинені суперечностями зміни її природних задатків: суперечності між дійсністю (тим, що людина собою представляє) і бажаним станом (тим, чим вона може стати) не можуть бути розв'язані раз і назавжди [44; 46; 78].

Розвиток особистості проходить ряд стадій, кожна з яких характеризується певним способом її життя, відповідною структурою психічної діяльності, певним рівнем розвитку її змістової, мотиваційної та операційної сторін (О. Костюк). Послідовна зміна цих процесів відбувається за певними законами і являє собою внутрішньо необхідний рух особистості від нижчих до вищих ступенів її життя. Наскільки людина може піднятися над безпосередніми умовами свого існування і наблизитись до ідеалу (сфера бажаного) залежить від неї самої, від зовнішніх умов, внутрішніх мотивів, творчого потенціалу (В. Рибалка). Розвиваючи дану тезу, варто підкреслити,

що проблема формування здібностей має спиратися на уявлення про механізм їхнього розвитку, який проявляється у реалізації, за Н. Кузьміною, відтворюючої, інтерпретуючої чи творчої активності [46].

У визначенні сутності здібностей ми спиралися на ідеї Б. Теплова про те, що здібності існують лише у розвитку і не можна говорити про здібність, яка досягла межі розвитку (достатньо удосконалити методи виховання, щоб “межі” розвитку здібностей розширилися). Ми поділяємо думку вченого про те, що процес розвитку здібностей – не кількісне їх збільшення, а, насамперед, процес якісної перебудови наявних здібностей. Саме якісна перебудова здібностей призводить до того, що відбувається вдосконалення діяльності особистості в цілому. Здібності виступають результатом і передумовою її різнобічного розвитку.

Відомо, що людина використовує далеко не всі можливості організму. Людська свідомість обирає посильну працю, не дуже складну або надто легку, а середню. Місце ж цієї середини у кожного різне. Воно визначається, з одного боку, здібностями, а з іншого – силою волі. Окрім того, на неї впливають обставини і просто випадок. Цей момент науковці пропонують враховувати під час застосування індивідуального підходу у навчанні. Так, видатний вітчизняний педагог К. Ушинський пропонував будувати процес викладання за принципом: від репродуктивного до продуктивного, ускладненого. Виконуючи проблемні, але посильні справи суб’єкти навчання вчаться самостійно мислити, долати перешкоди, труднощі. “Завдяки частковим перемогам над собою, – пише автор, – виростає сила, яка спочатку полегшує нам той чи інший шлях, а потім веде нас цим шляхом [95, с. 290, 291].

В. Сухомлинський також надавав творчості важливого значення. Учений порівнює її з “живою водою”, що дає нам свіжі сили і допомагає долати труднощі. Видатний педагог вважав, що творчість починається там, де інтелектуальні та естетичні багатства, напрацьовані раніше, стають засобом пізнання, опанування, перетворення світу, при цьому людська особистість ніби зливається зі своїм духовним надбанням [89, с. 566].

Таким чином, у філософській, психологічній та педагогічній науковій літературі наголошується на необхідності виявлення та врахування потенційних резервів людини як основи її життєвого здійснення. Праці вчених підтверджують ідею важливості пізнання свого внутрішнього світу, а в педагогіці – обов’язковість з’ясування глибинного потенціалу своїх вихованців. У надрах потенційних сил, на думку вчених, “живе” творча сила, яка рухає індивідуальний розвиток особистості. Адже в творчості проявляються найвищі людські здібності, актуалізуються глибинні потенційні резерви. В процесі перетворювальної діяльності людина

розкриває свою потенційну сутність. Перетворюючи природу, оновлюючи навколишній світ, саму себе, людина реалізує закладений потенціал, самоздійснюючись у будь-якому виді творчої діяльності. Як пише А. Шумілін, "... смисл творчості полягає у розвитку та самовдосконаленні роду "людина", розвитку її сутності" [102, с. 3].

Визначення сутності творчих здібностей особистості ґрунтується, як правило, на визначенні сутності феномену "творчість".

У Філософському енциклопедичному словнику "творчість" визначається як "діяльність, що породжує дещо якісно нове, таке, яке раніш не існувало" [96, с. 670].

У Педагогічному словнику "творчість" представлена як "продуктивна людська діяльність, яка здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення" [68, с. 326]. Творчість – це завжди пошук нових ідей, можливостей та шляхів вирішення завдань, форм самовираження. Ця категорія визначається вищою формою активності і самостійної діяльності людини.

Розглядаючи трактовки поняття "творчість" в словниках та енциклопедіях, ми можемо зробити висновок, що це визначення розуміється як перетворююча діяльність особистості, яка завжди утворює щось нове у власному або загальному досвіді, що являє собою нові духовні чи матеріальні цінності.

У філософській літературі зустрічаються різноманітні трактування цього феномену, визначення структури творчого процесу, формування творчих здібностей людини. Більшість філософів підкреслює, що до поняття "творчість" обов'язково входить термін "діяльність".

Під творчістю К. Роджерс розуміє таку діяльність, у результаті якої створюється оригінальний і, разом з тим, соціально значущий продукт, тому головним показником творчості вчений вважає новизну і перетворення [79].

Творчість, як зазначав Е. Фромм, дозволяє людині перемогти відчуженість між виробничою діяльністю та розвитком її сутнісних якостей, створюючи підґрунтя для вивершення певного досвіду індивідуальності [98].

Український учений В. Роменець започаткував ідею інтегративної сутності творчості, що спонукало представників інших наук долучитися до вивчення проблеми, яка розкриває внутрішній потенціал особистості, гармонізацію її духовної культури [80, с. 65].

І. Калошина, підкреслюючи соціальний та духовний фактор творчості, пише, що поняття "творчість" належить "до сфери людських відносин і рівня їх людяності" і складається з побудови людських стосунків відповідно до вищих гуманістичних ідеалів [38, с. 6].

Найбільш типова точка зору на поняття "творчість" дається в роботах

А. Шуміліна, де вона визначається як “процес створення нових духовних та матеріальних цінностей” [102, с. 12-15].

Б. Гершунський, виокремлюючи мету та результат творчої діяльності, розглядає творчість як “пошук і відкриття нових, раніш невідомих рішень, відкриття, яке спрямоване на удосконалення, модифікацію та уніфікацію вже отриманих знань і засобів пізнання, засвоєння та передачу вже здобутих результатів” [22, с. 5].

У психологічній літературі спостерігаються інші точки зору у розумінні феномену творчості. Так, відомий психолог К. Платонов характеризує її як “мислення в його найвищій формі, що виходить за межі того, що вимагається для вирішення завдання” [72, с. 13]. Психологи [20; 49; 57; 73; 81] підкреслюють, що особистість найбільш проявляється саме у творчості, де відбувається максимальний вияв та глибока реалізація власної індивідуальності.

Я. Пономарьов, ґрунтовно проаналізувавши різноманітні вияви творчості, визначив її як “механізм розвитку” та “взаємодію, що веде до розвитку” [73, с. 121]. Розглядаючи діяльність людини і в соціальному, і в психологічному плані, знаний учений висунув цікаву думку про те, що все нове, що створюється індивідом, зовсім не обов’язково повинно мати ознаки новизни в суспільному розумінні, а тим більше в соціальному значенні для суспільства, підкреслюючи важливість не лише об’єктивної, а й суб’єктивної новизни продукту творчості [73].

Аналіз педагогічної літератури дозволяє виокремити два аспекти у підходах до визначення поняття “творчість”. У розумінні творчості як властивості або риси особистості виявляється ставлення суб’єкта до світу та самого себе, спосіб самоствердження. Ряд авторів розглядає її як діяльність певного характеру, інші – як рису особистості, або як вищий ступінь її активності, яка спрямована на подолання певного протиріччя у відповідності до поставленої мети.

Найбільш ємким, на наш погляд, є визначення творчості Г. Нойнером як “цілеспрямованого процесу наполегливої, напруженої праці, яка потребує максимальної активності, інтелектуальних здібностей, вольових та емоційних рис особистості та високої працездатності” [77, с. 23].

А. Бодальов бачить творчість у теоретичній та практичній діяльності людини, яка пов’язана з вигадкуванням, створенням, перевіркою, співставленням багатьох не існуючих, невідомих людям зв’язків, взаємозалежностей, комбінацій та асоціацій, зі встановленням якісно нових взаємодій як в межах створеної матеріальної та духовної системи, так і у взаємовідношенні цієї системи з природним і суспільним середовищем [13].

Творчість визначається М. Бердяєвим, В. Роменцем, Е. Фроммом як

найвища людська якість, яка дозволяє людині самореалізуватися. Так, М. Бердяєв у праці “Самопізнання” відзначав, що до творчості покликана будь-яка людина, життя якої наповнене елементарними формами діяльності. “Особистість шліфується тривалим процесом, вибором, витісненням того, що в мені є не моє “Я”. Людський дух завжди має себе трансцендентувати, підніматися до того, що вище. І лише тоді людина не губиться і не зникає, а реалізує себе” [9, с. 200].

Підсумовуючи визначення творчості як процесу, як виду діяльності, наведемо вислів О. Рудницької, у якому наголошується, що “творчість – це свідомо діяльність людини, і не будь-яка, а та, яку спрямовано на створення нових суспільно значимих матеріальних й духовних цінностей. Особистість від природи здатна до самовдосконалення, внаслідок чого активно творить себе і постійно рухається у напрямку творчості та особистісного розвитку” [82, с. 29].

Отже, творчість – це складний багатовимірний процес створення нового, що має фізіологічний, психологічний, соціологічний, педагогічний та інші аспекти. Її розглядають і як діяльність, і результат і засіб його досягнення.

Педагогіка, досліджуючи творчість, має на увазі наявність та формування конкретних здібностей до творчої діяльності. Дослідниками підкреслюється, що однією з найскладніших проблем у психологічному аспекті вивчення феномену творчості є природа творчих здібностей.

З позицій психологічної науки Е. Фромм визначив поняття “творчі здібності” як “... здатність дивуватися і пізнавати, вміння знаходити рішення в нестандартних ситуаціях, спрямованість на відкриття нового і здатність глибокого усвідомлення свого досвіду” [98, с. 40, 41]. Основними показниками творчих здібностей він вважав швидкість, гнучкість, оригінальність думки, точність і сміливість мислення, допитливість.

Найчастіше дослідники творчих здібностей оперують поняттям “креативність” (від англ. creativity) – творчі здібності (можливості) людини, які можуть проявлятися в мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість в цілому або окремі її прояви, продукти діяльності, процес їх творення [56; 86; 97].

У зв’язку зі складністю і багатоплановістю проблеми розвитку творчих здібностей особистості, найбільший інтерес для нашого дослідження становить доробок сучасної когнітивної психології, тобто сфера вивчення розвитку творчих здібностей у контексті процесу становлення особистості.

Дослідники теорії креативності (А. Болотова, Л. Венгер, В. Дружинін, О. Дьяченко), інтерес до якої за останні роки помітно зростає, розглядають *чотири основні аспекти*: креативний процес, креативний продукт, креативну особистість і креативне середовище (сферу, структуру, соціальний контекст,

що формує вимоги до продукту творчості) [14; 17; 31; 32].

Н. Вишнякова описує креативність у термінах мислення, розуміючи творче мислення як процес відчування труднощів, проблем, інформаційних прогалин, відсутніх елементів; побудови здогадок і формулювання гіпотез, що стосуються існуючих недоліків, оцінки і тестування цих здогадок і гіпотез; можливості їхнього перегляду і перевірки і, нарешті, узагальнення результатів [19].

С. Меднік постулює, що в основі креативності лежить здатність виходити за рамки стереотипних асоціацій, працювати із широким семантичним полем. Учений пропонує модель креативного процесу, що має три пов'язані між собою складові: 1) рефлексивність як основний процес, який дозволяє формувати самосвідомість, самооцінку, за допомогою мови планувати, відображати й аналізувати світ; 2) цілеспрямованість чи інтенціональність, яка припускає організацію пережитого досвіду і, разом з вірою у можливість змін до кращого, уможливорює реальну зміну середовища; 3) володіння способами трансформації і реорганізації, що пропонуються культурою й обумовлюють індивідуальні відмінності [107].

К. Урбаном виокремлено три основні параметри креативності: оригінальність як здатність продукувати віддалені асоціації, незвичайні відповіді; семантичну гнучкість – здатність виявляти основну властивість об'єкту і пропонувати новий спосіб його використання, продукувати різноманітні ідеї в нерегламентованій ситуації; образну адаптивну гнучкість – можливість змінити форму стимулу так, щоб побачити в ньому нові ознаки і умови для використання [93].

Вирішення проблем залежить від наявності у структурі особистості творчого мислення. Концепція творчого мислення розроблена А. Медником. Дослідник вважає, що в творчому процесі присутні дві складові: конвергентна і дивергентна. На його думку, чим з більш віддалених областей узяті елементи проблеми, тим більш креативним є процес її вирішення. Творче вирішення відрізняється від стереотипного: суть творчості, за Медником, полягає не в особливостях дії, а в здатності долати стереотипи на кінцевому етапі розумового синтезу, в широті поля асоціацій [107].

Проблема дослідження розвитку творчої особистості достатньо складна. Вивчення її ускладнюється різними підходами до визначення творчої особистості та її структури. При цьому можна виділити два напрями: монофакторна теорія, яка визнає існування певної творчої здібності, і мультифакторна (А. Ковальов, В. М'ясищев, К. Платонов), за допомогою якої творча особистість розглядається як така, що характеризується цілою сукупністю незалежних окремих якостей, набір, інтеграція і рівень розвиненості яких і визначає неповторну індивідуальність людини, вищий

ступінь її творчих досягнень. Мова йде про спрямованість особистості, досвід (знання, уміння, навички, звички тощо), форми відбиття (емоції, відчуття, мислення, сприйняття, почуття, воля, пам'ять), а також якості темпераменту, тобто ансамблю властивостей, які необхідні для успішного здійснення будь-якої діяльності [41; 62; 72].

В. Рибалка додає до цієї структури наявність творчих можливостей особистості: мотивів, рис характеру, психічних процесів і здібностей, які проявляються в діяльності і творчій взаємодії, забезпечуючи створення об'єктивно чи суб'єктивно нових, суспільно і особистісно значущих результатів. Всюди, де людина уявляє, комбінує, змінює навколишній світ, створює щось нове, можна говорити про творчі здібності [78].

Як свідчить вищенаведений аналіз наукової літератури, тлумачення поняття "творчі здібності" є досить неоднозначним і, не зважаючи на неодноразове вживання цього поняття у різних дослідницьких контекстах та спроби визначення систематики цього феномену, єдиного трактування його немає й до сьогодні.

Проблема розвитку творчих здібностей особистості постає однією із ключових у сучасній педагогічній науці у зв'язку з утвердженням концепції особистісно зорієнтованої освіти. Центральним поняттям даної освітньої парадигми є поняття особистості як педагогічного об'єкту, тобто певного виду досвіду особи, який може формуватися, включатися у зміст освіти, набуваючи діяльнісно-процесуальної форми. Основним завданням навчання й виховання молоді на засадах особистісно зорієнтованої освітньої парадигми є створення умов для повноцінного прояву і відповідного розвитку особистісних якостей вихованців, а не формування особистості як певного еталону, моделі "нової людини" із заданими рисами. Даний вектор визначає спрямованість процесу навчання, перш за все, на творчий розвиток особистості, який трактується вченими як підвищення здатності особистості до продуктивної діяльності із створенням якісно нових або суб'єктивно нових матеріальних та духовних цінностей [1; 10; 22; 70; 100; 106].

З позицій діяльнісного підходу науковці пояснюють виникнення та розвиток здібностей як таких, що реалізуються у діяльності і формуються в ній. З позицій особистісного підходу творчі здібності розглядаються вченими в структурі особистості. Отже, творчі здібності, як синтез особистісних властивостей і якостей обумовлюють успішне виконання діяльності. При чому, виявляються вони не ізолювано, а у взаємодії, що є необхідною умовою досягнення мети діяльності [101].

Комплекс цих властивостей вчені О. Леонтьєв, Я. Пономарьов визначають як творчий потенціал [49; 73]. До його структури вони включають всі основні психологічні особливості та якості людини: мислення,

пам'ять, емоції, волю, переконання, ініціативність, самостійність та ін., а також надзвичайну напруженість уваги, високу вразливість, цілісність сприйняття. Вітчизняні дослідники (Д. Леонтьєв, Н. Мартинович, О. Олексюк, В. Рибалка, С. Сисоєва та ін.) до структури творчого потенціалу додають комплекс творчих можливостей особистості: мотивів, рис характеру, психічних процесів і здібностей, які проявляються в діяльності і творчій взаємодії, забезпечуючи створення об'єктивно (суб'єктивно) нових, суспільно і особистісно значущих результатів [49; 55; 65; 78; 84].

Ми підтримуємо думки тих науковців, які доводять у своїх дослідженнях, що розвиток творчого потенціалу здійснюється шляхом вдосконалення всіх його складових частин, досягнення органічного взаємозв'язку кожного з компонентів, а також шляхом збагачення творчого досвіду, систематичної спрямованості на творчу діяльність, виховання потреби у творчості [40; 83].

Н. Мартинович робить висновок, що джерелом активізації та розвитку творчих здібностей є зміна мотивації, демократичний стиль організації комунікативної сфери, створення певних умов розвитку особистості, активне включення її до творчої діяльності [55].

Підтвердження того, що для творчої особистості потреба у творчості є життєвою необхідністю, а творчий стиль діяльності – найбільш характерним, зустрічається в роботах О. Бодальова, Л. Виготського, А. Лука, О. Матюшкіна, [13; 20; 52; 57]. Вони вважають, що складовою творчого процесу є уява, що відрізняється особливою яскравістю, жвавістю, незвичайністю і несподіваністю, фантастичністю й образністю. Уяву відносять як до інтелектуального, так і до почуттєвого рівнів творчості. Під час комбінування, маніпулювання різними образами великого значення надається умінню співставляти, аналізувати матеріал, що дозволяє узагальнювати явища, які не пов'язані між собою очевидним зв'язком, помічати в об'єктах багатогранність функцій, отримувати потрібну інформацію у необхідний момент з накопиченого досвіду, випереджати реальні дії ще до здійснення задуму на практиці.

У концепції творчості англійського психолога Е. де Боно центральне місце посідає нестандартне мислення, яке автор розглядає у якості основного механізму творчості. Запропонований ним термін “латеральне мислення” означає такий спосіб мислення, що дозволяє вийти за межі стереотипів та стати генератором ідей.

Провідна роль мислення обумовлена тим, що творча діяльність базується на пошуках нових комбінацій вже відомих прийомів дій. У роботах П. Гальперіна, І. Калошиної, Б. Ломова вивчається якісна сторона мислення креативних особистостей і, насамперед, його швидкість, гнучкість,

оригінальність. На думку вчених, оригінальність мислення полягає в дотепності, самостійності та унікальності вирішення завдання [21; 38; 51]. Я. Пономарьов, у свою чергу, підкреслював, що для нього оригінальність є якісною оцінкою явища або дії, тоді як унікальність – кількісною характеристикою [73].

Ми розділяємо думку сучасних науковців (О. Рудницька, Т. Стародубцева, С. Степанов, Г. Похмелкіна) про те, що важливу роль у розвитку творчих здібностей відіграє рефлексія. Рефлексія трактується у науковій літературі як осмислення та переосмислення суб'єктом шаблонів мислення, включення у схему нового досвіду, формування індивідуального стилю, який враховує індивідуальні особливості суб'єкта і об'єктивні вимоги ситуації [82; 86; 88]. Завдяки процесу рефлексії суб'єкт має можливість змінювати свою діяльність – удосконалювати зміст і форми її реалізації. Таким чином, рефлексія виявляється одночасно і механізмом розвитку діяльності, і механізмом творчого саморозвитку та самореалізації, а отже – має суттєве значення для розвитку творчих здібностей людини.

Серед загальних творчих здібностей важливе місце займає інтуїція – здатність передбачати результати дії. Включаючи етапи нагромадження інформації в системі пам'яті, неусвідомленого комбінування, переробки інформації, чіткого усвідомлення завдання, несподіваного його вирішення, інтуїція становить пружину творчості. Чим більш ємною є інформація, що накопичена в пам'яті у вигляді кодованих знаків, тим активнішою є робота інтуїції, тим з більшою мірою активності взаємодіють елементи творчої діяльності – натхнення, афект, уява, інтуїція і майстерність. Фактично тут актуалізується швидкість психічної реакції суб'єкту творчості. Однією з функцій уяви виступає передбачення, випередження (антиципація). Дослідники Б. Ломов, Є. Сурков визначають цю психічну функцію як “здатність діяти і приймати рішення з визначеним тимчасово-просторовим випередженням у відношенні очікуваних, майбутніх подій” [51, с. 5].

Антиципація в її різноманітних формах визнається як універсальне явище людської психіки для будь-якого виду діяльності, що підтверджується фундаментальним її зв'язком із пам'яттю і мисленням. Пам'ять не просто механічно зберігає отриману у досвіді інформацію, а й переробляє її, щоб у випадку необхідності нею легше було скористатися. Найважливішим інструментом такої переробки є узагальнення. Воно приводить інформацію в компактний і зручний для збереження вид, відокремлюючи істотне й слугує головним інструментом антиципації, яка базується на “роботі мозку, що забігає вперед” і являє собою прояв пізнавальної активності суб'єкта. Саме антиципація дозволяє передбачати події, використовуючи минулий досвід особистості [51, с. 11].

Ґрунтуючись на методології особистісного підходу у вивченні творчих здібностей, Я. Пономарьов пропонує таку класифікацію якостей, що притаманні творчій особистості: 1) *перцептивні* – надзвичайність уваги, велика вразливість, сприйнятливність; 2) *інтелектуальні* – інтуїція, могутня фантазія, дар передбачення, широта знань; 3) *характерологічні* – відхилення від шаблонів, оригінальність, ініціативність, наполегливість, висока самоорганізація, колосальна працездатність; 4) *мотиваційні* – задоволення процесом творчості, нездоланий потяг до творчої діяльності [73].

На основі проаналізованих джерел зазначимо, що наявність творчих здібностей є необхідною умовою для успішного здійснення творчої діяльності, що передбачає високий ступінь розвиненості мотивів і потреб, творче мислення, характерологічні особливості та загальні здібності особистості (уява, увага, воля, інтуїція, наполегливість, зацікавленість). Провідною здібністю виступає творче мислення і розглядається як фактор особистісного творчого зростання.

Таким чином, творчі здібності визначаємо як синтез особистісних властивостей та якостей, що обумовлюють успішне творче здійснення певної діяльності. У дослідженні до творчих здібностей відносимо:

- *потяг* людини до виконання діяльності та засвоєння засобів її виконання (мотиви, інтереси, зацікавленість);
- *творче мислення*, що забезпечує вищий рівень пізнавальних процесів, пошуків, знаходження і розв'язання проблем;
- *творчі уміння*, що пов'язані з природними задатками та досвідом, набутим за умов організації діяльності;
- *характерологічні особливості* та якості особистості (наполегливість, воля, допитливість, креативність, рефлексія);
- *прагнення до самореалізації* (реалізація власного потенціалу в музично-педагогічній діяльності).

Такі творчі здібності сприяють успішному виконанню різних видів діяльності, спонукають людину до творчого пошуку. Вони є необхідними для успішного здійснення музично-педагогічної діяльності, однак мають ще доповнитися спеціальними творчими здібностями вчителя музики, які пов'язані зі специфікою його діяльності.

Виходячи з вищевикладеного, творчі здібності є граничною концентрацією духовних сил особистості, її емоцій, почуттів, уяви, фантазії, інтелекту. Творчі здібності визначаємо як синтез особистісних властивостей та якостей, що спонукають людину до творчого пошуку, пізнання мистецьких явищ, набуття музично-виконавських умінь та забезпечують успішне здійснення певної діяльності.

Спрямування даного дослідження на пошук ефективних методів з

розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва спирається на знання компонентної структури творчих здібностей, сутнісних ознак творчої діяльності та її головних механізмів, об'єктивних етапів розгортання творчого процесу.

1.2. Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва в теорії та практиці вокальної підготовки

Важливу роль у розвитку творчих здібностей особистості відіграє музика, зокрема вокальне мистецтво, що містить у собі величезні потенційні можливості формування якостей особистості, які є необхідними для творчого процесу, що охоплюють почуття, волю, мислення та інші сторони психіки людини. За словами В. Антонюк, “вокальне мистецтво синтезує розрізнений художній досвід у вищу сферу абсолютної співацької краси” [5, с. 103].

Саме спів, як полікультурний феномен, об'єднує складники системотворчого процесу особистісного акумулювання мистецьких цінностей і є “вираженням найвищого духовного світу людини” (В. Морозов), “актом творчого самовираження” (Р. Юссон), “засобом пізнання великого світу почуттів” (А. Зданович). Тому навчання співу є основою для розвитку та формування творчих здібностей особистості, що концентрують її духовні сили, емоції, почуття, уяву, фантазію, інтелект [79; 140; 254].

Учитель музики має бути готовим до “невизначеності”, “нестандартності” ситуацій, які виникають при роботі з класом, хором, вокальними ансамблями, більш того – якоюсь мірою прагнути їх прогнозувати, створюючи умови для “прориву” у суміжній художньо-семіотичний простір. Внутрішня готовність до вирішення несподіваних ситуацій стає професійною якістю вчителя-музиканта, що визначає стиль його діяльності, а отже входить у зміст його підготовки.

Музичний твір має в собі дещо особисте, індивідуально-неповторне, тому в процесі його сприймання та осягнення (у пошуках засобів музичної виразності, правильного виконання художнього завдання) вчитель разом з учнями виступає немовби співавтором композитора. Головною метою його педагогічної діяльності є виховання в учнів потреби в глибокому проникненні у зміст твору, у розумінні та відтворенні того потаємного, що становить духовний світ композитора. Вчитель музичного мистецтва, вирішуючи в процесі осягнення задуму композитора художні завдання, вилучає з музичного тексту адекватні технології роботи над твором, трансформуючи їх стосовно до можливостей учнів та навчаючи своїх вихованців засобам інтерпретації тексту; спрямовує їх до пошуку нових

звукових барв, допомагаючи знаходженню відповідних прийомів, засобів технічного вирішення музично-виконавських завдань.

Існування цього факту зумовлює необхідність набуття вчителем нетипових для традиційної освіти вмінь, а саме: розкривати учням своє особисте бачення музичного твору; активізувати процеси переживання; “відчувати” внутрішній світ іншого, його особистісні потреби; здійснювати діалогове спілкування; імпровізувати; бути режисером і учасником тих чи інших педагогічних ситуацій (О. Рудницька).

Під час розучування вокального твору вчителю необхідно перевести нотний текст на мову конкретних прийомів, засобів вокального звуковидобування, дихання, артикуляції та інших компонентів, які складають зміст вокальної техніки. Діяльність вчителя вимагає не лише знання характеру твору, його вокально-технічних і вокально-виконавських труднощів, але й творчого його осмислення – вміння поєднувати їх зі специфікою вокального апарату дитини, її психофізіологічними особливостями.

Оскільки саме співацький голос учителя є тим унікальним засобом передачі учням краси музичного мистецтва, своєрідним інструментом навчання та виховання молоді, носієм музичної, емоційної та інших видів інформації, – вчитель музики має демонструвати учням гарний спів під власний акомпанемент та а *capella*, збагачений палітрою голосових фарб, тембровою різноманітністю, володіти необхідним робочим діапазоном, динамікою, виразно говорити, розповідати, пояснювати, опанувавши спеціальну техніку володіння голосом.

Під цим поняттям Г. Урбанович розуміє запас міцно засвоєних, різноманітних вокальних навичок, гнучке, вільне переключення голосового апарату зі співацького режиму на мовний, тобто перехід зі співу виконавського на “педагогічний” показ, копіювання, фальцет, що в свою чергу передбачає тренуваність та витривалість голосового апарату (здатність до тривалих нервово-фізичних навантажень) [232]. Чим краще голос розвинутий, оброблений, тим скоріше вчитель пристосовується до складних умов діяльності, які пов’язані зі специфікою та особливостями класної, позакласної шкільної роботи, високими естетичними вимогами до навчальної та виховної роботи вчителя-музиканта.

Однією з характерних особливостей діяльності учителя музики як учителя мистецтва є професійне володіння мовою. Розповідь про творчість композитора, пояснення тексту музичного твору, розкриття його художнього образу, педагогічне спілкування з класом та багато іншого вимагають від учителя філігранного володіння мовними навичками. Володіння навичкою переключення голосу зі співу на мову і навпаки є обов’язковим, воно є

складовою частиною професійного володіння голосом учителя музичного мистецтва. Від того, наскільки інтонаційно різноманітно, впевнено, переконливо, схвильовано та щиро він буде вести урок музики, залежить більше половини успіху, тому що голос має магічну, чарівну, таємну силу переконувати, зацікавлювати за умови, якщо ним володіють. У дослідженні Л. Дерев'янка ми знаходимо підтвердження тієї думки, що вчитель музики, який володіє виразною мовою, отримує можливість легко, невимушено переключати мовно-рухову функцію голосового апарату на функцію співацьку, давати голосу будь-яке динамічне навантаження, що приводить до зменшення втомленості голосового апарату [59]. Все це полегшує пошуки та знаходження оптимального режиму голосової діяльності.

Вище означені завдання, які постають перед майбутнім учителем музики під час його художньо-педагогічної (вокально-виконавської тощо) діяльності, вирішуються в процесі вокального навчання на музично-педагогічному факультеті в процесі опанування дисципліни “Постановка голосу”, яка є однією з профільюючих у структурі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. У вокальному словнику І. Кочневої та А. Яковлевої ми знаходимо визначення терміну “постановка голосу” як процесу “розвитку у голосі якостей, що необхідні для його професійного використання. Голос може бути поставленим для сценічної роботи, ораторської мови, співу у різних жанрах вокального мистецтва. Методика постановки голосу спирається на загальні принципи використання дихання, артикуляції та резонаторів” [105, с. 51-52].

Вокальну підготовку ми розглядаємо як засіб загального розвитку майбутніх педагогів і як основу їхньої майбутньої діяльності, спрямованої на всебічний розвиток учнів. Вокальні заняття є формою навчання, у якій педагог організовує пізнавальну діяльність з урахуванням індивідуальних можливостей і освітніх потреб кожного студента на основі чотирьох компонентів: спілкування, пізнавальної діяльності, перетворювальної діяльності, оцінювання.

Особливості вокальної підготовки студента музично-педагогічного факультету продиктовані комплексом завдань діяльності вчителя музики, який поєднує у собі музиканта і, передусім, педагога. Тому він вчиться обирати та усвідомлено поєднувати загально-педагогічні та специфічно-вокальні методи, виходячи із завдань і змісту уроку, знань класифікації методів, вікових, особистісних особливостей учнів, рівнів розвитку їхніх здібностей; усвідомлює роль співу в системі життєдіяльності, загально-культурного і музичного розвитку особистості; застосовує методи та організаційні форми, які є адекватними завданням вокального навчання учнів.

Навчання у вокальному класі не обмежується оволодінням вокально-виконавською майстерністю, а передбачає розуміння студентами загальної мети і завдань вокальної підготовки, яке базується на знаннях і досвіді у галузі вокальної педагогіки та зацікавленості процесом співу, вокально-педагогічної спрямованості; мотивації до вокально-педагогічної та творчої діяльності [31; 102; 107; 134].

Студент у вокальному класі має усвідомлювати роль вокального мистецтва в естетичному вихованні особистості (засобами власної вокальної майстерності впливати на ціннісне ставлення учнів до вокального мистецтва), особливості інтерпретації вокальних творів, поширюючи музично-аналітичний досвід, вміти систематизувати теоретичний матеріал з основ голосоутворення, володіти стратегією і тактикою вокального навчання школярів, користуватись науково-методичною літературою [59; 114; 150; 161; 217].

У класі постановки голосу студент паралельно з оволодінням основами голосоведіння опановує і практичні методи співацького розвитку учнів (добір навчального матеріалу та його проектування у відповідності до конкретних цілей вокального навчання школярів, планування особистісного зростання школярів, розвитку їхніх творчих здібностей).

В процесі опрацювання вправ, вокалізів, вокальних творів різного спрямування (академічного, народного, естрадного), у майбутніх учителів музики має вироблятися здатність до адекватного самоаналізу і самооцінки власних вокально-виконавських можливостей, дій щодо визначення і застосування способів розв'язання проблем вокального навчання школярів.

Важливим завданням вокальної підготовки є розкриття якостей і здібностей студента, специфічних професійно-особистісних характеристик, його художньо-творчого потенціалу. Педагогу важливо виявити даний потенціал і забезпечити умови, за яких індивідуальна професійно-особистісна сутність студента (в її задатках і здібностях) отримала б розвиток у процесі пізнання професії, здобуваючи в результаті актуальні професійні якості.

За існуючими навчальними програмами [38; 72; 175; 180] до завдань вокальної підготовки майбутніх учителів музики входять: розвиток вокально-технічних, виконавських здібностей студентів; формування умінь свідомого володіння голосом; засвоєння методики постановки голосу, розвитку та охорони співацького голосу учнівської та студентської молоді. В процесі вокальної підготовки студент має навчитись використовувати усі можливі “інтонаційні ресурси” співацького голосу, максимально збагатити палітру вокального звуку на основі виявлення “змістовних глибин” інтонації, досягнути образно-сміслову атмосферу музики в цілому. Звісно, такий процес

є багаторівневим і творчим, поряд з об'єктивними, визначеними програмовими вимогами до вокальної підготовки майбутнього вчителя музики, передбачає глибоко індивідуальне, суб'єктивне розуміння та відчуття студентом власного співу, почуття натхнення та окрилення, краси "єднання з космосом", що неодмінно включає суб'єктивність творчого процесу за наявності відповідних творчих здібностей особистості.

Видатні вокальні педагоги та дослідники Д. Аспелунд, А. Вербов, П. Голубев, Л. Дмитрієв, Л. Євтушенко, І. Колодуб, Дж. Лаури-Вольпи, Г. Урбанович у своїх працях наголошували про розвиваючий характер вокальної підготовки [10; 33; 48; 65; 74; 102; 112], доводячи, що розвиток виконавських навичок і вмінь (рухливість та кантилена голосоведіння, чітка дикція, артикуляція, оволодіння темброво-інтонаційними штрихами, навичками фразування, манерою звукоутворення) сприяє включенню особистості в процес освоєння музичної культури.

Широкі можливості творчого розвитку дає навчання вокалу й тому, що воно пов'язане із залежністю дії, емоцій та свідомості через функціонування голосового апарату як найбільш розвинутого засобу вираження внутрішнього стану суб'єкту. За словами В. Морозова, емоція – це ключ до естетичних чудес співацького голосу. Емоційне сприйняття співу видатних виконавців (так званий еталон академічного співу) не залежить від мови співаків, стилю музики, рівня підготовки слухачів, бо воно ґрунтується на голосових сигналах домовної комунікації, які присутні у співі та адекватно сприймаються усіма расами та націями. В цьому процесі активізуються глибокі еволюційні механізми голосу людини [140].

Музичні емоції народжуються за допомогою нервово-м'язової системи голосового апарату, яка складається з найтонших та багатоінервованих м'язів. Голосовий апарат виконує функцію співпереживання, без якої неможливе сприйняття музичного мистецтва Д. Огороднов стверджує, що саме голосовий апарат, а не слух, в цілому є органом сприйняття музики. Так, вокально виховані слухачі більш емоційно сприймають тембри музичних інструментів, відчують і усвідомлюють їхнє місце й значення у палітрі засобів художньої виразності. В процесі сприймання виявляється співтворча активність особистості. Дана властивість зумовлює визначальну характеристику співу як наймасовішого виду музичного мистецтва. Завдяки цим своїм особливостям спів виступає основою системи музично-естетичного виховання особистості, її художньо-творчого розвитку [151, с. 5].

У процесі сприймання музичних творів, зокрема, вокальних, доволіно і не усвідомлено відбуваються внутрішні зміни голосового апарату людини: вібрація голосових зв'язок, відповідно до частоти музичних звуків, які

сприймає слухач. Внаслідок цього виникає процес “внутрішнього інтонування”, тобто неусвідомленого, мимовільного співінтонування слухача з музикою, що звучить. У музичній психології він визначається як перцептивна вокалізація. О. Костюк довів, що перцептивна вокалізація за своїми функціями стоїть ближче до пошуку, ніж до копіювання і вимагає постійної співтворчої активності суб’єкта. Звучання музики стимулює м’язову “вокальну” реакцію слухача і певною мірою відбивається в ній: вібрація музичних звуків співпадає з м’язовою реакцією слухача [104, с. 75].

Відомо, що спів впливає не тільки на музично-естетичний, але й на загальний розвиток особистості. Поступове співацьке навантаження сприяє формуванню здорового голосового апарату. Відомо, що опрацюванню власного голосу надавали великого значення Піфагор і Парацельс. У багатьох езотеричних і східних вченнях людському голосу надається чудодійної сили. Доступність і функціональний взаємозв’язок вокального мистецтва з фізіологічними процесами організму людини робить співацький процес дуже важливим у музично-естетичному вихованні.

Останнім часом інтонація голосу людини розглядається як дійовий засіб концентрованого впливу на слухача. В. Морозов у своєму дослідженні вивчає голос людини як фізичний феномен і підкреслює існування інтонації голосу у часі як потік, згусток найскладнішої інформації [141]. Навкруги голосу людини як голограми її духовного світу точаться праці представників музичної, театральної педагогіки [5; 54; 157; 158]. В них ми знаходимо підтвердження важливості мовної інтонації під час передачі усіх внутрішніх рухів душі (емоцій, які переплавляються у жести, міміку і мають велике інтонаційно-інформаційне значення) [149].

Дослідження біологів свідчать про те, що інформаційне середовище організму створює свого роду інформаційні екрани: голографічний екран – у сітківці ока, кортієвому органі внутрішнього слуху, в рецепторі язика, у цитоархітектоніці мозку (у молекулах ДНК і РНК тощо). В результаті формується єдиний інформаційний екран організму, який відображає різні сторони діяльності складових його систем адаптації до мінливих умов навколишнього середовища. Ритмічні та звукові прояви людини – особливий щабель енерго-інформаційної еволюції свідомості, що залежить від польової форми дії і такої, що безпосередньо переходить у “польову” форму розвитку [254]. За В. Медушевським, вербальна мова й музична постійно переплітаються, синтезуються, нерідко постають в єдиному звучанні тому, що в більшості сучасних жанрів музики звучить слово, тим більш, що генетично музичне мистецтво виростає безпосередньо й у значній мірі із словесної інтонації та артикуляції [130].

Музика як “абсолютний центр нашого існування” (В. Петрушин [165]),

“космос мистецтва”, “відображення логіки змін емоційних станів” (Б. Асаф’єв [8]), “філософія звуків” (Д. Віллобай [265]), “емоційне пізнання” (Б. Теплов [225]) є найважливішим проявом свідомості, особливого роду мисленням і – на ранніх вікових етапах розвитку людини – домовному, оскільки мозок людини здатний до її сприйняття вже з моменту народження.

Спираючись на існуючі наукові теорії інформаціології, В. Жданов характеризує музичний звук не лише як “акустичне явище, а здебільшого, як специфічний художній феномен, який має значну інформаційну ємність” [75, с. 214]. За його словами, “звук – елементарна “часточка” інформаційного коду живої істоти, яка видає і сприймає його”. В. Медушевський дає власне визначення цього явища: “Музичний звук – найменша виразна часточка музики, ... голограма духовного світу, відображеного в ній світовідчуття народів та епох” [130, с. 28]. Підсумовуючи досягнуте, він говорить про звук як про “голограму Всього, отже, повноту світовідчуття [130, с. 31].

Як відомо, продуктивна діяльність учителя базується на культурних, художніх та наукових традиціях, які людство зберігало впродовж століть. Звернення до дидактичних джерел української вокальної педагогіки та основ музично-теоретичних знань тієї доби дають поштовх новітнім методичним розробкам. Так, історичні матеріали свідчать, що музичні заняття в школах того часу сприяли емоційно-свідомому сприйняттю музичних творів, адекватному їх розумінню і творчій виконавській інтерпретації. Від школярів вимагалось співати не лише “від усього серця”, “з увагою та почуттям”, а й знати нотну грамоту, теорію музики. Для нашого дослідження найбільш цікавими та вагомими є матеріали, що збереглися у підручнику М. Дилецького “Граматика мусикійська” (1675 р.), у якому ставилися і вирішувалися питання вокального навчання молоді.

Автор висував конкретні вимоги щодо звуковидобування й голосоведіння, спрямовані в цілісне методико-педагогічне русло. Це стосується навичок плавного ведення мелодії, виховання умінь вокалізації на основі “внутрислогового распевания”, оволодіння співом з опорою на примарні тони голосу, розвитку техніки чіткої вимови слів з осмисленим розспівуванням тексту [64, с. 37-38]. З позицій нашого дослідження, цінним є тогочасне прагнення автора до створення орієнтирів для творчого досягнення музичних творів, притаманних вимогам того часу: “Граматика же сия... поучает в своих си частех мусики, еже есть не токмо пети совершенне, но и творити пение” [64, с. 16]. “Мусікійська граматика” М. Дилецького ставить акцент на питаннях навчання мистецтву співу у контексті його практичного творчого використання. Автору вдалося сформулювати та узагальнити підходи до системи професійного, загального і творчого навчання та виховання. “Граматика” М. Дилецького була складовою частиною єдиної

системи навчання: "...в грамматике полно разъясняю искусство музыки и поучаю тому, что надо знать после букваря" [64, с. 323]. У своїй книзі автор підкреслює, що музика єдина, бо свою основу вона знаходить у людських почуттях, створюється розумом людини, що підтверджує гуманістичну спрямованість "Мусікійської граматики". Перша її частина присвячена співаку-виконавцю, друга – звертається до музиканта-творця, якій володіє мистецтвом створення музики та удосконалює свою майстерність у педагогічній діяльності. М. Дилецьким вперше навчання співу подано як взаємопов'язаний процес. Навчання "простому співу по нотах", на думку автора, – основа підготовки співака, на якій ґрунтується мистецтво інтонування. Актуальною і сьогодні лишається думка М. Дилецького про те, що досконалість у вокальному мистецтві досягається широтою освіти, яка припускає знання теорії музики і доповнюється зауваженням про те, що труд – джерело знань, без яких немає таланту, та все це можна знайти в учінні: "Ты не обманись сердцем и устами, но трудись как я трудился в изложении моей грамматики" [64, с. 406].

Цікаво, що говорячи про підготовку співака, М. Дилецький зосереджує увагу на вихованні передчуття виконуваної музики. Вислів "тон випереджає спів" у педагогічному сенсі може означати, що слухове уявлення, знання і "доброе художество" – первинно, репродукування ж звучання – вторинне. Взаємопов'язаними у М. Дилецького (у контексті його загальної методологічної концепції) залишаються поняття "почути" і "усвідомити". "Почути" і "усвідомити" у своїй єдності визначають сенс вокально-хорового виконання і навчання, що виявляється актуальним і в наш час.

Для М. Дилецького виховання культури слуху – багатоскладовий процес, який припускає досконале знання теоретичних засад музики. На його переконання, вони можуть бути досягнутими виключно у творчому процесі. Саме тому, одразу за розділом з виховання співака, автор розміщує розділ, який є корисним у формуванні досвіду творчої діяльності, передумовами якої виступають творчі нахили та здібності учня.

М. Дилецький турбується про інтонаційну чутливість, уміння співати чисто і осмислювати цей процес. Саме на цій основі треба навчати учня музиці, "силі творення" і тоді він стає творцем, виконавцем, оволодіває правильним співом. Автор стоїть на позиціях інтегративного підходу, коли музика розглядається у єдності її частин – жанрів музичної діяльності: спів – виконання – творення. Тож, ще у XVII ст. теоретик і педагог М. Дилецький виявив взаємозалежність і необхідність розвитку виконавських умінь співака у тандемі з його творчими нахилами та здібностями.

Накопичений до кінця XVIII ст. теоретико-дидактичний матеріал вокального навчання, а також традиції практичної вокальної підготовки

співаків у монастирях, церквах, братських школах, приватних школах співу стали міцним підґрунтям для подальшого розвою вокально-просвітницької справи в Україні, пов'язаних з іменами Г. Барановича, Я. Левицького (Києво-Могилянська академія), М. Бугаєвського, Ф. Яворівського (Глухівська музична школа), І. Львова, А. Солці (Перша військова музична академія у Кременчуці) та інших [6].

Методичні засади вокального навчання, що склалися у середині ХХ ст. у працях видатних педагогів П. Голубєва, Л. Дмитрієва, Д. Євтушенка, В. Луканіна, М. Микиші базувались на методичних концепціях постановки голосу тієї доби, зосереджених на духовно-освітніх цінностях, на формуванні духовно розвиненої особистості майстрів співу. До них належать: вірне визначення типу голосу, постановка вокального дихання, вироблення єдинорегістрового звучання, прийомів голосоведіння, розвиток внутрішнього слуху та інтонаційної культури [48; 65; 74; 120; 135].

Теорія та практика сучасної вокально-педагогічної роботи підтверджує аксіому, згідно якої неможливо “навчати співу, не розвиваючи”, так само як і дуже важко “розвивати, не навчаючи”. Дослідники творчості видатних співаків (В. Багадуров, В. Жданов, А. Калабін, І. Колодуб, І. Назаренко) вважають, що здобуття результатів у вокальному виконавстві можливо лише тоді, коли майбутні співаки з самого початку творчого шляху розуміють, що голос – це не механічні прийоми звуковидобування, а багатомірна складова розвитку особистості [11; 75; 86; 102; 146]. Спів – це мова, однак висловлюється вона іншими, найтоншими інтонаційно-музичними засобами, які потребують гармонічного розвитку особистості. Прагнення до розвитку голосу, на думку авторів, сприяє розквіту різноманітних творчих здібностей особистості, які забезпечують індивідуальне відчуття музичного твору, здатність до узагальнення професійних знань та вмінь, самовираження у вокальному виконавстві. Лише точність відтворення музики у виконанні майже найкращого голосу не дає такого результату, як об'єднання у співі вокальної техніки та духовного розвитку особистості співака. Різноманітні відтінки духовного стану мають розкриваються психологічною грою вокальних інтонацій, які є художньою формою вокального мистецтва. Саме психологічні нюанси інтонації, одухотворені почуттям та уявою, складають його істинну художню мову та визначають сутність прояву творчих здібностей вокаліста. Такі здібності сприяють загальній вокальній підготовці співака, загальноприйнятими критеріями якої у науковій літературі вважається: спів на диханні, “висока позиційність” вокального інтонування; темброва “чистота” співацького тону; регістрова рівність співацького діапазону; “інструментальна” гнучкість вокалізації; володіння “мікстом”, найбільш повне володіння “тембральним спектром” голосу у вокалізації [3;

10; 31; 48; 120]. Перелічені характеристики виконують у вокальній педагогіці функцію “еталонів”, об’єктивних орієнтирів, за допомогою яких перевіряється та оцінюється процес співацького розвитку студента: стан, перспективи, динаміка, етапи його становлення як фахівця.

Майбутньому вчителю музичного мистецтва, як носію культури, необхідно розвивати вокальні вміння співака та творчі здібності, які забезпечують творчий характер майбутньої музично-педагогічної діяльності: щоб на уроці музики мати можливість професійно, об’єктивно грамотно “озвучувати” і виражати музично-образний зміст твору, що виконується, у емоційно-суб’єктивному забарвленні вокального звуку; найбільш органічно виявляти у власному співі гармонію вокально-технічних і виконавських засобів та власну виконавсько-творчу інтерпретацію музично-образного змісту вокального твору.

Враховуючи можливу обмеженість співацького голосу майбутнього вчителя музики (відсутність яскравих співацьких даних, недостатньо повний діапазон, відносно невелика гучність голосу), вокальна підготовка студента музично-педагогічного факультету спрямовується, передусім, на розвиток його виконавсько-творчих якостей. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики – це не лише навчання засобами вокального мистецтва, а передусім, становлення і розвиток творчої особистості педагога-музиканта, формування його здатності володіти голосом для вирішення виконавсько-творчих та музично-педагогічних завдань.

Сьогодні у вокальній педагогіці аксіоматичним є положення про те, що навчання співу – це процес опанування основними механізмами голосоутворення: акустичними (дзвінкість, гучність, вібрато, обертоновий та формантний склад звуку, імпеданс тощо); фізіологічними (дихання, артикуляція, рухливість голосу, нервово-м’язовий комплекс вокальної моторики тощо); психолого-педагогічними (емоційність сприйняття і відтворення музичного образу у співі, усвідомлене керування голосоведінням) [151; 217; 218; 232]. В комплексі вони становлять структуру специфічних професійних механізмів звукоутворення, на яких ґрунтується процес формування голосу, за допомогою яких, – вказує Н. Гребенюк, – розкривається “високий співацький інтелект, глибоке інтелектуально-емоційне усвідомлення співаком суті співу як засобу вираження духовного світу людини” [54, с. 175] і складають зміст вокальної техніки.

Робота з вокальної техніки починається з опанування диханням у співі [33; 63; 86; 221]. Воно є однією з умов звукоутворення. Дихання слугує енергетичною базою мови та співу людини. Мова йдеться не про звичайне дихання як фізичне явище, а про озвучене співом (чи мовою) дихання, яке має назву фонаційне. Керування життєвим диханням здійснюється

центральною нервовою системою мимовільно, а у співі та мовленні – з елементами свідомої довільної регуляції. Вокальна техніка, а саме: атака звуку, голосоведіння, філірування, фразування та інші її елементи, пов'язана з добре організованим диханням. Якщо вчитель навіть говорить не на опорі дихання, тобто залишаючи голос без підтримки організованого вдиху, це виявляється дуже несприятливим для голосу: робота при загальному розслабленні всіх груп м'язів призводить до втрати тонких слухо-рухових координацій [232].

У вокальній педагогіці розрізняють такі типи дихання:

- ключичне (верхньогрудне, клавікулярне);
- нижнє грудне дихання (нижньогрудне);
- нижньореберно-діафрагматичне (костоабдомінальне, грудно-діафрагматичне);
- черевне (абдомінальне) [255, с. 42, 43].

Під час ключичного дихання м'язові рухи викликають піднімання грудної клітини, входячи тільки у верхівки легенів. Таке дихання є дуже поверхневим. Нижньогрудне дихання розсуває нижні ребра і м'язи підтягують череву, що обмежує можливість вільних рухів діафрагми. Як стверджують знані педагоги-вокалісти та дослідники проблем вокального навчання А. Зданович, Н. Малишева, М. Микиша, нижньореберно-діафрагмальне дихання активно включає в роботу грудну клітину, діафрагму і череву, при цьому зростає тонус діафрагми, збільшується її регульовальна функція, знижується рівень гортані, подовжується надскладкова трубка, що підвищує імпеданс [79; 123; 135]. Все це оптимізує вокальну техніку співака і забезпечує найкращі умови для розвитку кожного типу голосу. Саме цей тип дихання має найбільше розповсюдження у співацькій практиці на відміну від абдомінального (черевного), де грудна клітина залишається майже нерухомою.

Таким чином, на основі аналізу наукових праць та методичних розробок можна зробити висновок про те, що практично не існує “чистих” типів дихання, як і “чистих” типів голосів. Тому дихання співака має гнучко пристосовуватись до виконання вокально-художніх завдань, так само як і звук голосу. Вибір типу дихання обумовлюється вимогами до якості звучання і зручності роботи усіх органів голосового апарату.

Багатство голосу здебільшого визначається об'ємом, регістровим діапазоном. Майбутньому вчителю музики необхідно працювати над розширенням діапазону, тембрально збагачуючи голос, який залежить від об'єму, широти голосового діапазону та мелодичного контуру мови. Перехід голосу на різні регістри рівні відбувається постійно, мовні модуляції бувають дуже швидкими, хвилеподібними, невловимими, тому такі переходи

треба робити легко й невимушено. Надзвичайно важливою є м'язова свобода, розкріпачення артикуляційного апарату (язика, м'якого піднебіння, глотки, мускулатури, яка рухає нижньою щелепою). Вимова повинна залишатися чіткою, тембрально збагаченою та інтонаційно різноманітною, тобто виразною і гарною. Єдино реєстрову рівність голосу на всьому діапазоні ми також відносимо до професійно важливих співацьких якостей. Так само як і “опору” вокального звучання, “високу позиційність” співацького звуку, що постійно, незалежно від будь-яких музичних змін (звуківисотність, ритм, фактура, теситура та ін.) присутні у співі як незмінні звукові характеристики. Як стверджує І. Алієв, не останнє місце серед них займають і такі, як темброва “чистота” та “інструментальна” гнучкість вокалізації [3].

Саме вокалізацію вокальні педагоги у своїх працях [6; 9; 54; 133; 146] визначають як одне з найбільш значущих співацьких умінь. Вокал, за визначенням І. Кочневої та А. Яковлевої, – це “робота над способом вокалізації музичного твору, підпорядкування роботи голосового апарату виконавським завданням” [105, с. 14, 15]. Вокалізація, як складне професійне співацьке уміння, об’єктивно припускає наявність не тільки “константних” характеристик звукоутворення, але й оволодіння єдинореєстровою рівністю голосу, різними формами “міксту”, виявлення різноманітних тембрових відтінків голосу, збереження професійних співацьких характеристик звучання голосу будь-якої ділянки діапазону.

У процесі освоєння елементів вокальної техніки, як вважає В. Антонюк, студенти мають опанувати чотирма видами вокалізації: 1) кантилена (де панує широка, плавна мелодія) – основний вид голосоведіння, плавний спів (*legato*), вимагає звуку, що вільно ллється і складає основу класичного вокального мистецтва; 2) рухливість – уміння співати у швидкому русі – необхідна якість співу, що розвивається завдяки систематичним заняттям за спеціально підібраними вправами та вокалізами у поступовому їх ускладненні; 3) трель – один із найскладніших видів техніки рухливості, вимагає свободи і гнучкості гортані, тренування вокального дихання; 4) філірування – вид техніки, пов’язаний з уміннями плавно змінювати динаміку звука від голосної до тихої, не змінюючи при цьому вокальних якостей [5, с. 22].

Підсумовуючи попередні визначення, можна зробити висновок, що досягнення свободи у вокалізації має дуже важливе значення у вокально-педагогічному процесі для вирішення вокально-виконавських творчих завдань. В свою чергу, можливість вільно вокалізувати (у виконанні теситурних умов і виконавських завдань вокального твору) і на основі цієї якості творчо втілювати, інтерпретувати зміст вокального твору, ми розглядаємо як головну професійну співацьку якість.

У вокальній педагогіці особливого значення завжди надавалося виробленню вокального резонування [10; 63; 112; 120], без якого співак втрачає професійне реноме. Як зазначає автор лінгвокультурної теорії українського співу В. Антонюк, "механізм правильного звукоутворення будується на максимальному використанні резонування" [6, с. 19]. Отже, автор переконує, що тільки м'яка, еластична подача дихання принесе резонуючий звук. Саме такий звук і є правильним співацьким тоном. М'яке, вільне, органічне голосотворення дозволяє легко, гнучко використовувати резонаторні можливості голосового апарату. Основою такого вокально-педагогічного підходу є резонансна теорія В. Морозова [140; 141].

Згідно досліджень Р. Юссона [254], існує залежність роботи гортані від характеру співацького дихання та особливостей регулювання системою резонаторів, роль якої виконують повітряні носові порожнини голосового апарату. Резонансна концепція співу – науково-практична теорія, основні положення якої запозичені з практики видатних вокалістів і педагогів, має важливу роль для виховання витривалості та довговічності звучання голосу.

Як зазначають досвідчені вокальні педагоги, в основі вдосконалення співацьких умінь завжди лежить розвиток вокального слуху, що охоплює звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух і комплекс різнопланових відчуттів, який М. Микиша визначає як "вокально-тілесну схему" [135]. Інші педагоги (А. Менабені, І. Назаренко, О. Стахевич) теж вважають, що від наявності якісного вокального слуху залежить якість звучання голосу [133; 146; 218].

Наявність у студента вокального слуху, за допомогою якого він має змогу адекватно чути себе, достатньо вірогідно оцінювати якість свого власного співу, контролювати його, тонко відчувати й орієнтуватися у співацькому звучанні – є вирішальним інструментом керування співацьким процесом. На його основі формуються основні слухові критерії, закладається фундамент оцінки вокального звучання, на якому надалі будується не тільки вокально-технічне, а й художнє виховання співака.

Формування співацьких навичок та вокального слуху відбувається паралельно на основі рефлексивних зв'язків різних відчуттів: слухових, м'язових, вібраційних тощо. На думку Л. Дмитрієва, цей процес умовно проходить у три етапи: перший етап – знаходження та формування навичок вірного звуковидобування; другий етап – збереження, уточнення та закріплення цих навичок на всьому діапазоні; третій – автоматизація, шліфування їх і знаходження різних варіантів звуковидобування [65].

Важливим компонентом вокального слуху є тембровий слух. До поняття "тембровий слух" вокальна педагогіка включає один із найважливіших показників музичної зрілості, визначальний фактор успішності вокально-

музичного навчання, що передбачає уміння чітко диференціювати якість звучання, визначати і формувати у свідомості виконавця “звуковий еталон” (В. Антонюк [5]), моделювати у відповідності до нього рухливий апарат (Ю. Юцевич [255]).

Розвиток вокального слуху нерозривно пов’язаний із вокально-слуховими координаціями. Щоб говорити про вокальну підготовленість, майбутньому вчителю музики недостатньо просто чути й оцінювати слухом якість звучання власного голосу у співі. І. Алієв вважає, що поряд з цими професійними можливостями вчителю важливо уявляти і бути готовим відтворити, а при необхідності, і скоригувати різні вокальні характеристики у процесі власного співу. Для вчителя музики важливо не тільки оволодіти вірними “вокально-слуховими еталонами”, але й мати у своєму виконавському “арсеналі” адекватні їм вокально-технічні засоби, які можуть забезпечити передбачувані внутрішнім слухом і вокальними відчуттями відтворення вокально-технічних прийомів у власному співі, а також у співі своїх учнів [3].

Педагоги-практики, що мають позитивний досвід роботи з голосами (В. Луканін, А. Менабені, Н. Можайкіна, Д. Огороднов, О. Микиша) вважають, що передусім треба позбутися м’язових та психологічних затисків, навчити співака умінню слухати та чути себе, тобто звернутися усередину себе та вміти простежувати усі відчуття під час фонації, навчитись їх контролювати, тому що співак оволодіває своїм інструментом через певні, відомі тільки вокалістам, відчуття за рахунок внутрішнього вокального слуху [120; 133; 135; 151; 175].

Таким чином, в процесі постановки голосу потрібно: навчати слухати та чути себе, усвідомлювати та контролювати свою співацьку природу; знаходити методи та прийоми, що запобігають м’язовим та психологічним затисканням; виховувати вокальні відчуття, перетворюючи їх у необхідні навички. Процес фонації – психологічний процес, особливий вид настрою психіки, всього організму, що підкоряється творчим завданням.

Тож, основу свідомого вільного співу складає якісно і професійно визначена система вокальних вмінь та навичок, а також відповідних їм вокальних відчуттів. Наскільки є розвиненою система вокальних відчуттів і вокально-слухових уявлень, настільки з більшою впевненістю можна говорити про самотійність “оперування” студентом об’єктами ідеальної сфери. Дана система розвивається в процесі вирішення вокально-технічних і виконавських завдань, які ставить педагог на заняттях, та, що особливо важливо, під час самотійного творчого пошуку.

Розвинута сфера вокальних відчуттів та вокально-слухових уявлень належить до суто індивідуальних творчих здібностей і розглядається нами як

найважливіша якість професійного становлення, об'єктивний критерій рівня співацького розвитку. Вокально-слухові уявлення, відчуття є ідеальними за своєю природою “об'єкти”, вони є джерелом вокально-слухових координацій у співі, основою співацьких умінь, свідомого володіння голосом. Вокально-слухові уявлення та відчуття є суто індивідуальними проявами людини. Складаючи основу її творчих здібностей, вони формуються на основі усвідомлення емоційних станів та реакцій під час співу. Саме тому зусилля педагогів мають бути спрямованими на формування вокально-слухових уявлень та відчуттів за допомогою творчих завдань та вправ, регулярності їх застосування та збільшення частки самостійної пошуково-пізнавальної роботи студента. Завдяки введенню творчих форм роботи у процес вокальної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва має підвищуватися ефективність його самостійної роботи.

Система вокально-слухових уявлень та відчуттів припускає найбільшу усвідомленість у застосування в процесі вокального виконання набутих вокальних умінь. Вокальні уміння, що взаємопов'язані із системою вокально-слухових уявлень є головним еталоном у співі. Становлення системи вокально-слухових уявлень та відчуттів дозволяє говорити про професійну якість, про можливість вирішення в практиці вокально-педагогічного процесу більш складних завдань, поступової професіоналізації системи співацького розвитку студента. Наявність таких характеристик дозволяє стверджувати про набуття необхідних базових умінь та навичок, оскільки вони є визначальними у формуванні умінь вокалізації, можливості вирішувати вокально-виконавські завдання.

До важливих індивідуальних характеристик співака, як стверджує Н. Гребенюк, належить вокальне мислення, що пов'язується з переосмисленням життєвих почуттів, узагальнення і втілення яких здійснюється за допомогою специфічних вокально-музичних засобів” [54, с. 59-60]. Вокальне мислення – це глибоко індивідуальний процес, що забезпечує розуміння специфіки стильових рис виконуваної музики і знання вокально-інтонаційної форми як історичного явища.

Як відомо, кожна історична епоха у вокальному мистецтві була “причетною до затвердження певного вокально-художнього ідеалу, з певною системою вокально-художніх образів“, і найчастіше це супроводжувалося формуванням нових вокально-технічних прийомів виконання. Композитори, створюючи вокальні твори нового змісту, з новою системою художніх образів, забезпечували появу нових “вокально-технічних і вокально-виконавських вимог”. Це, в свою чергу, призводило до оновлення і переосмислення музично-вокальної мови, яка здатна яскраво і конкретно виражати не лише дух часу, але й демонструвати індивідуальні риси

композиторського обдарування та індивідуальні можливості виконавця. Вокальне мислення передбачає не лише відчуття епохи, а й знання особливостей стилю композитора [102]. Ми згодні, що ці знання позначаються на точності й об'єктивності виконання нотного матеріалу, на свідомому аналізі змістової сторони творів різних епох та сприяють формуванню необхідних вокально-технічних та вокально-виконавських прийомів.

Тож, розвиток вокального мислення базується на формуванні вокальних умінь та навичок, на глибокому пізнанні внутрішніх закономірностей вокально-виконавської творчості, на розумінні найважливіших засобів вокальної виразності, втілення художньо-образного змісту. Незаперечною виявляється думка, що рівень розвитку вокального мислення багато в чому визначається рівнем розвитку вокального і музичного слуху та ступенем їх активності, чутливості, витонченості, вміння охопити широкі музичні побудови, рівнем набуття слухового досвіду загалом.

Отже, чуття і уява у відчутті вокального твору, інтелектуальне його розуміння, втілення інтерпретаційного задуму засобами набутих виконавських умінь – є нероздільними сторонами творчого вокального процесу, який спрямовується на самовираження особистості виконавця, розвиток його творчого потенціалу.

По мірі розвитку співацької техніки, глибини розуміння музичного твору збільшується можливість студента проявити власну фантазію у створенні адекватного художнього образу, відкрити для себе новий світ відчуттів та вражень, що є характеристиками творчого процесу. На основі усвідомлення власних емоційних станів, переживань, зокрема під час виконання вокального твору, відбувається усвідомлення майбутнім педагогом власної індивідуальності. Саме тому процес вокальної підготовки студентів має глибоко індивідуалізований характер, в якому розвиток “вокальної компетентності”, що охоплює обізнаність у сфері вокального виконавства, наявність сформованих базових вокальних умінь та навичок, поєднується із розвитком творчих можливостей особистості, індивідуальної неповторності майбутнього педагога [31]. Зрозуміло, що цей процес може відбуватись завдяки наявності у студента творчих здібностей та особистісних якостей, які сприяють успішності виконуваної діяльності.

Такі складні завдання обумовлюють використання у практиці вокального навчання особистісно зорієнтованого підходу, що має забезпечити на основі виявлення природних задатків, нахилів та здібностей особистості об'єктивні і суб'єктивні умови їх розвитку та можливості прояву неповторних індивідуальних рис особистості.

До методичних основ особистісно зорієнтованого навчання співу

належать: вірне визначення типу голосу, постановка вокального дихання, вироблення одно регістрового звучання, прийомів голосоведіння, розвиток внутрішнього слуху та інтонаційної культури. Кожен з цих напрямів вокально-педагогічної роботи, звісно, має індивідуалізований характер і передбачає використання спеціальних методів навчання в залежно від можливостей студента.

Методи вокального навчання, що пов'язані з процесом вокального розвитку особистості визначаються як сукупність систематизованих прийомів і способів керування співацьким навчанням, послідовне засвоєння котрих забезпечує формування у студентів відповідної вокальної техніки, здатної гарантувати розвиток комплексу акустичних якостей голосу, витривалості та не втомлюваності голосового апарату [31], а також спрямовує студентів на здобуття прийомів художньої виразності, на “вміння передавати слухачам емоційний зміст музичних творів” [165, с. 142].

Згадаємо, що слово “метод” походить від грецького *methodos* і означає шлях, прийом, спосіб, образ дій, потрібний для досягнення мети [51, с. 145]. Методика досліджує зміст навчального предмета й характер навчального процесу, який сприяє засвоєнню знань, умінь та навичок, розвиткові мислення, формуванню світогляду і вихованню особистісних якостей майбутнього вчителя.

Методика, за словами Л. Василенко, вивчає зміст навчального предмета та його функції, які ґрунтуються на правильно визначених методах, прийомах і способах, реалізуються у навчальному процесі і підпорядковуються гуманістичній концепції освіти (забезпечення всебічного розвитку учнів). Методика постановки голосу враховує її специфічні функції (фахово-навчальна, естетично-виховна, рефлексивно-пізнавальна, особистісно-розвиваюча, лікувально-тренувальна, мовно-корекційна, енергетично-стимулююча) [31, с. 52].

С. Гончаренко вважає, що авторитет та ефективність методики підвищується завдяки аналізу зрушень у духовному світі учня [50, с. 2].

Визначення ефективних методів навчання є важливим завданням педагогічних досліджень. Серед багатьох, розроблених вченими, класифікацій методів, найбільш вживаними у вокальній педагогіці є практичні і словесні, що побудовані на загальноприйнятих дидактичних положеннях і спеціальних вокальних прийомах і методах показу, наслідування та пояснення, уявного проспівування та порівняльного аналізу.

В основі обробки голосу за допомогою “концентричного” методу лежить принцип укріплення середніх нот діапазону, тобто удосконалення натуральних тонів без усілякого зусилля. Універсальний метод вокального навчання дозволяє розвинути центральну частину діапазону співацького

голосу. Він застосовується як у вокальному навчанні дорослих, так і у вихованні дитячих голосів (передбачає плавність співу, невимушеність і свободу голосоведіння, єдинорегістровість звучання при послідовному ускладненні вокальних вправ).

Використання фонетичного методу у вокальній практиці зосереджує увагу на співвідношенні роботи артикуляційного апарату (язик, губи і та ін.) та звучанні голосу, передбачаючи використання спеціальних вокальних вправ на поєднання і різні комбінації звуків для їх вокалізації.

До методів показу і наслідування у вокальному навчанні відносяться методи вокально-технічного та художньо-виконавського наслідування учнем голосу свого педагога. Використовуючи обидва емпіричні методи, вокальний педагог повинен досконало володіти показом, використовуючи різні регістри свого голосу, водночас, створюючи пошукові ситуації для прояву ініціативи, розвитку художньо-образного мислення студента.

Як стверджує Ю. Юцевич, шляхом методичного пояснення педагог сприяє виправленню недоліків співу, покращенню звучання голосу. Такий метод застосовується для інтелектуально розвинених вокалістів [255].

Метод уявного проспівування або внутрішнього співу розвиває внутрішній слух співака і є одним з основних у вокальному навчанні. Завдяки йому активізується слухова увага, що сприяє запам'ятовуванню звукового еталону. За переконанням В. Антонюк, цей метод готує ґрунт для успішного вокального навчання, хоча і не відміняє цілковито вокального тренування, оскільки вчитися правильно інтонувати і відтворювати звук можна тільки в процесі самого співу [5]. Використання методу внутрішнього співу пов'язане з такими видами психічної діяльності, як музично-слухові уявлення, роль яких ми розглядали вище.

У практиці вокального навчання знайшов широке застосування метод порівняльного аналізу. Цей метод використовується з перших занять, коли вокаліст-початківець під час прослуховування інших учнів чи записів відомих співаків повинен дати власну естетичну оцінку співацькому голосу. Застосування цього методу сприяє розвитку оцінного та вокального мислення, формуванню художнього смаку студента.

Усі представлені методи вокального навчання історично склалися у вокальній педагогіці і взаємодоповнюють один одного. Кожен з них є системою прийомів, об'єднаних спільністю завдань вокального навчання, згідно яких формуються: грудно-черевне дихання; висока позиція звучання голосу, що забезпечує характерні для всіх голосів норми коливань нижньої та верхньої формант; навички змішування грудного й головного резонування; вільне положення гортані та м'язів; зняття затисків у корпусі, обличчі та ін. [135, с. 28-30].

У вокальній педагогіці вважається, що саме за цих умов може бути сформований округлий, гарний звук голосу, спів на опорі дихання, що відповідає звуковому еталону співака. Виробленню базових вокальних навичок та умінь сприяють індивідуальні творчі здібності студента: активність, музикальність, мислення, пам'ять, увага, уява, наполегливість, фантазія, інтуїція, натхнення та ін., які формуються у вокальному класі за наявністю об'єктивних і суб'єктивних умов [150].

До об'єктивних умов належать: стан музичної культури суспільства та соціально-культурне середовище; регіональні особливості співу; здобутки вокальної педагогіки, що орієнтують на забезпечення належної інформованості та надання методичної допомоги студенту у формуванні необхідних співацьких умінь та навичок.

До суб'єктивних умов відносяться індивідуально-психологічні особливості особистості; спеціальні музичні здібності; технічно-виконавські якості; самоусвідомлення себе як унікальної особистості, потреба у самопізнанні та самореалізації. У майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки формується піднесене почуття до кожного звуку, який народжується у внутрішній уяві. Для вокаліста це виявляється початком творчого процесу.

В психолого-емоційному плані багатьма вокальними педагогами надаються учням настанови, наприклад: "Голосом вислови свою доброту, почуття вільно, невимушено; стверджуй добре, вічне як свою гідність, як самого себе; насолоджуйся ніжністю та щирістю звучання; намагайся підвестися над собою; вкладай волю у подолання самого себе, зберігаючи в собі почуття радості", "кожним звуком, кожним рухом висловлюй почуття повно й щиро" [151]. Головним завданням у вокальному класі виявляється знаходження студентом шляхів до свого духовного світу, що в свою чергу пробуджує творчий стан, активізує функції рефлексії.

Отже, успішність вокального навчання значною мірою залежить від творчих здібностей та задатків студента. Творчі здібності зумовлені природженими, генетичними, природними факторами. Вони реалізуються в діяльності і формуються в ній. Творчі здібності не зводяться до знань, умінь та навичок, однак знаходяться у взаємовідношенні з ними і є передумовою оволодіння знаннями, уміннями, навичками і забезпечують успішність виконання музично-творчої діяльності.

Вокальна підготовка надає широкі можливості для розвитку і формування таких творчих індивідуальних проявів особистості як образно-асоціативне мислення, "зігріте" емоційним ставленням до твору, переживанням його змісту; створення на його основі інтонаційних образів та особисте емоційно-естетичне ставлення до навколишнього світу, з

установкою на його творче сприйняття; відкриття нового у звичному; збагачення вокального образу музично-вокальними, емоційно-змістовними, тембрально-звуковими характеристиками; глибоке розуміння музичного образу, власна художня інтерпретація і як наслідок – досконале виконання твору. Завдяки наявності творчих здібностей у того, хто навчається розвивається уява, внутрішній зір для того, щоб проспівані слова були освітлені внутрішнім уявленням; формується чутливість до вокально-музичної інтонації, з'являється здатність до осягнення образно-сміислової атмосфери музики. Пізнаючи твір, співак одночасно створює в своїй уяві виконавський образ, дедалі глибше проникає розумом і почуттям у зміст і дух твору. Духовна структура виконавця стає більш чутливою та гнучкою в результаті інтенсивної роботи почуттів, думок, уяви та волі.

Таким чином, робота студента над твором активізує його мислення, емоції, уяву, пам'ять, вокальні відчуття, рухові навички, психічний стан захопленості й творчого натхнення. В результаті безмежного заглиблення в зміст твору і вдосконалення засобів його втілення у яскравих вокальних образах, студент у творчому процесі вокального навчання розвиває образне мислення, творчу фантазію.

Завдяки особистісній спрямованості студента-вокаліста процеси пам'яті, уяви, уваги, інтуїції підпорядковуються головній меті – вокально-виконавській творчості, в результаті якої неодмінно розвиваються й творчі здібності. Таким виявляється наше бачення особливостей прояву творчих здібностей у вокально-виконавській діяльності через мотиваційну, когнітивну та діяльнісну сфери.

Для визначення методики розвитку творчих здібностей у процесі вокальної підготовки необхідна систематизація та структуризація зазначених здібностей особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва, яка представлена у наступному параграфі дослідження.

1.3. Структура творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва

Творчі здібності майбутнього вчителя музичного мистецтва ми розглядаємо як такі індивідуальні властивості його особистості, що мають забезпечити творчий характер професійної музично-педагогічної діяльності. Тільки творчий вчитель є здатним виховати творчих учнів, засобами музичного мистецтва “розвинути їхню чутливість до музики, ввести їх у світ добра й краси, допомогти відкрити в музиці животворне джерело людських почуттів і переживань, виховати здатність до активної різнобічної музичної діяльності, сформувати ціннісно-орієнтаційне ставлення до музичного

мистецтва, сприяти розвитку художньо-творчих здібностей дітей” [159, с. 14].

Музичне навчання та виховання молоді завжди розглядалося педагогами-науковцями (О. Апраксіна, А. Болгарський, Н. Ветлугіна, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова) як творчий процес, у якому вирішального значення надавалося особистості вчителя [7; 23; 34; 159; 196; 203; 251]. Відповідно до цього розгляд усіх проблем музичного виховання ґрунтується на особистісно діяльнісному підході у загальному контексті основних напрямків сучасної мистецької педагогіки.

Виховання засобами музики неодмінно ґрунтується на творчості вчителя та учнів. Найістотнішими характеристиками творчості виділяються новизна і перетворення, які за твердженням О. Рудницької, можуть бути як об’єктивними, так і суб’єктивними. Об’єктивна цінність визначається за соціально значущими продуктами творчості, які не мали аналогів в історії культури. Суб’єктивна творчість має цінність тоді, коли продукт є новим лише для людини, котра його створила. Саме суб’єктивна новизна думок, рішень, оцінок, позицій почуттів властива навчальній творчості, що пронизує музично-педагогічний процес, адже жодну інформацію у галузі мистецтва, музично-виконавську інтерпретацію неможливо розкрити без залучення особистих переживань, самотійного образного відчуття, прояву фантазії, образного мислення [201].

Психолог Б. Теплов зазначав, що “всі музично-слухові уявлення людини є творчими, оскільки вони є не прямим повторенням образів сприймання, а результатом певної їх переробки й узагальнення” [225, с. 98]. Тим самим, автори наголошують на важливості індивідуальних суб’єктивних відчуттів та проявів особистості у творчому процесі, що є базовими ознаками творчих здібностей.

На думку О. Рудницької, у музичній навчальній діяльності творчість проявляється не тільки у створенні нових мелодій пісень, інструментальних творів на основі набутих мистецьких знань, а й у переживанні почуттів натхнення, окрилення, захоплення від діяльності, готовності помічати й формулювати альтернативи, імпровізувати. Цей стан, як стверджує автор, властивий результатам творчого самовираження особистості, що доповнює опановані знання і вміння багатством внутрішніх переживань. Він не завжди завершується відповідним результатом у вигляді продукту творчості, але виявляється необхідним для формування “Я-концепції”, розвитку фантазії, самотійних оцінних суджень [201, с. 85].

Спілкування з мистецтвом завжди творчий процес, який передбачає особливий внутрішній стан людини, допомагає їй розкрити свої власні особистісні ресурси, які виявляються й відносно самого твору у неповторній

індивідуальності його розуміння й відчуття, і в характері впливу твору на перебудову свідомості та емоційної сфери особистості. Забезпечення здатності школярів до емоційного діалогу з художніми творами, до узагальнень, порівнянь, оригінального індивідуального сприйняття мистецьких творів, до асоціативно-художнього синтезу уявлень, до встановлення життєвих зв'язків та проєкції власного “я”, є творчими завданнями вчителя музики, вирішенню яких сприяють, зокрема, індивідуальні творчі здібності педагога.

Для визначення змісту та структури творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва вважаємо за необхідне, перш за все, звернутися до категорії “активність особистості”. Адже саме активність, згідно сучасних трактувань у науковій літературі, є “джерелом перетворень та підтримки життєво значущих зв'язків особистості з навколишнім світом”, визначається вченими як “динамічна умова” становлення особистості, “властивість її власного руху” [227, с. 14]. Інтегральною характеристикою активності є активна життєва позиція людини, яка виявляється в “психологічній налаштованості на діяльність” у послідовному відстоюванні своїх поглядів, ініціативності [206]. За педагогічним словником, активність особистості – це “здатність людини до перетворення навколишнього середовища і самої себе на основі засвоєння багатств матеріальної і духовної культури” [51, с. 7]. Тож, прояв творчості неможливий без активності особистості.

Активність майбутнього вчителя-музиканта забезпечує його спрямованість на оволодіння фаховими знаннями, уміннями, навичками та творче їх використання у майбутній педагогічній діяльності. Однак, при цьому активність передбачає наявність стійких мотивів, прагнень, потреб до означеної діяльності. Саме мотивація “спонукає людину до конкретних форм діяльності або поведінки” [51, с. 217].

Зазначимо, що “мотив” (франц. *motif*, від лат. *moveo* – рухаю) розглядається у довідковій науковій літературі як “спонукальна причина дій і вчинків людини” [51, с. 217]. Саме мотив, на думку вчених, виступає “рушійною силою”, “стартом” (С. Сисоєва), “пусковим механізмом”, “внутрішньою пружиною” (В. Клименко) будь-якої діяльності людини.

У науково-педагогічній літературі неодноразово наголошується, що мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, потреби, переконання, цілі, ідеали і смаки, характер, емоції, здібності, діяльність [56; 69; 111; 244; 257]. За переконанням С. Гончаренка, “мотиви можуть виступати як уявлення та ідеї, почуття й переживання, що виражають матеріальні або духовні потреби людини” [51, с. 217]. Мотиваційно-творча активність особистості, як стверджує С. Сисоєва, проявляється у винятковій допитливості творчої особистості, почутті захоплення від своєї діяльності,

прагненні досягти нових висот і успіхів, в ініціативі й бажанні оволодівати основами професії [209, с. 48].

Наявність стійкої мотивації до творчості, опанування базових знань, умінь та навичок, без яких неможливе професійне становлення педагога-музиканта та самовираження у музичному виконавстві і творчій музично-педагогічній діяльності є основою розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики.

Особливе значення для становлення творчої особистості майбутнього вчителя-музиканта мають потреби в оволодінні новою інформацією у галузі мистецтва, знаннями, способами інтелектуальної, пізнавальної діяльності. Саме мотиви, бажання та прагнення до творчого самовираження активізують його пізнавальну діяльність та творче мислення [69; 111; 244; 257].

“Пізнання” є однією із центральних категорій філософії, і трактується як “процес ідеального освоєння реального світу” [234, с. 368]. Реалізуючись у ході відображення його людською свідомістю, пізнавальний процес постає принципово творчим відображенням об’єктивної реальності, оскільки його результатом є не створення ідеальної копії наявного стану речей, а “повторення” в ідеальній, суб’єктивній формі того, що є [234, с. 162]. Саме такий ідеальний спосіб пізнання пояснює природу творчого досягнення мистецтва, актуалізує значення особистих смислів пізнання, чуттєву конкретність сприйняття художніх образів, глибоко індивідуальну природу розуміння змісту мистецького твору, що дає нам підстави вважати здатність до пізнавальної діяльності необхідною складовою компонентів творчих здібностей майбутнього вчителя-музиканта.

Пізнавальна діяльність є основою набуття знань та вмінь, зокрема у галузі музичного мистецтва. Активну пізнавальну діяльність ми розглядаємо як важливу складову творчих здібностей майбутнього вчителя музики, оскільки саме пізнання узагальнює процес творчої діяльності, на основі якої виникають цілі та мотиви практичних дій людини.

У мистецько-пізнавальному процесі, за словами О. Рудницької, взаємодіють дві сторони: об’єктивна і суб’єктивна. Перша спрямована на ознайомлення з матеріальною основою втілення художнього задуму, тобто формальною організацією мистецького твору, його структурною композицією, засобами виразності. Друга є досягненням духовної, ідеальної складової художнього образу, яку не розкривають його зовнішні параметри. Вона виникає у свідомості кожної особистості як результат отриманих суб’єктивних вражень від мистецтва і конкретизується у змінах настроїв, почуттів, уявлень, асоціацій [202, с. 26]. Авторка наголошує на важливості обох сторін пізнання мистецтв: адже тільки на основі засвоєння різноманітної інформації у галузі історії, теорії мистецтва, зразків художніх

цінностей, необхідних елементів музичної мови і формуються спеціальні вміння художньої діяльності. При цьому досягнути глибинний художній смисл мистецького твору неможливо без належного розвитку здатності до осмислення своїх індивідуальних реакцій, його суб'єктивного чуттєвого сприйняття та індивідуального переживання. Саме “включення” особистісних функцій у мистецько-пізнавальний процес є основою творчого пізнання, глибокого розуміння художніх творів, набуття ґрунтовних, особистісно значущих знань та вмінь.

Тож, пізнання мистецтва – процес складний, багатогранний і глибоко індивідуальний, що вимагає від кожного суб'єкта не тільки розуміння і відтворення у свідомості реально існуючих фактів, але й передбачає інтуїтивні реакції, інтимне обміркування, особистісне відношення до мистецьких явищ. За Л. Виготським, твори мистецтва не прямо “переносять” художні ідеї у душу людини, а стимулюють глибоко особистісний акт художнього сприйняття, який вимагає від кожного суб'єкта творчої “переробки”, індивідуальних суджень, безпосереднього відчуття художнього образу, естетичного його переживання як результату зосередженого напруження душі [40].

Такі положення індивідуально-творчого пізнання мистецтва пояснюють природу набуття знань майбутнім учителем музичного мистецтва, яка є суто творчим процесом. Знання – це відображення у свідомості суб'єкта, який пізнає, сутності об'єкта; це єдність раціонального і чуттєвого. Саме знання, “виступаючи складовою світогляду людини, значною мірою визначають її ставлення до дійсності, моральні погляди і переконання, вольові риси, особливості характеру” [22, с. 94]. Знання, за визначенням вчених (Е. Абдуллін, О. Апраксина, Н. Вишнякова, Г. Падалка, Н. Терент'єва, П. Харченко), є одним із джерел нахилів та інтересів людини, необхідною умовою розвитку здібностей, обдарувань. Тож, не випадково у науковій музично-педагогічній літературі приділяється особлива увага формуванню системи знань вчителя музики [2; 36; 159; 197; 237].

Так, В. Орлов зазначає, що знання визначають успіх музично-педагогічної діяльності вчителя музичного мистецтва. Саме на знання спирається особистість у системі логічних суджень, які утворюють раціональний рівень музичного пізнання, а відповідний рівень музичної грамотності дозволяє глибше відчувати і творчо переживати красу музики [155].

Аналіз сучасних наукових праць українських педагогів-науковців у галузі музичної освіти і виховання: А. Болгарського, І. Гадалової, Т. Танько та ін., дозволяє виокремити загальні музично-педагогічні знання, якими має володіти вчитель музики, а саме: знання історії музичного мистецтва,

української народної музичної творчості; видів музичного мистецтва, стилевих особливостей та специфіки виконання творів різних епох; особливостей національних композиторських шкіл, ідейно-естетичних поглядів видатних композиторів світу; основних напрямків розвитку освіти, систем музичного навчання і виховання дітей в Україні та зарубіжжі; методики музично-педагогічної роботи з дітьми, специфіки дитячого мистецького колективу; психології музичних здібностей, їх діагностики та розвитку; специфіки музичної творчої діяльності дітей; особливостей музично-естетичного сприймання, методики його формування; знання специфіки вокально-хорової роботи у школі, особливостей охорони дитячого голосу; спеціальної науково-методичної, інформаційно-бібліографічної, довідкової літератури з мистецтвознавства, мистецької педагогіки, музичного виконавства [23; 41; 159; 197; 226; 237].

Така широка траєкторія визначених базових знань є, безперечно, орієнтиром у підготовці майбутнього вчителя музики, однак набуття їх та творче застосування у майбутній діяльності передбачає якнайповніше залучення індивідуально-особистісної сфери студента, його образного відчуття, фантазії, співпереживання, творчого мислення.

Пізнання мистецтва, як зауважує О. Рудницька, це не стільки нагромадження знань, скільки збагачення досвіду безпосереднього спілкування з музикою, чуттєве сприймання, емоційне реагування, глибоке осмислення і творча індивідуальна інтерпретація музичних творів [201]. На її думку, пізнання мистецтва передбачає вивільнення від стереотипів художнього сприймання, розкріпачення творчої енергії, що неможливо в межах наслідувальних підходів, повної залежності від вказівок викладача, несамостійності образного мислення. Тим самим, автор підкреслює важливість актуалізації особистісних ресурсів у пізнавальному процесі на основі творчого підходу.

Тож, у мистецько-пізнавальній діяльності майбутнього вчителя-музиканта у набутті фахових знань виключного значення набуває творче мислення. Як одна з центральних категорій філософії, мислення визначається як активний процес відображення об'єктивного світу в поняттях, судженнях, теоріях та ін., як “вища форма пізнання дійсності” [234, с. 376].

У музичній педагогіці мислення розглядається з позицій творчої активності людини і в тісному зв'язку із уявленням, сприйняттям, пам'яттю, емоціями. В самому процесі мислення, як зазначають Б. Ломов та Є. Сурков, вже закладений творчий підхід – намагання відобразити предмет не тільки таким, яким він є, а й на основі знання закономірностей його руху – таким, яким він буде або повинен бути для задоволення потреб людини [118]. Тож, мислення безпосередньо пов'язане із творчими здібностями особистості і є

важливим чинником збагачення духовного світу та сутнісних сил людини.

Наукові дослідження у галузі творчого мислення започаткували американські психологи Дж. Гілфорд [259] та Е. Торренс [263], які визначали дану категорію як процес відчуття труднощів, проблем, відсутності елементів у чому-небудь; формулювання гіпотез та можливостей їх перевірки, узагальнення результатів. Дефініція “творче мислення”, згідно психолого-педагогічного словника, “характеризується створенням суб’єктивно нового продукту та новоутворення у самій пізнавальній діяльності щодо його створення” [186, с. 326].

У мистецькій пізнавальній діяльності творче мислення відіграє особливо важливу роль, оскільки передбачає поєднання чуттєвих, образно-уявних, раціонально-логічних, творчо-інтуїтивних аспектів пізнання, що дає змогу зіставляти близькі та досить далекі предмети і явища мистецтва, встановлювати їх спільні і відмінні риси, проводити між ними паралелі, синтезувати й узагальнювати отримані знання та набувати досвід, що віддзеркалюється у свідомості в уявленнях цілісної художньої картини світу.

Звісно, творче мислення є суто індивідуальним процесом, а отже допускає активну переробку художньої інформації, висунення власної гіпотези, точки зору, свого індивідуального бачення мистецького твору. Як процес пізнавальної діяльності, творче мислення характеризується відображенням не лише об’єктивних характеристик художньо-мистецьких явищ, а, передусім, особистісного ставлення до них.

Слід зазначити, що у сучасних мистецьких наукових дослідженнях поряд із “творчим мисленням” науковцями розглядаються (В. Петрушин, С. Сисоєва) такі категорії як “художнє мислення” (І. Левочкина, А. Мелік-Пашаєв), “музичне мислення” (О. Борисова, Т. Дорошенко, В. Ражніков, О. Щолокова), “образне мислення” (Я. Пономарьов), які ґрунтуються на творчому спрямуванні процесу пізнання мистецтва, активізації особистісних ресурсів та творчого потенціалу людини [26; 67; 113; 131; 175; 188; 251].

Тож, мотиваційну спрямованість особистості, її пізнавальну активність, творче мислення як ознаки творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва вважаємо за доцільне об’єднати у мотиваційно-пізнавальний компонент у їх структурі.

У процесі вокальної підготовки майбутнього вчителя-музиканта мотиваційно-пізнавальний компонент творчих здібностей реалізується через пізнавальний інтерес до вокального мистецтва, активність особистості студента у вивченні теоретичних та методичних основ вокального виконавства, творче осмислення методів та прийомів вокального навчання, бажання та прагнення опанувати вокальну техніку та застосувати набуті під час навчання знання та вміння у річищі музично-виховної роботи з учнями.

Творчі здібності майбутнього вчителя музики неможливо повною мірою розглянути без урахування спеціальних музичних здібностей та відповідних їм індивідуальних нахилів та задатків особистості, що забезпечують розвиток музично-виконавських умінь, необхідних для музично-творчої діяльності.

Музичні здібності у методичних працях розглядаються як спеціальні (від лат. *special* – особливий) здібності людини, тобто такі індивідуально-психологічні особливості індивіда, що забезпечують успішність виконання музичної діяльності. У музично-педагогічній практиці, зазвичай, розрізняють такі музичні здібності: 1) музичний слух; 2) відчуття ритму; 3) музичну пам'ять.

Музичний слух у загальному визначенні психології – це здатність людини розрізняти музичні звуки, сприймати, переживати й розуміти зміст музичних творів та виконувати їх [225, с. 221]. Музичний слух, як стверджують вчені, педагоги-музиканти [126; 208; 218; 224], – це складна система, що виконує пізнавальну та творчу функції. Багатокомпонентність музично-слухової системи обумовлена складовими музичних звуків, складністю побудови, структури та змісту музичних творів, багатогранністю засобів художньої виразності музики. В залежності від цілей музичної діяльності виокремлюються такі види музичного слуху: на сенсорному рівні – абсолютний та відносний; на перцептивному рівні – звуковисотний, ладовий, тембровий та динамічний; на емоційно-семантичному рівні – мелодичний, гармонічний, поліфонічний; на інтегрально-семантичному – відчуття форми та архітектонічний музичний слух [54; с. 225]. Всі ці види музичного слуху є необхідними складниками музичних здібностей і визначають здатність особистості до музичної діяльності.

Відчуття ритму – це здатність до активного переживання (відтворення) музики та відчуття емоційної виразності часового перебігу музичного руху, оскільки музичний ритм має як моторну, так і емоційну природу. Ритм є одним із важливих виражальних засобів музики і відчуття його має активний слухо-моторний характер [156]. Разом з тим, ритм завжди є вираженням емоційного змісту музики, а отже – передбачає емоційність відчуття часових співвідношень музичного руху.

Музична пам'ять – це здібність до організації, збереження, закріплення та відтворення попереднього досвіду музичної діяльності. Музична пам'ять, як і пам'ять взагалі, відіграє важливу роль у музично-творчій діяльності, оскільки забезпечує набуття та збереження мистецьких знань, музично-виконавських умінь та навичок. Різновидами музичної пам'яті є слухова, логічна, моторна, емоційна. У музично-творчому процесі, на думку В. Петрушина, особливого значення має емоційно-образна пам'ять – “пам'ять на відчуття та пов'язані з ними сприйняття та уявлення” музичних

образів [165, с. 231]. Уявляючи різні емоційні стани, людина стає здатною “прожити” життя героїв мистецького твору, тим самим збагачуючи свій емоційний досвід. Звісно, такі здібності ми можемо повною мірою віднести до творчих, адже вони забезпечують індивідуально-творче відчуття, сприйняття та відтворення музики.

У визначенні творчих здібностей майбутнього вчителя музики ми послуговувались також концепцією музичних здібностей Б. Теплова, що представлена у його праці “Психологія музичних здібностей” (1947 р). У розробленій ним структурі музичних здібностей виділено основні та спеціальні здібності. Основні музичні здібності, на думку автора, є необхідними для усіх видів музичної діяльності. До них Б. Теплов відносить: ладове відчуття, музично-слухові уявлення, музично-ритмічні відчуття [225, с. 351, 352].

Ладове відчуття – здібність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії, або відчувати емоційну виразність звуковисотного руху. Таку здібність автор вважає емоційним, або перцептивним компонентом музичного слуху. Ладове відчуття та відчуттям ритму, згідно концепції Б. Теплова, складає основу емоційної чутливості до музики.

Музично-слухові уявлення – здібність користуватися слуховими уявленнями, що відображають звуковисотний рух. Таку здібність автор вважає слуховим, або репродуктивним компонентом музичного слуху. Вона безпосередньо виявляється у виконанні мелодій, в першу чергу, під час співу. Разом із ладовим відчуттям вона лежить в основі гармонічного слуху. Як стверджує Б. Теплов, з розвитком такої здібності з’являється “внутрішній слух”, який є основним ядром музичної пам’яті та музичних уявлень.

Музично-ритмічні відчуття – здатність активно переживати музику, відчувати емоційну виразність музичного ритму та вірно його відтворювати. Такі здібності закладені в основі усіх проявів музикальності, що пов’язуються із сприйняттям та відтворенням часового перебігу музичного руху. Поряд із ладовим відчуттям вони створюють основу емоційного відгуку на музику.

Розглянуті музичні здібності, на думку Б. Теплова, становлять основне ядро музикальності – співпереживання музики, емоційного відгуку та вираження її змісту. Вони взаємопов’язані і виражаються тільки у співвідношенні між собою. Комплекс музичних здібностей (музикальність) доповнюється “окремими” здібностями, до яких автор відносить “звуковисотні здібності”, “мелодичний слух”, “відчуття ритму”, музичну пам’ять та музичне сприйняття.

Неодмінною умовою творчого процесу виявляється музикальність як складна інтегральна якість, яка включає знання стильових особливостей

твору; здатність до збагачення образу музично-вокальними, емоційно-змістовними, тембрально-звуковими характеристиками; запас слухових відчуттів; володіння голосовим апаратом; пам'ять, збагачена вокально-технічними і вокально-виконавськими відчуттями; загальний акторський арсенал тощо.

Для нашого дослідження принципового значення набуває висновок вченого, що природженими в людини є не музичні здібності, а лише задатки, на основі яких ці здібності розвиваються. Б. Теплов наголошує, що не існує таких здібностей, котрі не розвивалися б у процесі виховання та навчання. Музикальність людини – “є результатом розвитку, виховання та навчання” [225, с. 80].

Розвитку музичних здібностей сприяють такі характерологічні особливості та психологічні якості особистості як увага, наполегливість, воля, пам'ять, допитливість, рефлексія, що забезпечують успішність виконання будь-якої діяльності, в першу чергу – творчої. Вони діють як каталізатор процесу розвитку та, одночасно, умовою прояву творчих можливостей особистості.

Так, увага як особливий психічний стан, забезпечує концентрацію психічних, фізичних, духовних сил на виконанні певної дії. Увага забезпечує зосередженість та спрямованість психічної діяльності на певних об'єктах при одночасному абстрагуванні від інших [51, с. 337]. Концентрація уваги дозволяє творчій особистості помічати найбільш тонкі відтінки, незвичне у мистецтві; глибоко проникати у зміст художніх творів, фантазувати та занурюватися у творчий процес. В. Петрушин підкреслює, що “особливий стан творчого натхнення – це є результат роботи найбільш зосередженої уваги, коли всі пізнавальні психічні процеси пробуджуються та розквітають” [166, с. 227]. Б. Теплов стверджує, що психологічна природа творчого натхнення найтіснішим чином пов'язана з проблемою уваги, саме тому у психологічному аналізі особистості музиканта особливості уваги займають виключне місце [225].

Особливого значення для успішного виконання творчої діяльності набувають воля, наполегливість, рішучість особистості. Воля – це “свідома саморегуляція людиною своєї поведінки й діяльності, регулююча функція мозку, що полягає в здатності активно домагатися поставленої мети” [51, с. 58]. Воля виконує дві взаємопов'язані функції – спонукальну та гальмівну, що забезпечують спрямування активності, її посилення, стримування зовнішніх рухів та дій тощо. Музично-творча діяльність вимагає від майбутнього вчителя музичного мистецтва щоденної копіткої роботи, а отже потребує неабияких вольових зусиль, що забезпечують саморегуляцію діяльності та поведінки. Розвиток цієї здібності забезпечується внутрішніми

потребами особистісно значущої діяльності.

Наполегливість є вольовою рисою особистості, що полягає у “здатності тривало, не знижуючи активності, домагатися поставленої мети, незважаючи на труднощі та перешкоди” [51, с. 225]. Також вольовою рисою є рішучість особистості, що забезпечує здатність людини самостійно приймати рішення та реалізовувати їх у діяльності. Рішучість – необхідна риса творчої особистості для продукування нових ідей, відстоювання власної позиції, дискусування з авторитетними судженнями.

Важливого значення для набуття нових мистецьких знань, вражень має психічна риса особистості – допитливість, що виявляється у прагненні до широти і глибини пізнання сутності мистецьких явищ та вияву можливостей втілення власних духовних потреб у спілкуванні з художніми творами. Побудувати модель такого спілкування, образ дій, “програми поведінки, коли проблемна ситуація ще не окреслена” [40, с. 64] допомагає уява, що на думку вчених (Л. Виготський, В. Петрушин, Б. Теплов та ін.) має виключне значення для творчої діяльності. Уява, як психічний процес, передбачає самостійність створення образів бажаного ідеального результату та орієнтує особистість на певну вибірковість дій.

Для творчого досягнення мистецтва, творчої діяльності взагалі, велике значення має інтуїція, яка трактується у науковій літературі як специфічна здатність, “механізм творчої діяльності” [51, с. 149]. Інтуїція як процес безпосереднього “цілісного схоплювання проблемної ситуації без дискурсивного його виведення й доведення” має підсвідомий характер, усвідомлюється лише результат. Інтуїція передує розумінню, виражається незалежно від інтелекту в образах, відчуттях. В творчій музичній діяльності, що є вираженням, передусім емоційних станів, відчуттів людини – інтуїція відіграє важливу роль у створенні художніх образів. Вона дає можливість уникнути дискурсивно-логічної вербалізації художніх вражень, досягнути глибинний “підтекстовий” смисл твору, його “духовну” сутність.

Розглянуті музичні здібності та характерологічні індивідуально-психологічні особливості особистості є передумовою розвитку музично-виконавських умінь та навичок, без яких неможливе здійснення музично-творчої діяльності. У процесі вокальної підготовки майбутнього вчителя-музиканта важливого значення набувають загально-музичні здібності: особистісне відношення до музики (інтереси й переваги), слухова увага, готовність виконувати музичні завдання, швидкість переключення з однієї справи на іншу, спонтанний прояв музичності, музично-виконавський ентузіазм, швидкість реакції, звуковисотний слух, музична пам’ять, почуття ритму та музично-виконавські здібності, а саме: здібність відтворення (виразність виконання, музичність, емоційна чутливість і виразність, почуття

стилю, здібність до творчості, імпровізації), якісні характеристики вокального звучання (чистота інтонації, динаміка, тембр, дикція).

На основі сформованих навичок вокальної техніки збільшується можливість скеровувати психічну енергію на творчий процес. Чим більшою і досконалішою є автоматизація в роботі голосового апарата, тим більше вивільняється творча фантазія співака, тим легше йому творити і тим досконалішою є його виконавська майстерність. Тільки після організації роботи всіх органів голосового апарата, підпорядкованої певним вокально-методичним правилам, увага виконавця зосереджується на досягненні творчої настроєності й активності, розкріпаченні його творчої уваги, яка спрямовується на розкриття ідейно-художнього змісту виконуваного твору, на створення неповторного художнього образу.

Процес вокально-виконавської творчості народжується і здійснюється в “надзвичайно складній і довершеній психічній лабораторії, де відбувається переживання й осмислення вражень і почуттів та переклад їх на мову мистецтва” [54, с. 67].

Відомо, що успіх вокального розвитку завжди залежить від більш широкого “спектру” творчих здібностей, схильностей, задатків, розвиненої музичності (Б. Теплов); особливостей та рівня розвитку музичного мислення (Д. Аспелунд, Л. Дмитрієв, Г. Ципін); складових “емоційної сфери”, можливості передавати й сприймати емоційну інформацію у співі (В. Морозов). Для розкриття свого потенціалу, розвитку творчих здібностей, для самовираження людині потрібно якнайкраще застосування голосу у всіх регістрах та з усіма тонкощами відчуття. Коли голос людини є вільним, він йде від його серця. Це означає, що канал комунікації від серця до світу відкритий і вільний від перешкод [140].

Практика вокально-педагогічної роботи виявляє аксіому, згідно якої неможливо “навчати співу не розвиваючи”, так само як і дуже важко “розвивати, не навчаючи”. В процесі музичного і вокального розвитку первинні музичні здібності – емоційний та слуховий компоненти – розвиваються у більш складні та чітко виражені безпосередньо музично-слухові, голосові та музично-естетичні здібності. Спостереження психологів, педагогів-музикантів (Т. Галкіна, М. Кононенко, В. Петрушин та ін.) свідчать, що в процесі розвитку музичних здібностей розвиваються загальні здібності і навпаки.

Дослідники творчості відомих співаків (Д. Аспелунд, Л. Дмитрієв, А. Калабін) вважають, що виконавці здобувають видатних результатів тільки тому, що з самого початку творчого шляху розуміють, що голос – це не механічні прийоми звуковидобування, а багатомірна складова розвитку особистості. Спів – це мова, однак висловлюється вона іншими, найтоншими

інтонаційно-музичними засобами, які потребують гармонічного розвитку особистості. Відомо, що прагнення до розвитку голосу сприяло розквіту різноманітних здібностей Ф. Шаляпіна, який вважав, що математична точність відтворення музики у виконанні майже найкращого голосу дає нульовий результат, адже у співі поєднується мистецтво вокаліста та актора. Різноманітні відтінки духовного стану персонажу розкриваються психологічною грою вокальних інтонацій, які є художньою формою вокального мистецтва. Саме психологічні нюанси інтонації, одухотворені почуттям та уявою, складають його істинну художню мову [86, с. 50, 51].

Вище означені вокальні вміння, навички, набуті в процесі навчання на основі широкого спектру знань, ми розглядаємо як вокальну технологію. Зазначимо, що термін “технологія” грецького походження і означає “знання про майстерність”. В сучасних дослідженнях в поняття технології включається “система способів та прийомів діяльності” (Г. Каджаспарова), а отже передбачається розгляд системи дій, що забезпечує певний результат [164]. Такий підхід дозволяє нам включити до поняття вокальної технології вокальну техніку (комплекс умінь та навичок для свідомого керування процесом фонації, що забезпечує досягнення максимального вокального ефекту при мінімальній витраті енергії). В процесі вокальної підготовки майбутній учитель музичного мистецтва має знайти характер роботи голосового апарату, встановити певні рухові динамічні стереотипи, за допомогою яких голос набуває професійних якостей (атака звуку, голосоведіння, філірування, фразування та інші елементи, що пов’язані з добре організованим диханням без втрати тонких слухо-рухових координацій [5; 217; 218; 254].

Професійне звучання голосу співацького голосу є результатом спеціально знайденого характеру роботи голосового апарату, тобто встановлення певних рухових динамічних стереотипів, що потребує цілеспрямованої вокальної підготовки. Вокальна техніка з сильним імпедансом забезпечує найвищу якість звучання при найменших витратах енергії голосового апарату співака, оптимізує вокальну техніку співака і забезпечує найкращі умови для розвитку кожного типу голосу.

Робота з вокальної техніки починається з опанування диханням у співі. Фонаційне дихання слугує енергетичною базою мови та співу людини. Вокальна техніка, а саме: Найпоширеним типом вокального дихання є нижньореберно-діафрагматичне. Саме цей тип дихання активно включає в роботу грудну клітину, діафрагму і черево, при цьому зростає тиск діафрагми, збільшується її регулювальна функція, знижується рівень гортані, подовжується надскладкова трубка, що підвищує імпеданс.

Діяльність учителя музики триває приблизно 20-25 років, тому він

повинен оволодіти такою вокальною технікою, котра гарантуватиме йому тривалу і плідну педагогічну практику. Ю. Юцевич наголошує, що основою процесу постановки голосу є підбір найвигіднішого для кожного джерела звука (гортані співака) імпедансу. Стабільність вокальної техніки пояснюється тим, що індивідуальна величина імпедансу сприймається співаком як характерна ознака властивої для нього вокально-тілесної схеми [33]. В процесі співу імпеданс змінюється в залежності від сили звука, якості голосних, дзвінкості або глухості приголосних, художніх вимог твору, виконавських прийомів тощо. Техніка з сильним імпедансом забезпечує найвищу якість звучання при найменших витратах енергії голосового апарату співака.

Для збереження співацького довголіття, досягнення виразності вокального виконання вчителю необхідно оволодіти різними типами атаки звука (перехід від дихальної готовності до власне фонації) – придихова, м'яка, тверда; мати уявлення про естетичну функцію атаки співацького звука та її зв'язок зі співацьким диханням.

Якщо голос розвинутий, оброблений, то у вчителя з'являється можливість як найскоріше пристосовуватись до складних умов діяльності, які пов'язані зі специфікою, особливостями класної, позакласної шкільної роботи, високими естетичними вимогами до навчальної та виховної роботи вчителя музики. Володіння навичкою вільного переключення голосу зі співу на мову і навпаки є провідним компонентом професійного володіння голосом.

У процесі освоєння елементів вокальної техніки студенти мають опанувати чотирма видами вокалізації: 1) кантилена – основний вид голосоведення, плавний спів (*legato*), який вимагає звука, що випромінюється і складає основу класичного вокального мистецтва; 2) рухливість – уміння співати у швидкому темпі – необхідна якість співу, що розвивається завдяки систематичним заняттям за спеціально підібраними вправами та вокалізами за умови їх поступового ускладнення; 3) трель – один із найскладніших видів рухливої техніки, вимагає свободи і гнучкості гортані, тренування вокального дихання; 4) філірування – вид техніки, пов'язаний з уміннями плавно змінювати динаміку звука від голосної до тихої, не змінюючи при цьому вокальних якостей [1, с. 22].

Досягнення свободи у вокалізації має дуже важливе значення у вокально-педагогічному процесі. Можливість вільно вокалізувати (у виконанні теситурних умов і виконавських завдань вокального твору) і на основі цієї якості творчо втілювати, інтерпретувати зміст вокального твору, ми розглядаємо як головну професійну співацьку якість.

Спеціальні вміння (виразно виконувати вокальні твори (втілювати

емоційно-образний зміст вокального твору), імпровізувати, інтерпретувати, створювати під час виконання переконливі вокальні образи, переносити кращі риси виконавського досвіду у педагогічну роботу) дозволяють вирішувати в практиці вокально-педагогічного процесу творчі завдання, сприяють поступовій професіоналізації системи співацького розвитку майбутнього вчителя.

Тож, формування музично-виконавських умінь майбутнього вчителя музики є передумовою розвитку його творчих здібностей, що визначають створення інтонаційних образів у вокальній діяльності та суб'єктивне переживання їх.

Таким чином, визначаємо другий структурний компонент творчих здібностей майбутнього вчителя музики, який передбачає сформованість музично-виконавських умінь та навичок, які забезпечуються наявністю спеціальних музичних здібностей, характерологічних індивідуально-психологічних особливостей особистості (наполегливість, працездатність, воля, пам'ять та ін.), спрямованістю на музично-творчу діяльність. Його ми визначаємо як технологічно-регулятивний компонент структури творчих здібностей майбутнього вчителя музики.

Творчі здібності майбутнього вчителя музики ми розглядаємо як умову успішного здійснення творчої музично-педагогічної діяльності, тобто такого процесу, що стимулюється творчою активністю особистості вчителя, внаслідок якого виникає нове досягнення у розумінні та відтворенні музичного мистецтва, (що має як об'єктивну, так і суб'єктивну новизну, оригінальність) як вчителя, так і його учнів. Тож, творчі здібності майбутнього вчителя музики передбачають пошук нових засобів діяльності і пов'язуються із творчою активністю особистості. “Творча активність знаходить своє виявлення в особистісній інтерпретації змісту художнього твору, схильності суб'єкта до ідентифікації з художніми образами, до входження у систему мислення різних за стилем авторів”, – зазначає О. Рудницька [201, с. 41]. У ґрунтовному дослідженні педагогічної творчої діяльності вчителя, здійсненого С. Сисоєвою, детермінантою творчої активності вчителя визначено креативність. Автор наголошує, що “творча особистість – це креативна особистість, яка внаслідок впливу зовнішніх факторів набула необхідні для актуалізації творчого потенціалу людини додаткові мотиви, особистісні утворення, здібності, що сприяють досягненню творчих результатів в одному чи кількох видах творчої діяльності” [209]. З креативністю, як наголошує О. Рудницька, пов'язується здатність до творчого спілкування з мистецтвом, до глибокого індивідуального бачення художнього світу, яке вже не вкладається в стереотипні рамки вже відомого і загальноприйнятого [201, с. 41].

Креативність (від лат. creatio – створення) – це здібність індивіда до творчості, що виявляється у його здатності продукувати нові поняття й формувати нові навички. У науково-педагогічній літературі “креативність” визначається основою творчої індивідуальності [216; 220; 231]. Дане поняття, перш за все, пов’язується з творчими досягненнями особистості. Креативність, за даними досліджень зарубіжних та вітчизняних вчених (Д. Гілфорд, Е. Торренс, С. Сисоєва), виступає як сукупність таких особливостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення особистості у діяльності [259; 263; 209]. Тож, якщо діяльність вчителя музики спрямована на “розвиток художньо-творчих здібностей учнів”, їх творчої індивідуальності, здатності до “сприймання, розуміння і творення художніх образів”, “відкриття в музиці животворного джерела людських почуттів і переживань” [154], він повинен володіти такими формами, методами і засобами музично-педагогічної діяльності, які забезпечують розвиток креативних рис особистості, а також тих додаткових мотивів, особистісних якостей, здібностей, які сприяють успішній творчій діяльності.

Для нашого дослідження важливими є висновки вчених (О. Отич, Т. Стародубцева, І. Шинтяпіна) про те, що саме креативність є основою творчої індивідуальності педагога [158; 216; 247]. О. Отич визначає такі ознаки креативності: відкритість досвіду – чутливість до нових проблем; широта категоризації, асоціацій; гнучкість та швидкість мислення – здатність переходити достатньо швидко від одного способу розв’язання проблем до іншого; оригінальність мислення – самостійність, незвичайність, дотепність рішень [158, с. 94].

Більш детальну структуру креативності пропонують дослідники Н. Вишнякова, Л. Мильто, В. Моляко, С. Сисоєва, Р. Стернберг, а саме: інтерес до парадоксів; схильність до сумнівів; почуття новизни; гострота думки; творча уява; інтуїція; естетичне почуття краси; дотепність; здатність відкривати аналогії; сміливість та незалежність суджень; самокритичність; логічна суворість; здатність користуватися різними формами доказів та ін. [36; 136; 138; 207; 220].

Враховуючи дані досліджень психологів, вважаємо що креативність є основою творчої діяльності вчителя музики, а отже – ядром його творчих здібностей, що забезпечують, зокрема, і можливість творчої самореалізації особистості.

Самореалізація особистості є втіленням її творчих можливостей, творчих здібностей у творчій діяльності, що стає фактором її самовияву. Самореалізація особистості постає головною ознакою, і, разом з тим, вищим рівнем прояву творчих здібностей, коли вчитель переживає свою музично-педагогічну діяльність як свободу внутрішніх можливостей.

Таким чином, третім компонентом творчих здібностей майбутнього вчителя музики визначаємо креативно-діяльнісний, до якого входять властивості особистості, що забезпечують актуалізацію її творчого потенціалу та можливості самореалізації у музично-педагогічній діяльності.

У вокальній підготовці майбутнього вчителя музики, на нашу думку, розвиток означеного компоненту творчих здібностей забезпечує розробка художньо-педагогічної інтерпретації виконуваних вокальних творів, що передбачає ретельне обміркування та втілення не лише художньо-виконавського трактування музичних творів, а й словесне пояснення, орієнтоване на особливості сприйняття учнів, визначення педагогічних можливостей застосування у майбутній музично-педагогічній роботі.

Ми також вбачаємо важливий засіб формування креативно-діялісного компоненту творчих здібностей у вокальному навчанні майбутнього вчителя музики у вокальній імпровізації.

Погляди музикантів-педагогів (С. Бірюков, Н. Велугіна, С. Гринштейн, В. Давидов, З. Кодай, Ю. Козирев, С. Мальцев, К. Орф, Г. Шатковський) зосереджуються на імпровізації, яка є унікальним явищем музичної культури, синкретичним видом творчості, у якому гармонічно взаємодіють репродуктивна і продуктивна форми діяльності. Успішна діяльність імпровізатора можлива лише за умов освоєння музикантом основ як композиторського, так і виконавського мистецтва [19; 34; 55; 57; 99; 100; 124; 246; 256].

Під імпровізацією (від латинського *improvisio* – непередбачений, несподіваний, раптовий) зазвичай розуміють особливий вид музичної творчості, який передбачає створення музики в процесі виконання, тобто експромтом, без ретельної попередньої підготовки [82, с. 164]. Словники та енциклопедії у визначенні суті імпровізації, акцентують увагу на спонтанності як визначальної її якості, вказують на імпровізаційну природу виконавського мистецтва [82; 142]. Виходячи з цього, більшість джерел визнає, що головне в імпровізації – раптовість творчого імпульсу. У зв'язку з цим її розглядають, передусім, як особливий вид художньої творчості, процес миттєвого створення нової музики без попереднього обмірковування деталей, несподіваного знаходження ідеї, теми, рішення.

На думку Ю. Шмалька, музичний твір – результат творчості, а імпровізація є матеріалізацією саме творчого процесу [248]. Як влучно зауважує М. Сапонов, імпровізація – це практика виконання експромтом, помножена на радість спонтанного творчого відкриття. Саме ці якості потрібні музикантам-початківцям, бо “учень, що уміє імпровізувати, у змозі виявити і особливу творчу ініціативність у своєму відношенні до музики, розвинене почуття стилю, добру пам'ять” [205, с. 65].

З. Кодай, К. Орф, Е. Феранд сприймають дидактичні можливості імпровізації як прогресивну творчу ідею, яка здатна вплинути на практику музичного виховання, висувають імпровізацію як провідний метод розуміння музики і стверджують, що дитину потрібно залучати до музики мовою імпровізації [99; 156; 258]. Важливою для нас є думка В. Давидова про те, що імпровізація і творення – першопричина, серце і духовність мистецтва, а не доля вибраних [57]. Усі стародавні музиканти імпровізували, тому що їх з самого початку навчання навчали досягати закономірності музичної мови на практиці. Сучасна ж система музичного виховання спрямована, в основному, на відтворення нотного тексту.

Б. Асаф'єв, Б. Яворський висловлювали думки про важливість імпровізаційних умінь для творчого розвитку вихованців, наголошуючи на тому, що дуже важливо, щоб кожний учень зміг імпровізаційно заспівати найпростіший уривок мелодії, тим самим провести мовою свого мистецтва вираження своїх думок [8; 256].

Для нашого дослідження важливою є думки Ю. Глуценка, М. Картавцевої, Ю. Козирєва, Н. Корихалової про розвиток художньо-образного мислення студентів, що здійснюється у нерозривному зв'язку з освітою і поповненням фонду музичних уявлень і понять. Ці наявні знання є засобом, своєрідною “пусковою ланкою” музично-інтелектуальної діяльності студентів. У свою чергу, мислення, розвиваючись, забезпечує нарощування знань, що доводяться до все більш глибоких художньо-образних узагальнень [46; 92; 100; 103]. Ефективність імпровізації залежить як від уміння здійснювати самостійний пошук і продуктивно засвоювати нові музичні знання, так і від уміння творчо їх застосовувати.

Прагнення педагогів до розширення соціального і загально музичного кругозору своїх учнів, до систематизації і узагальнення їх знань з опорою на слуховий досвід заслуговує високої оцінки. Мета навчання імпровізації бачиться не в тому, щоб навчити своїх учнів віртуозній концертній імпровізаційній техніці, а в тому, щоб дати елементарні навички імпровізації, пояснюючи основні принципи організації музичного тексту [124; 143].

Розвиваючи цю думку, можна сказати, що в умовах творчої діяльності важливо залучити студента до “живого” музикування, розвинути в нього потребу і здатність до передачі власних думок, почуттів і настроїв, власного світорозуміння мовою музики, тому що музика є мистецтвом “сенсу, що інтонується” (Б. Асаф'єв). У процесі музикування він зможе реалізувати свої художні спрямування, пережити радість творчості, прагнення до глибокого пізнання самого себе, значення й мети свого існування.

Видатний педагог Д. Кабалевський вважав, що практичні навички, придбані учнями в процесі навчання імпровізації, допоможуть більш вільно

відчути свої вокальні можливості, краще використати колористичні можливості інструменту або власного голосу, транспонувати, виробляти швидкість реакції, творче мислення, технічну й емоційну свободу, легко акомпанувати співу, танцям, драматичним спектаклям, займатися створенням музики. Тобто музиканти і педагоги бачать мету не в тому, щоб всіх зробити композиторами, а в тому, щоб максимально розвинути творчі здібності дитини, щоб кожний став особистістю, художником, “поетом в душі” [85].

С. Гідрайтис, С. Грінштейн, С. Мальцев, І. Одиноква, Н. Сродних, Г. Шатковський зазначають, що систематичне стимулювання аматорського творення безпосередньо впливає на оригінальність пошуку і прогнозування, оціночну вибірковість, допомагає тим, хто навчається знайти свій особистий склад музичного мислення [44; 55; 152; 215; 246]. Як вважає Г. Рігіна, необхідно бачити учня цілісно, із всіма його потребами, інтересами, зоровими образами, а не один лише “голосовий апарат” або слух, які насправді не існують поза цілісним психофізіологічним життям особистості [193]. На думку Г. Шатковського, “творчість доступна всім, бо всі психічно здорові діти від народження володіють універсальними задатками, що дозволяють займатися будь-якою творчою діяльністю” [246, с. 3].

Для імпровізатора, як і для інтерпретатора необхідні різнобічні знання. Це й музично-теоретичні знання, які дають змогу визначити як ладофункціональний розвиток музичного твору (тональний план, типи відхилень і модуляцій, розвиток мелодії, гармонії, побудова каденцій тощо), так і стилістичні особливості створюваного твору, форма, структура та інші елементи музичної виразності.

Різноманітні музичні знання сприяють проникненню в сутність і закономірності розвитку музичного твору, глибокому розумінню вчителем різних явищ у музичному мистецтві, створюючи сприятливі умови для інтерпретаційної діяльності. Окрім того, музичні знання, які студент отримує під час занять імпровізацією, мають перевагу перед знаннями, які він одержує у готовому вигляді: останні повніше і скоріше переходять у переконання. У подальшому майбутній учитель музики більш впевнено використовує їх у практичній діяльності.

Для формування імпровізаційних вмінь необхідна наявність у музиканта: гарної пам’яті, розвинутого мислення, певних знань гармонії, сольфеджіо, композиції. Однією з головних умов у цьому процесі виступає музичність, центральною ознакою якої прийнято вважати уміння емоційно сприймати музику. Ця ознака обумовлює силу, глибину переживання музичного твору, образність музичного мислення, яскравість уяви (О. Костюк, В. Петрушин, Б. Теплов). Вони мають на увазі два види емоційності – експресивну (виразну) та імпресивну (що має відношення до

внутрішніх переживань). Перша виявляється у виконавстві і вважається даною від природи, друга – як відображення ладового чуття [104; 165; 225]. Т. Цигульська визначає музичність як складну інтегральну якість, яка складається з більш простих музичних здібностей: музичний слух, музично-ритмічна здібність, емоційний відгук на музику, музична пам'ять, уява та мислення [241].

У М. Сапонова є таке спостереження: “Імпровізація заснована на пам'яті. Імпровізатор не створює матерію, а складає її з готових блоків – музичних відрізків, що здавна запам'ятовувались. Він маніпулює цими блоками, поєднуючи їх в подібність мозаїки. При цьому чим менше кожний блок, тим більш непередбаченими є музичні події й цікавішою є імпровізація” [205, с. 57]. У цьому вислові підкреслюється комбінаторна природа імпровізації, яка коріниться у самій природі музики і багатстві гармонії. Застосування окремих елементів музичної мови дає можливість продукувати в імпровізації практично нескінченну кількість варіантів. Якість імпровізації, її художня цінність залежать також від смаку виконавця, теоретичних та практичних знань, запасу гармонічних, мелодичних та ритмічних кліше.

Швидке зростання комбінаторних можливостей у засвоєнні порівняно невеликого числа певних елементів (інтервальних ходів, мелізмів, акордів та їх з'єднань і т. ін.) підводить нас до формулювання важливої закономірності у навчанні імпровізації: для того, щоб навчитися вільно імпровізувати і продукувати нові варіанти, треба досить міцно засвоїти спочатку порівняно невелике число елементів, пам'ятати про певні правила комбінування одиниць у музичне ціле. Тільки при найповнішому автоматизмі в їх репродукуванні відбувається (без участі свідомості – на субсенсорному рівні) об'єднання різних елементів. Оскільки кількість можливих сполучень є практично нескінченною, то комбінації, що підсвідомо народжуються, виявляються несподіваними й для самого імпровізатора. Так виникає нове.

Розвиток мислення студентів у процесі імпровізації обумовлений тим, що це практичне уміння. В практичній діяльності здійснюється перевірка і корекція результатів мислення, реалізується можливість використання всього комплексу знань про істотні ознаки того чи іншого явища, що сприяє усвідомленню і міцності засвоєння знань. Якщо у студентів сформована здатність виділяти суттєве у явищі, узагальнювати отримані знання, з'являється можливість перенесення отриманих знань (естраполяція), способу дій на вирішені раніше аналогічні завдання. Щоб більш повно відобразити музичний образ, імпровізатор повинен пережити, осмислити та передбачити логіку його розвитку, потім донести його до слухача, додавши щось нове, оригінальне. Зв'язок імпровізації з антиципуючим мисленням є

очевидним.

В імпровізаційній діяльності необхідні також уміння аналізувати, співставляти, оцінювати музичні явища, тому що музичний твір – це першоджерело художнього смислу. Виконуючи вокальний твір студент виступає “транслятором” художнього сенсу, закодованого композитором за певними законами, і має вчитися передбачати кінцевий результат. Осягнення музики залежить від здатності до індивідуального, асоціативного тлумачення художніх образів, що спирається не на зовнішні, об’єктивні показники музичного твору, а на особливості внутрішнього світу особистості.

Відомо, що в процесі імпровізації важливу роль виконує слуховий контроль: імпровізатор постійно слухає себе, сприймаючи музику, що імпровізується як би ззовні. У самому акті сприйняття злиті два моменти: момент розпізнавання звукової музичної тканини, основу якої складає аналіз її звуковисотності, та момент співвіднесення звуковисотних структур з тими, що зберігаються у довготривалій пам’яті схожими еталонами і актуалізація останніх. Обидва процеси протікають на підсвідомому рівні, хоча можуть виходити на свідомий рівень (наприклад, узнавання теми). Таким чином, сприйняття музики завжди відбувається на тлі музичного мислення.

Отже, творчі здібності майбутнього вчителя музики ми розглядаємо як цілісне особистісне утворення, що включає мотиваційно-пізнавальний, технологічно-регулятивний, креативно-діяльнісний компоненти.

Феномен творчих здібностей майбутнього вчителя музики ми розглядаємо з позицій системного, особистісного, рефлексивно-діялісного, інтегративного підходів.

Системний підхід забезпечує розуміння творчих здібностей майбутнього вчителя музики як цілісної єдності відносно самостійних компонентів, які функціонують у взаємозв’язку і складають систему.

Особистісний підхід орієнтує на розгляд творчих здібностей як індивідуальних властивостей творчої особистості, здатної до саморозвитку та самореалізації.

Рефлексивно-діялісний підхід передбачає розвиток творчих здібностей у діяльності за умов такої її організації, щоб особистість перейшла на позицію суб’єкта діяльності й пізнання, стала здатною аналізувати результати та удосконалювати саму себе у цій діяльності.

Інтегративний підхід передбачає комплексність використання всієї музично-фахової підготовки майбутнього вчителя музики, використання знань та вмінь, набутих у процесі психолого-педагогічних, музично-теоретичних, виконавських дисциплін.

На основі наукового аналізу проблеми розвитку творчих здібностей особистості подано авторське визначення творчих здібностей майбутнього

вчителя музики: творчі здібності є найвищою концентрацією його духовних сил, емоцій, почуттів, уяви, фантазії, інтелекту; доповнюються системою особистісних утворень, що спонукають його до творчого пошуку, пізнання мистецьких явищ, набуття музично-виконавських умінь та забезпечують успішність творчого здійснення музично-педагогічної діяльності.

Для реалізації творчого задуму (як основи процесу виконавської творчості на уроці музики) вчителю музики потрібні розвинуті творчі здібності. На основі науково-теоретичного узагальнення можна виокремити перелік компонентів творчих здібностей, який складається з:

а) мотивації та її різновидів (естетична потреба та потреба у творчій роботі й самоосвіті, емоційна захопленість вокальним образом; здатність до збагачення своїх вокально-звукових відчуттів; інтенсивна пізнавальна праця);

б) мислення (інтонаційне мислення, що формується в процесі занять імпровізацією; вокальне мислення, що базується на розумінні засобів музичної виразності, на основі сформованих вокально-технічних та вокально-виконавських навичок); логіки як здатності до узагальнення окремих вокальних відчуттів і професійних навичок, тобто вміння мислити, підкоряючись законам музичної та вокальної логіки); власне прочитання, розуміння твору, яке формується на тлі інтерпретаційної діяльності; слухового досвіду як умови розвитку комбінаторних здібностей;

в) інтуїції;

г) творчої уяви (динамічність, рухливість, гнучкість та пластичність уяви та широта почуттів у відтворенні вокального образу; створення уявного внутрішнього творчого стану для художньої передачі музичного образу; емоційно-забарвлені асоціації);

д) творчої уваги (надситуативна активність, яка виявляється у сконцентрованості уваги, зосередженості на творчому завданні); підвищена увага до культури вокального виконання; знаходження необхідних барв, нюансів, відтінків вокального звуку; увага до характеру вимовлення слів і фраз, що підвищує виразність мови та співу);

е) творчої волі (процес злиття твору і співака; активність у пошуках ресурсів виразності; самоусвідомлення себе як унікальної особистості; життєві спостереження).

Рефлексивні процеси значно підсилюють прояв творчих здібностей особистості. Вчитель музики за допомогою рефлексії здатний уявити духовну сутність музичних образів, ввести своїх учнів у світ почуттів, думок, мотивів музичних героїв, захопити дітей творчою ідеєю. Під час творчої роботи над вокальним твором учитель музики засвоює риси, притаманні його вокальному герою, в той же час наділяє його своїми власними рисами. Ці процеси відбуваються у взаємодії, що підводить вчителя до ототожнення і

адекватного втілення вокального образу. Процес рефлексії складається із співчуття, співпереживання та ототожнення; саме таким є шлях вокально-сценічної підготовки твору. Саме таким шляхом творчий учитель примушує своїх учнів підключитись до співпраці в його творчій лабораторії, здійснюючи роботу зі створення духовного продукту (в даному випадку – неповторної інтерпретації вокального твору та реалізації власного творчого задуму у процесі його виконання).

Структурними компонентами творчих здібностей майбутнього вчителя музики визначено:

- мотиваційно-пізнавальний, що включає інтерес до професії вчителя музики, пізнавальну активність особистості, її прагнення до набуття культурологічних, мистецьких знань, здатність до творчого мислення;

- технологічно-регулятивний, що передбачає сформованість музично-виконавських умінь та навичок, які забезпечуються наявністю спеціальних музичних здібностей (музичний слух, ритм, ладове відчуття, музично-слухові уявлення, музично-ритмічні відчуття, музична пам'ять та ін.), характерологічними індивідуально-психологічними особливостями (наполегливість, працездатність, воля, пам'ять, рефлексія, інтуїція та ін.); спрямованістю особистості на музично-виконавську діяльність;

- креативно-діяльнісний, що передбачає сформованість умінь художньо-педагогічної інтерпретації музичних творів, імпровізаційні вміння, здатність до самореалізації у музично-педагогічній діяльності та забезпечення творчого розвитку учнів.

Компонентний склад творчих здібностей майбутнього вчителя музики, необхідних для здійснення творчого процесу представлено на рис. 1.1.

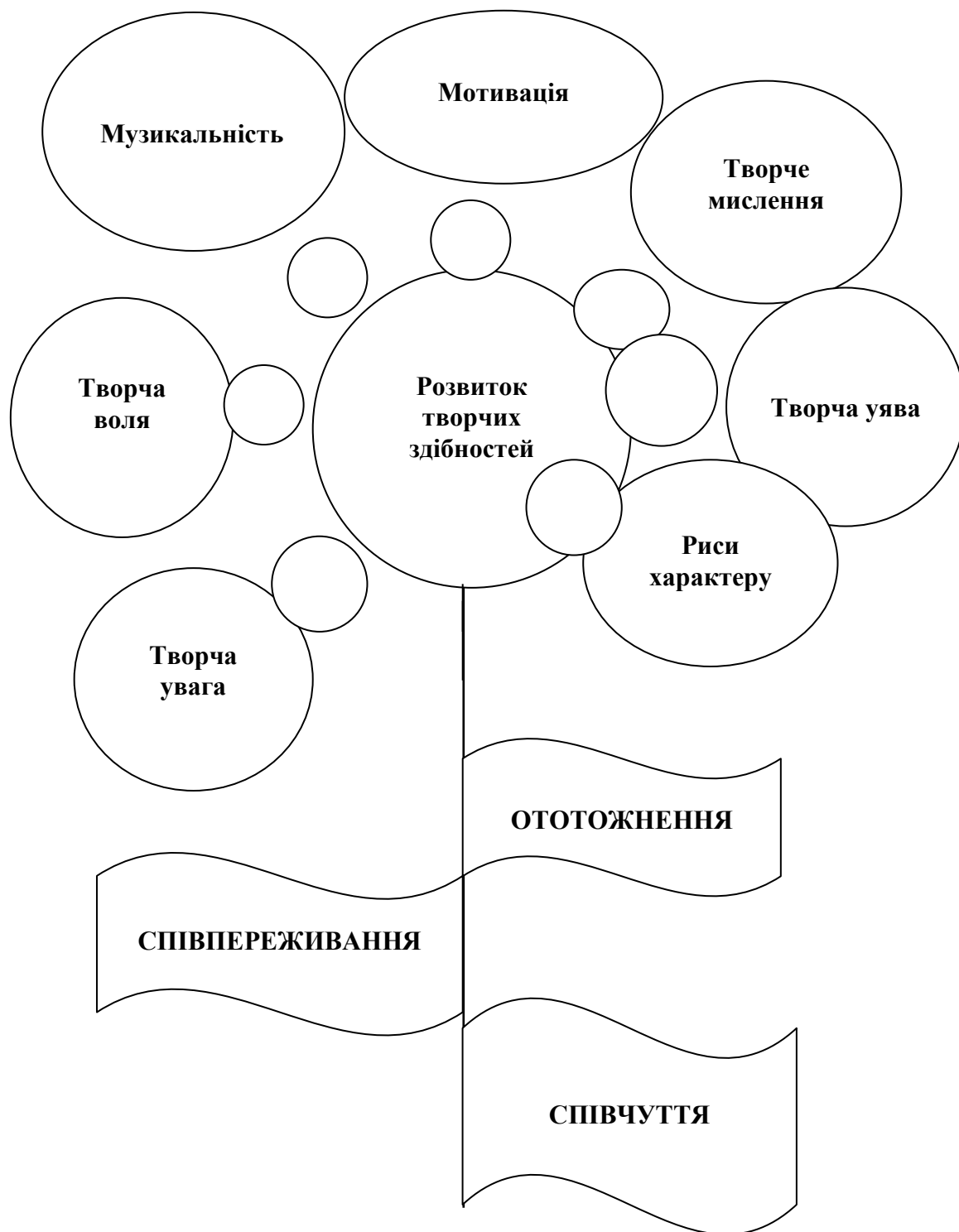


Рис. 1.1. Компоненти творчих здібностей майбутнього вчителя музики

Такі компоненти творчих здібностей, маючи відносно самостійні якісні характеристики, функціонують не ізольовано, а знаходяться у взаємозв'язку, складаючи єдність системи творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва, які розвиваються в процесі навчання і виховання.

Висновки до першого розділу

Загальнонауковий аналіз джерел з проблеми дослідження дозволив визначити здібності як індивідуально-психологічні відмінності між людьми, що забезпечують успішність виконання діяльності.

Здібності зумовлені природженими, генетичними, факторами довкілля тощо. Вони реалізуються в діяльності і формуються в ній. Здібності не зводяться до знань, умінь та навичок, однак знаходяться у взаємовідношенні з ними і є передумовою оволодіння знаннями, уміннями, навичками, забезпечуючи успішність виконання музично-творчої діяльності.

Грунтуючись на методології системного, особистісного, рефлексивно-діяльнісного підходів та врахуванні провідних положень сучасної мистецької освіти щодо творчого характеру музично-педагогічної діяльності, визначено зміст та структуру творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва (мотиваційно-пізнавальний, технологічно-регулятивний та креативно-діяльнісний компоненти). Вони мають самостійні якісні характеристики, але функціонують не ізольовано, знаходячись у взаємозв'язку та взаємовідношенні.

Для творчої особистості важливим є не стільки результат, скільки сам процес творчої діяльності. Успішність здійснення особистістю творчої діяльності забезпечують: високий ступінь розвиненості мотивів і потреб (прагнення, бажання, інтерес до діяльності), пізнавальний інтерес до музики; наявність індивідуально-психологічних, характерологічних рис та властивостей особистості (ініціативність, наполегливість, воля, пам'ять, уява, увага, інтуїція); образно-асоціативне музичне мислення; здатність до музично-продуктивної діяльності, комплекс необхідних умінь для здійснення певного виду діяльності.

Успішність вокального навчання значною мірою залежить від творчих здібностей та задатків студента. Ми підкреслюємо, що майбутній учитель музичного мистецтва, як транслятор культури, повинен мати у своєму професійному арсеналі не тільки вокальні вміння, а й творчі здібності, які забезпечують творчий характер виконавської діяльності: можливість професійно, об'єктивно, грамотно "озвучувати" і виражати музично-образний зміст твору, що виконується; найбільш органічно виявляти у власному співі гармонію вокально-технічних і виконавських засобів (у емоційно-суб'єктивному забарвленні вокального звуку) та власну виконавсько-творчу інтерпретацію музично-образного змісту вокального твору.

Для майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки актуальними виявляються такі компоненти творчих здібностей:

- а) мотивація та її різновиди;
- б) мислення (інтонаційне та вокальне мислення, логіка, слуховий досвід);
- в) інтуїція;
- г) творча уява (асоціації; створення уявного внутрішнього творчого стану та перебування в ньому для художньої передачі музичного образу);
- д) творча увага (сконцентрованість, зосередженість на творчому завданні);
- е) творча воля (активність у пошуках ресурсів виразності; самоусвідомлення себе як унікальної особистості).

Вокальна підготовка надає широкі можливості для розвитку і формування таких творчих індивідуальних проявів особистості як образно-асоціативне мислення, “зігріте” емоційним ставленням до твору, переживанням його змісту; створення на його основі інтонаційних образів та особисте емоційно-естетичне ставлення до навколишнього світу, з установкою на його творче сприйняття; відкриття нового у звичному; збагачення вокального образу музично-вокальними, емоційно-змістовними, тембрально-звуковими характеристиками; глибоке розуміння музичного образу, власна художня інтерпретація і, як наслідок, – досконале виконання твору.

Завдяки наявності творчих здібностей у тих, хто навчається співу, розвивається уява, внутрішній зір для того, щоб проспівані слова були освітлені внутрішнім уявленням; формується чутливість до вокально-музичної інтонації, з’являється здатність до досягнення образно-сміслової атмосфери музики. Пізнаючи твір, майбутній учитель музичного мистецтва одночасно створює в своїй уяві виконавський образ, дедалі глибше проникає розумом і путтям у зміст твору, його духовна структура як виконавця стає більш чутливою та гнучкою в результаті інтенсивної роботи почуттів, уяви та інтелекту.

Теоретичні узагальнення дозволяють нам зробити висновок про важливість та необхідність протікання рефлексивних процесів, які значно підсилюють прояв творчих здібностей особистості, надають можливість уявити духовну сутність музичних образів; увійти у світ почуттів, думок композитора та його музичних героїв. Під час роботи над твором у вокальному класі майбутній учитель музичного мистецтва засвоює риси, притаманні музичному персонажу, співчуваючи та співпереживаючи йому, в той же час наділяє його своїми власними рисами.

В результаті сприйняття музичних творів (вокальних тощо) та їхньої рефлексії відбувається підсилення духовно-енергетичного потенціалу та активізація духовно-рефлексивної творчості особистості. У внутрішньому

“духовному середовищі” студент “вичерпує” ціннісний смисл художнього образу музичного твору і створює власний “образ-концепт”, який стає для нього значущим, близьким та зрозумілим. В цьому процесі відбувається взаємозбагачення, духовне зростання особистості. У своїй майбутній професійній діяльності студент підключатиме своїх учнів до співпраці у власній творчій лабораторії, здійснюючи роботу зі створення духовного продукту, яким є неповторна інтерпретація вокального твору та реалізація колективного творчого задуму у процесі його виконання.

Ефективність процесу розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва зростатиме за умов його здатності усвідомлювати ціннісний смисл своєї професії, інтегрувати у власній свідомості духовно-особистісні та природні аспекти художньо-педагогічної діяльності, визначати своє місце, роль і значення в ній та навчитись перетворювати себе.

На основі зазначених підходів сформульовано визначення творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва як цілісної системи музичних, творчих здібностей та особистісних утворень, які спонукають до творчого пошуку, пізнання мистецьких явищ, набуття музично-виконавських умінь, що забезпечують успішність творчого здійснення музично-педагогічної діяльності.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

2.1. Критерії та рівні сформованості творчих здібностей студентів у вокальному класі

Головною метою констатувального етапу експерименту виступає якісний і кількісний аналіз тих змін, які виявляються у ході професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, а саме: констатація наявного рівня розвитку творчих здібностей студентів, визначення недоліків їхнього професійного розвитку на етапі навчання. Це є досить складною проблемою, оскільки вимірювання в педагогічній діяльності має певну умовність. Для отримання достовірних даних щодо сформованості творчих здібностей студентів у процесі вокальної підготовки, констатувальний етап експерименту здійснювався за допомогою прямого та опосередкованого спостереження, анкетувань, тестувань, виконання практично-творчих завдань, вивчення результатів педагогічної діяльності, експертних оцінок, аналізу педагогічного досвіду.

Критерій (від грец. *kriterion* – засіб судження, мірило) – це “мірило достовірності людських знань, їхньої відповідності об’єктивній дійсності” [108, с. 420]. Критерії застосовуються під час оцінювання, визначення, класифікації, діагностування педагогічних явищ на основі загальнонаукових принципів: послідовності, наступності, системності.

Відповідно до мети констатувального експерименту були поставлені такі завдання:

- розробити критерії та показники розвиненості творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва;
- перевірити наявність вокальних умінь, навичок студентів та міру їх творчого застосування;
- виявити особливості ставлення майбутніх учителів музики до музично-творчої діяльності;
- визначити рівень сформованості творчих здібностей студентів за відповідними критеріями та показниками.

Констатувальний експеримент проходив у природних умовах навчально-виховного процесу денного та заочного відділень факультету мистецтв та художньої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету,

а також під час педагогічних практик у загальноосвітніх закладах різного типу (загальноосвітні школи, гімназії, школа-комплекс). У ньому взяли участь 296 респондентів, серед них студенти денного та заочного відділень, які навчались за спеціальностями “Музика і художня культура”, “Музика і хореографія”, “Музика та методика виховної роботи”, “Музика та практична психологія”, викладачі, вчителі музики.

Проведення констатувального експерименту базувалося на теоретичних положеннях, розглянутих нами у першому розділі, науково-теоретичному аналізі досліджуваного явища. Виходячи з поставленої мети і завдань, були розроблені критерії та показники, які дозволяють визначити діагностичні характеристики рівнів розвиненості творчих здібностей майбутнього вчителя музики: мотиваційно-інформаційний, емоційно-операційний, педагогічно-творчий.

Мотиваційно-інформаційний критерій розвитку творчих здібностей визначає міру спрямованості студентів на майбутню музично-педагогічну діяльність; наявність необхідних знань з теорії, історії, методики вокального виконавства; рівень пізнавальної активності й творчого мислення майбутнього вчителя музики.

Перший критерій вказує на стійкий інтерес до музичного мистецтва, відкритість виконавському досвіду та зацікавленість процесом музичної творчості; способи засвоєння понять, норм, оцінок (глибина, міцність, системність, усвідомленість знань); розуміння ролі засобів музичної виразності у розкритті того чи іншого музичного образу.

Емоційно-операційний критерій передбачає наявність адекватного емоційного відгуку на виконуваний музичний твір, відповідних образних слухових уявлень, вокально-технічних та вокально-виконавських умінь (чистота інтонування, чіткість дикції та артикуляції, володіння співацьким диханням, навичками резонування та ін.).

Другий критерій виявляє здатність студентів до емоційно-рефлексивних реакцій, наявність здібностей до естетичного переживання краси музичного образу, досягнення емоційної сутності твору, вміння контролювати свій емоційний стан, установка на професійну значущість всього комплексу творчих здібностей, його особистісно-ціннісне значення, що розвивається від позитивного емоційного ставлення до стійкої потреби у творчій діяльності і характеризується такими показниками, як емоційний відгук на музику та усвідомлення емоційної реакції під час слухання музичних творів, відчуття цілісності та завершеності музичної думки; а також рівень володіння голосом (досконалі фонаційне дихання, вокалізація, дикція; наявність високої співацької форманти та зльотності вокального звуку, мовленнєва витривалість та інші елементи вокальної техніки), вокально-виконавські

навички (емоційність виконання, виразність фразування, художнє втілення образу, артистизм).

Педагогічно-творчий критерій характеризують показники продуктивної музично-педагогічної діяльності (під час педагогічної практики студентів): здатність обирати педагогічно доцільний вокальний репертуар відповідно до сприйняття та виконавських можливостей школярів; здатність до виразної художньо-педагогічної інтерпретації образного змісту вокального твору та художньо-досконалого його виконання, педагогічної та виконавської імпровізації; розвиненість творчої уяви та асоціативного фонду.

Третій критерій є індикатором ставлення до художньо-педагогічної діяльності, дітей, мистецтва і самого себе; прагнення до професійного самовдосконалення, вміння визначати мету й цілеспрямовано рухатись до її досягнення (визначення виконавської проблеми та прогнозування шляхів її розв'язання, творча самореалізація у музично-творчій діяльності). Даний критерій визначається такими показниками: наявність внутрішньої потреби в активності; спрямованість волі на виконавський результат; самостійність у застосуванні виконавських прийомів; інтелектуально-творча ініціатива в різних видах виконавської діяльності та реалізації своїх музично-творчих потенцій; емоційно-ціннісне ставлення до музичного мистецтва, вибіркове відношення до явищ музичного мистецтва, вокальної діяльності та її виконавських результатів; прагнення передати свій художньо-естетичний досвід іншим; спрямованість на творчість; схильність до повторного сприйняття, потреба у самостійному розучуванні невідомого вокального твору; кмітливість, гнучкість у процесі розв'язання музично-творчих завдань; над ситуативна активність у музично-творчій діяльності; бажання створювати музику, імпровізувати.

Таблиця 2.1

Таблиця співвідношення критеріїв та показників розвиненості творчих здібностей студентів у процесі вокального навчання

№	Критерії	Показники
1	2	3
1	Мотиваційно-інформаційний (відображає мотиваційно-пізнавальний компонент творчих здібностей)	внутрішня потреба в активності, у спілкуванні з мистецтвом; ставлення до муз. діяльності; стійкий інтерес до музичного мистецтва та зацікавленість процесом музичної творчості; музично-естетична компетентність (глибина, міцність, системність, усвідомленість знань; оволодіння студентами інтонаційно-образною мовою музичного мистецтва); розвиненість творчої уяви та асоціативного фонду
2	Емоційно-операційний (віддзеркалює технологічно-регулятивний компонент)	емоційний відгук на музику; розуміння ролі засобів музичної виразності у створенні муз. образу; володіння вокальними-технічними та вокально-виконавськими навичками; наявність відповідних слухових уявлень

1	2	3
3	Педагогічно-творчий (є показником креативно-діяльнісного компоненту творчих здібностей)	спрямованість на творчість; ініціативність у реалізації власних музично-творчих потенцій; здатність обирати пед. доцільний вокальний репертуар; створення інтерпретації на високому рівні інтелектуального та емоційного осмислення музичного матеріалу; здатність до педагогічної і виконавської імпровізації

Відповідно до визначених критеріїв було обґрунтовано суттєві ознаки *репродуктивно-традиційного* (недостатнього), *частково-продуктивного* (достатнього) і *продуктивно-творчого* (інтенсивного) рівнів розвитку творчих здібностей студентів, що навчаються за музично-педагогічними спеціальностями.

Недостатній рівень (репродуктивно-традиційний). Його показниками є: стереотипне мислення, нездатність до висування кількох варіантів художнього вирішення завдання; задовільний рівень володіння вокальними та виконавськими навичками (вокальний твір виконується з текстовими та інтонаційними огріхами; стилістично недостовірно, не достатньо емоційно, не виразно); створення художнього образу відбувається на основі наслідування; виконавська і вербальна інтерпретація має формальний характер і пов'язана лише з елементарною передачею нотного тексту, під час реалізації художнього замислу потрібна допомога у виборі виразних засобів; нездатність до прогнозування та планування процесу, результатів вирішення творчих завдань; потреба допомоги у контекстному, інтелектуально-емоційному прочитанні нотного тексту; має перевагу зовнішня мотивація; відсутня спрямованість волі на виконавську реалізацію художнього замислу; бракує інтелектуальної та емоційної готовності до творчого пошуку.

Достатній (частково-продуктивний) рівень свідчить про можливість продукувати деяку кількість варіантів вирішення творчих завдань; достатній рівень вокальної техніки (виконання творів характеризується як художнє та виразне, текстуально вірне, стилістично достовірне, емоційне, надійне); виокремлення проблем і постановка творчих завдань відбувається за підказкою викладача; демонструють інтелектуальний та емоційний рівень готовності до творчого пошуку; здібність до інтелектуально-емоційного пізнання нотного тексту за підказками педагога; обмежений вибір виражальних засобів і технічних прийомів; дещо спрощена вербально-виконавська інтерпретація, часткове виявлення уміння вербалізувати власний виконавський задум; виконавська реалізація художнього замислу відбувається за допомогою педагогічного стимулювання; мотиваційна сфера містить як зовнішні, так і внутрішні фактори.

Студенти, які мають **інтенсивний рівень** (продуктивно-творчий) розвитку творчих здібностей, демонструють: нешаблонне мислення, яке виявляється в умінні створювати декілька варіантів вирішення творчих завдань, здатності приймати оригінальні, асоціативно віддалені, нестандартні рішення; володіння вокальними навичками на високому рівні (виконання творів бездоганне, тембрально збагачене, виразне, текстуально вірне, стилістично достовірне, емоційне, надійне, артистичне); оригінальність та яскравість вербально-виконавської інтерпретації вокального твору, єдність розуміння художнього змісту і форми музичного твору; самостійне інтелектуально-емоційне пізнання музичного тексту (самостійна робота з авторським текстом, вибір виразних засобів та виконавських прийомів); активність волі у виконавській реалізації художнього замислу; потреба у постійному спілкуванні з музичним мистецтвом; сформованість внутрішньої мотивації до творчості. Показники рівнів розвиненості творчих здібностей за першим критерієм зведено у таблиці 2.2.

Таблиця 2.2

Показники рівнів розвитку творчих здібностей
за мотиваційно-інформаційним критерієм

Недостатній (репродуктивно-традиційний)	Достатній (частково-продуктивний)	Інтенсивний (продуктивно-творчий)
Відсутнє чітке виконавське уявлення про твір, у виборі виразних засобів потрібна допомога (створення художнього образу відбувається на основі наслідування); розуміння засобів музичної виразності не повне; мислення стереотипне (нездатність до висування кількох варіантів художнього рішення); слабо розвинені уява, фантазія, на низькому рівні продукування образних асоціацій і нездатність до самостійної інтерпретації вокального твору; трактовка муз. образу не переконлива.	Виконання логічне, емоційно-почуттєве, присутні окремі недоліки; дещо спрощена вербально-виконавська інтерпретація; інтелектуально-творча ініціатива у розумуванні та виконанні вокальних творів виявляється фрагментарно; при додатковому стимулюванні виникає гнучкість, оригінальність мислення (можливість продукувати деяку кількість варіантів рішення); достатньо розвинені фантазія та уява; достатнє володіння музичною інформацією	Здатність до вибору доцільних виразальних засобів, самостійного бачення і постановки проблем, нестандартних рішень; здатність створювати декілька варіантів музичного рішення; повноцінне володіння музичною інформацією; потреба у постійному спілкуванні з музичним мистецтвом.

У таблиці 2.3 подано опис показників рівнів розвитку творчих здібностей за емоційно-операційним критерієм.

Таблиця 2.3

**Показники рівнів розвитку творчих здібностей
за емоційно-операційним критерієм**

Недостатній (репродуктивно-традиційний)	Достатній (частково-продуктивний)	Інтенсивний (продуктивно-творчий)
Володіння вокально-технічними навичками виявляється слабким; техніка превалює над художнім началом; відсутнє чітке осмислення результатів діяльності; перевага соціально-афіліативної мотивації навчальної діяльності; майже відсутня установка на творчість.	Авторський текст передається вірно, але емоційна трактовка не досить переконлива; не повна концентрація уваги, думок та почуттів на діяльності; здійснюють пошук власного рішення емоційного змісту твору; перехід до змістовно-спонукальних мотивів навчальної діяльності; мотиваційна сфера підпорядковується, в основному, зовнішньому контролю.	Яскравою ознакою внутрішньої (творчої) мотивації є відчуття повної включеності у діяльність; процес творчості супроводжується позитивними емоціями; пріоритет творчосмислових мотивів у навчальній діяльності; покладаються на внутрішній контроль; виявляють здатність до керування власним емоційно-творчим станом; яскраво виражена мотивація до самовдосконалення та саморозвитку.

Дані, які подано у таблиці 2.4, характеризують показники рівнів розвитку творчих здібностей за педагогічно-творчим критерієм.

Таблиця 2.4

**Показники рівнів розвитку творчих здібностей
за педагогічно-творчим критерієм**

Недостатній (репродуктивно-традиційний)	Достатній (частково-продуктивний)	Інтенсивний (продуктивно-творчий)
Слабо або зовсім не виявляється інтелектуально-творча ініціатива в процесі розумування та виконання вокальних творів; нейтральне ставлення до творчості; відсутність бажання займатись вокально-виконавською діяльністю; відсутня самостійність у застосуванні виконавських прийомів; демонстрація репродуктивного характеру самостійної роботи над вокальним твором	Помітна потреба у самовираженні через творчість; інколи спостерігається прагнення до самостійної інтерпретації вокального твору; застосування виконавських прийомів є наслідком педагогічного стимулювання; потреба у вокальному виконавстві виявляється не стабільною.	Здатність до нестандартних рішень; інтерес до музично-творчих проблем; самостійність при створенні інтерпретацій; активність у різних видах виконавської діяльності; потреба в постійному спілкуванні з вокальним мистецтвом, прояв свого творчого “Я”; домінантна установка на перетворювальну продуктивну діяльність.

Констатувальний експеримент мав на меті: вивчення навчальних планів та програм з постановки голосу, сольфеджіо, гармонії, педагогічної практики; анкетування, тестування студентів; розробку експериментальних творчих завдань у рамках дисципліни “Постановка голосу”, згідно розглянутих у §§1.1, 1.2 теоретичних положень.

Аналізуючи програми дисциплін, передбачених навчальним планом Мелітопольського державного педагогічного університету, ми віддавали перевагу тим, які, на нашу думку, мають значущість з точки зору мети і завдань даного дослідження, потенційних можливостей з розвитку творчих здібностей студентів у процесі їх професійної підготовки.

Ретельного аналізу зазнали навчальні програми з дисципліни “Постановка голосу” [38; 72; 134; 175; 180; 181]. Завдяки об’єктивній характеристиці їх змісту з огляду проблематики, що вивчається, констатовано наявність й позитивних моментів (існування потенційних можливостей вокального навчання для розвитку творчих здібностей майбутніх учителів), й недоліків (розвиток творчих здібностей припускається, але не пояснюється, яким шляхом можна досягти цієї мети). Такий стан пов’язаний з недостатньою кількістю годин і обмеженою кількістю адаптованих до музично-творчого розвитку особистості творчих завдань, тренінгів, розвивальних вправ тощо.

Аналіз програм даної дисципліни вказує на низьку спрямованість її змісту на творчо-професійну діяльність. Цілеспрямоване музично-виконавське самовдосконалення залишається майже головним її смисловим акцентом. Спостерігається слабе використання індивідуально творчого і комплексного підходів до музично-творчого розвитку майбутнього вчителя.

Гублячись перед багатогранністю навіть мінімальної кількості знань та умінь, якій потрібно навчити студента, та знаходячись під пресом систематичної контрольної-екзаменаційної звітності, викладач з вокалу частіше йде шляхом найменшого опору, нав’язуючи студенту готову, у всіх деталях обмірковану концертну модель прочитання вокального твору. Педагогічна спрямованість процесу роботи над твором як необхідний атрибут майбутньої професійної діяльності вчителя музики найчастіше залишається для студента невизначеною. Всі тонкощі роботи над вокальним твором опановуються найбільш реактивними студентами інтуїтивно в процесі навчання. Студенти з менш розвинутою музичною інтуїцією та реактивністю музичного мислення засвоюють їх упродовж всієї професійної діяльності, витрачаючи багато сил та часу на пошук технічних шляхів вирішення виконавських та творчих завдань.

Для виховання загально-музичних та вокальних навичок студентів, які постійно використовують їх в процесі вокально-хорового виконавства,

предмет “Сольфеджіо” є найголовнішим. Можливість легко та якісно опановувати новий репертуар, інтонаційно вірно виконувати вокальні твори, хорові партії; готовність до вокально-хорової та педагогічної роботи, а головне – професійно-артистичне реноме вокалістів повністю визначається й обумовлюється даними уміннями та навичками.

“Гармонія” як навчальна дисципліна є складовою частиною програми навчання усіх музикантів, обов’язковим елементом їхньої професійної підготовки в системі музичної освіти. Погляди багатьох учених, теоретиків, композиторів (Е. Брилін, С. Олійник, Г. Побережна, В. Шульгіна та ін.) збігаються на тому, що гармонія як навчальний предмет повинна виконувати інтегруючу роль у вихованні творчої особистості, яка добре розуміє можливості застосування музики в різних областях шкільного життя, знайома з азами композиторських навичок і здатна виконувати необхідні трансформації музичного матеріалу [28; 154; 172; 250]. Музиканти-практики (М. Барінова, А. Горемичкін, С. Максимов, Г. Шатковський, Ю. Шмалько) розглядають гармонію як граматику музичної мови, без практичного засвоєння якої неможливо розвинути уміння виражати найглибші думки і почуття на високому рівні культурної грамотності [13; 53; 122; 246; 248].

У системі підготовки майбутніх учителів педагогічній практиці (III-IX семестри) надається велике значення. Як відомо, вона виступає умовою соціальної та професійної адаптації студента, під час якої здійснюється рефлексія інтересу до музично-педагогічної діяльності (виявляється сенс та власні можливості у досягненні високих позитивних результатів цієї діяльності; відбувається осмислення свого власного досвіду, виробляються механізми професійного самовдосконалення). Особистість пізнає себе як фахівець (власні можливості щодо виконання професійних обов’язків, розробки і реалізації творчих проектів, визначення смислу та напрямів застосування творчих зусиль з метою досягнення оптимальних результатів).

Аналізуючи зміст, завдання педагогічної практики та враховуючи розглянуті плани та навчальні програми вище означених дисциплін, нами було з’ясовано, що між ними встановлено недостатні міжпредметні зв’язки, відсутня конкретна спрямованість педагогічної практики на розвиток творчих здібностей студентів, майже не існує зв’язку між програмним матеріалом дисциплін музично-теоретичного циклу та шкільною програмою.

З метою виявлення ступеню сформованості в студентів професійно-педагогічної спрямованості на початковому етапі констатувального експерименту респондентам була запропонована анкета (див. Додат. А), яка дозволяє визначити професійну спрямованість студентів, їхні ціннісні орієнтації, що стосуються професії вчителя музичного мистецтва; виявити

ступінь зацікавленості реципієнтів у музикуванні, адекватність самооцінки власних творчих можливостей. За результатами анкетування, проведеного на початку навчального року, відповіді студентів умовно можна поділити на 3 групи.

Група А: сюди увійшли респонденти, що пов'язують своє майбутнє з професійною діяльністю в школі, вважають першочерговою необхідною якістю вчителя музики уміння підбирати по слуху, транспонувати, створювати та імпровізувати, відчують у собі творчий потенціал, інтерес до імпровізації і планують займатися вокальною імпровізацією з дітьми. Зацікавлених серед респондентів виявилось 43,5% .

Група Б: до неї ми зарахували студентів, які пов'язують своє майбутнє з професійною діяльністю в школі, вважають за необхідне наявність у вчителя музики навичок вокально-хорової роботи з дітьми, уміння цікаво розповідати дітям про музичне мистецтво, виконувати твори класичного репертуару, але не мають досвіду творчої діяльності. На підставі аналізу відповідей, до цієї групи увійшло 43% від загальної кількості респондентів.

Група В: до цієї групи увійшли респонденти, які вагаються у правильності власного вибору професії вчителя-музиканта, заперечують можливість власної творчості, не відчують до цього ніякого інтересу. Серед протестованих респондентів таких виявилось – 13,5%.

Саме під час педагогічної практики (II семестр 2001-2002 навч. р.) нами було з'ясовано, що у переважній більшості студентів інтерпретація музичного мистецтва має інформативний характер, не відбиває власного ціннісного ставлення до нього, теоретичні знання використовуються не оперативно, майже відсутнє прагнення передати іншим свій художньо-естетичний досвід, **навчання загалом** спрямовано на сольну музично-виконавську діяльність й обмежується власним зростанням. Студенти, які знаходяться на репродуктивному рівні розвитку творчих здібностей знімають з себе відповідальність за власний професійний розвиток, орієнтуючись на зовнішній контроль, перебувають у ролі “Я – студент, який оволодіває педагогічною професією і фаховою мистецькою освітою” (37,5%), тоді як студенти з продуктивно-творчим рівнем розвитку творчих здібностей (27,8%) примірюють на себе роль “Я – вчитель” і покладаються на власний внутрішній контроль.

Специфіка навчання на музично-педагогічному факультеті визначається низкою особливостей, які впливають (позитивно чи негативно) на творчий розвиток майбутніх учителів музики. Одна з них пов'язана з довузівською підготовкою абітурієнтів, коли для кожного характерним є певний запас знань, умінь спілкування з музичним мистецтвом, ціннісних настанов. Цей довузівський потенціал характеризується певним досвідом сприйняття та

виконання музичних творів, наявністю музичних здібностей, знанням основ музично-теоретичних дисциплін.

Аналіз результатів вступних іспитів (2001-2002 н. р.) показав, що деяким досвідом співацької діяльності володіють лише 15-20% студентів. В інших, як правило, відсутні елементарні вокальні навички; частим недоліком є неточність інтонації, обмеженість співацького діапазону, нечіткість дикції та ін.

Помічено, що більшість викладачів віддають перевагу музично обдарованому та інтелектуально розвиненому абітурієнтові із середніми голосовими даними, а не тому, хто має добрий голос, хоча позбавлений музикальності, високого музичного почуття, смаку і слуху.

Трапляється так, що студент, володіючи “великим голосом”, в незначній мірі схильний до розуміння і втілення певної співацької естетики; має слабкі здібності розуміння, засвоєння і реалізації вокально-педагогічних та виконавських завдань. Практика підтверджує існування аксіоми, згідно якої наявність “великого” голосу не завжди є самодостатнім фактором для успіху професійного співацького становлення й творчого розвитку.

В історії вокальної педагогіки стали хрестоматійними приклади, коли найкращого художнього результату досягали співаки, які не володіли від природи унікальними голосовими даними, але мали і постійно удосконалювали свої співацькі, виконавські здібності і, розвиваючись, досягали висот у мистецтві співу.

Точна інтонація – одне з найбільш вразливих місць початківців. Трохи більше 35-40% з числа першокурсників можуть співати відносно чисто. Як правило, їхній спів виявляється мало виразним та досить стандартизованим. Переважна більшість з них мають лише загальні уявлення про закономірності виконавського процесу.

Голосові задатки нерідко виражені слабо, або відсутні зовсім. Хоча досить часто голосові дані першокурсників не дозволяють всерйоз говорити про їхню професійну сольну співацьку перспективу, художню цінність “тембрального спектру” та “фактури” їхніх голосів, але цей факт необхідно сприймати як об’єктивну даність.

У ході організаційно-підготовчого етапу ми регулярно відвідували уроки практикантів у школі, заліки та іспити, індивідуальні заняття з вокалу. В результаті спостережень нами виявлено, що характерною рисою студентів-першокурсників, є нерівність їхньої підготовки. Випускники музичних училищ, які демонструють непогані результати піаністичної підготовки, виявляють дуже низький рівень вокальної грамотності. Студенти, які закінчили ДМШ чи музичну студію, з невисоким чи слабким рівнем гри на фортепіано, найчастіше (за рідкісним виключенням) виявляються нездатними

чисто і виразно заспівати мелодію.

Шляхом анкетування (див. Додат. Б) нами було з'ясовано, що студенти оцінюють якість своїх знань теоретичної, історичної, методичної та практичної властивості у вокальному класі як дуже низьку. Самостійній роботі у набутті знань (знайомство з вокальною літературою, прослуховування записів найкращих співаків) викладачами приділяється теж незначна увага, що відбивається на якості навчального процесу, професійному зростанні майбутнього вчителя.

Під час спостережень (у ході педагогічної практики в школі тощо) було зареєстровано, що мала частина студентів використовує різноманітне звуковедіння, відштовхуючись від музичного образу через осмислення музичної мови з її мелодією, гармонією, ритмом, динамікою, темпом, тембровим забарвленням. Помітною стає відсутність уміння виразно інтерпретувати твір, нерозвиненість творчої уяви виконавця, його асоціативного фонду.

Перешкодою на шляху професійного зростання студентів стають різний рівень музично-теоретичних знань, особливості їхньої профільної орієнтації. Як правило, найбільш вразливою виявляється вокально-хорова і музично-теоретична підготовка. Багато хто з них нерідко віддають перевагу основному інструменту перед вокальними заняттями. Інструментальний освітній текст здобуває для таких студентів особистісно значущий зміст. Упродовж першого-другого років навчання картина залишається мало зміненою.

З метою визначення професійних навичок, що сформувались в студентів на момент складання іспиту з вокалу (V семестр), оцінювання проходило у двох напрямках – технічному та виконавському (див. Додат. В). Перший був представлений наявністю навичок вокалізації, правильного вокального дихання, чіткої дикції, умінням користуватися в процесі співу грудним, головним та мішаним резонаторами та ін. Другий – умінням художньо, виразно та емоційно виконувати вокальні твори та пісні шкільного репертуару.

На момент проведення експерименту (2001-2002 н.р.) кількість студентів III курсу склала 34 особи, які мали різну музичну і вокальну підготовку (теоретики, диригенти, скрипалі, піаністи). Діяльність залучених до нашого дослідження експертів була забезпечена наявністю необхідних матеріалів: розробленої нами таблиці параметрів розвитку професійних навичок (див. додат. В), до якої входили показники вокальної техніки: володіння вокальним диханням, резонуванням, динамікою; наявність дикції, достатнього співацького діапазону, музичного слуху; показники музично-виконавських здібностей: виразність, емоційна чутливість, почуття стилю; критеріїв

оцінювання тощо.

У цілому, під час іспиту більшість студентів продемонстрували такий рівень: недостатньо чітке уявлення про якість звуковисотного та вокального еталонів (уміння пов'язувати слухове уявлення вокального еталону з реальним звуком голосу та здатність контролювати вірогідність помилки ще до початку співу), нестійку координацію між слухом та м'язовою пам'яттю, слабе пристосування до нових акустичних умов (незбалансованість роботи м'язів діафрагми, тобто спів без опори дихання, нестабільність поєднання головного та грудного резонаторів – епізодичність появи такої важливої якості як “зльотність” та блиск вокального звуку (показник наявності високої співацької форманти), доволі слабкий контроль за власним емоційним станом (уміння надавати голосу різних відтінків емоційного стану (радість, гнів, смуток і та ін.); відсутність сценічної сталості, витриманості.

У нашому дослідженні метод експертних оцінок, який є опосередкованим виявом результатів діяльності, був використаний у якості основного діагностичного інструменту. В ролі експертів виступили викладачі з профільюючих музичних дисциплін: диригування, спеціального інструменту, вокального класу, сольфеджіо та гармонії, які впродовж навчання отримують найбільш повне уявлення про своїх вихованців в плані розвитку їх професійно важливих якостей. Експертною комісією було зазначено, що виконання, за виключенням кількох студентів (23,5%), є мало виразним (за відсутності розуміння музичного образу звуку голосу є тембрально незафарбованими).

Враховуючи різний рівень природних здібностей студентів та якість їхньої довузівської підготовки (після закінчення музичних, педагогічних, культпросвітніх училищ, ДМШ, без музичної підготовки тощо), можна достовірно передбачити, що з загальної кількості студентів за рівнем сформованості їхніх вокально-технічних та вокально-виконавських навичок можна виділити 3 групи: з низьким, середнім та високим рівнем.

Аналіз експертних оцінок показав, що за першим параметром (вокально-технічні навички) до першої групи увійшли 32,4% респондентів, до другої – 47% та до третьої – 20,6%. Проаналізувавши рівень розвитку вокально-виконавських умінь, до 1 групи ми зарахували 41,2% респондентів, до другої – 38,2% та до третьої – 20,6%.

Результати аналізу наочно представлено у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

Групи навичок	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Технічні	11	32,4	16	47	7	20,6
Виконавські	14	41,2	13	38,2	7	20,6

Якісний рівень технічних умінь студентів на даному етапі дослідження виявився дещо вищим у порівнянні з рівнем виконавських навичок. Таким чином, можна припустити, що недосконала вокальна техніка не дозволяє студентам повною мірою виявити свої виконавські здібності у розкритті музичного образу.

Вивчення індивідуальних робочих програм студентів показує, що, в цілому, превалює стихійно-фрагментарне знайомство з окремими вокальними творами, що зовсім не сприяє ознайомленню із жанровим розмаїттям вокального мистецтва, формуванню цілісної картини процесуального розвитку стильових ознак музичної творчості.

Аналіз практики вокальної підготовки на музично-педагогічному факультеті підтвердив перевагу репродуктивного шляху оволодіння співацьким мистецтвом – “дія за зразком та подібністю”. Пізнання студентів у даному випадку має безпосередній, конкретно-почуттєвий характер.

У ході теоретичного дослідження (§§1.1, 1.2) було з’ясовано, що на професійно-творче зростання студента у вокальному класі впливає рівень стану внутрішнього творчого середовища особистості (PCBTC). Для з’ясування цього рівня було здійснено тестування студентів за допомогою методики, адаптованої до завдань нашого дослідження [177, с. 17-19].

Результати зафіксовано у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

Сума балів	Показники рівнів PCBTC	Заг. к-сть студ. (у%)
125-100	дуже високий	9,1
99-75	високий	13,6
74-50	середній	44,5
49-25	низький	20,0
24-1	дуже низький	12,8

Дані констатувального експерименту свідчать про низький рівень стану внутрішнього творчого середовища студентів.

Емоційно-творчий стан під час вокальних занять не задовольняє більшість респондентів (54,5%). Ці дані були отримані за допомогою тестової карти САН (Самопочуття – Активність – Настрій) (див. Додат. Д) та модифікованої до завдань нашого дослідження, яка дозволила з високою мірою точності виявити рівень настрою студентів під час занять у

вокальному класі [180, с. 19]. З добрим самопочуттям приходять на заняття 67% студентів. Такий стан як активність, рухливість, витривалість, бадьорість, працездатність оцінюється ними, в основному, від 1 до 3 балів (відповідно ступеню виявлення даної характеристики). Добрий настрій, відчуття щастя, життєрадісність, задоволення собою має набагато менший відсоток респондентів (23%), сила виявленості даних характеристик помітно варіюється.

Під час бесід зі студентами та анкетування (див. Додат. Б) нами було з'ясовано, що причиною цього є відсутність творчого контакту між викладачем та студентом, авторитарний стиль навчання. Засвоєння теоретичного та практичного матеріалу за допомогою сухих вправ не отримує в очах студентів реального застосування. Даний факт негативно відбивається на престижності вокальних занять у порівнянні з іншими спеціальними дисциплінами та потребує значної корекції тому, що процес навчання розглядається науковцями як єдиний процес, основними складовими якого є викладання та навчання і, відповідно, активна діалогічна взаємодія викладача і студента як суб'єкта навчального процесу. Навчання має сприяти: формуванню необхідних умінь та навичок, мотивації до професійної діяльності; визначенню та усвідомленню студентами смислу і кінцевого результату своєї навчально-пізнавальної діяльності у ВНЗ (тобто динаміки творчого зростання); виробленню культури навчання та міжособистісного спілкування; саморозвитку, самовдосконаленню.

Підсумовуючи дані першої групи завдань дослідження, ми констатували такі результати: більшість викладачів не планують й не впроваджують (за браком часу, в першу чергу) у навчальний процес спеціальні завдання з активізації та розвитку творчих здібностей.

Зауважимо, що ґрунтовне вивчення музичних здібностей даним дослідженням не передбачалося, проте діагностуючи творчі здібності, ми вважали за потрібне враховувати базовий рівень розвитку спеціальних музичних здібностей студентів. При цьому припускалось, що між творчими та музичними здібностями є взаємозв'язок, тому одержання даних про розвиток музичних здібностей досліджуваних студентів дасть змогу їх прослідкувати. В той же час нами враховувались висновки Д. Кірнарської [93; 94] відносно того, що високі показники музичних здібностей не гарантують значних досягнень, хоча розвиненість спеціальних музичних здібностей є бажаною умовою формування творчих навичок та умінь. Такі висновки знайшли своє відображення також і в інших дослідженнях, у яких розглядається проблема розвитку творчих здібностей [27; 67; 175; 188; 238].

У ході констатувального експерименту, ми використали перевірене на валідність тестове завдання Д. Кірнарської (див. Додат. Е), яке представлено

у вигляді вправи з елементарної композиції, що потребує не репродуктивного, а творчого підходу. Творче завдання обмежує роль досвіду, а також отримані у результаті навчання знання, уміння та навички, відокремлюючи саме здібності до певної діяльності. Завдання полягає у такому: в уривок мелодії треба вставити невідомий такт [94, с. 62, 63]. Успішність виконання залежить від розуміння респондентом логіки музичної мови. Перевагою цього методу є його індеферентність до знань, умінь та навичок, можливість групового проведення, творчий характер. Обмеженість варіантів вирішення дозволяє уникнути суб'єктивізму в оцінках. У вирішенні таких завдань респондент демонструє результати процесів інтуїтивного мислення, що спирається на розвинуте музично-естетичне почуття. Засобом реалізації музично-естетичних уявлень досліджуваного виступає здібність до комбінації. Головне, що запропоноване завдання реєструє факт оволодіння студентами інтонаційно-образною мовою музичного мистецтва у власній музично-мовленнєвій діяльності. Універсальним його можна вважати ще й тому, що в процесі його вирішення респондентам необхідно використати внутрішній слух, який за Б. Тепловим, є однією з основних музичних здібностей.

Виходячи з того, що розуміння музичних творів залежить від особливостей сприйняття музики, від наявності необхідних музично-теоретичних знань та навичок, рівня аналітичних вмінь та розвинутої сфери музично-естетичних здібностей, комплекс завдань був спрямований на виявлення: рівня сформованості музично-творчих умінь (для визначення рівня розвитку мелодичного і гармонічного слуху студенти виконували завдання №1 (підбір на слух), №2 (спів твору *a capella*). Для визначення рівня розвитку творчих здібностей студентам були запропоновані завдання №3 (комбінування) та №4 (творче завдання). Під час виконання другого завдання було з'ясовано здібності респондентів до конкретизації музичного образу (інтерпретація вокального твору та здатність до вербалізації музичного образу, виразність мови, багатство уяви та асоціативних зв'язків).

До блоку завдань першого напрямку входило по 4 завдання з кожної позиції музично-творчих умінь. Коефіцієнт розвитку кожного уміння розраховувався за формулою:

$$k = h' : h,$$

де k – коефіцієнт розвитку уміння;

h' – кількість завдань, виконаних на “добре” та “відмінно”;

h – загальна кількість завдань.

Виходячи з k розвитку кожного уміння, сумарно обчислювався k загального розвитку музично-творчих умінь кожного студента, а також визначався рівень їх розвитку за наступними критеріями:

загальний k від 0 до 1,7 – низький рівень;

загальний k від 1,8 до 3,5 – середній рівень;

загальний k від 3,6 до 5,0 – високий рівень.

Результати діагностики (респондентів подано вибірково) висвітлено у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7

Рівень розвитку музично-творчих умінь студентів (вибірково)

Респондент	№ позиції	k розвитку МТУ	заг. k розвитку МТУ	рівень розвитку МТУ
1	2	3	4	5
1. Світлана М.	1	0,8	2,2	середній
	2	0,6		
	3	0,4		
	4	0,4		
2. Наталя С.	1	0,8	3,2	середній
	2	0,6		
	3	1,0		
	4	0,8		
3. Ольга Д.	1	0,2	0,4	низький
	2	0,2		
	3	0,0		
	4	0,0		
4. Вікторія Л.	1	0,2	0,4	низький
	2	0,0		
	3	0,0		
	4	0,2		
5. Дмитро М.	1	0,8	2,6	середній
	2	0,4		
	3	0,6		
	4	0,8		
6. Яна С.	1	0,2	0,4	низький
	2	0,0		
	3	0,2		
	4	0,0		
7. Ольга Д.	1	0,2	0,4	низький
	2	0,0		
	3	0,2		
	4	0,0		
8. Каріна Т.	1	0,6	3,2	середній
	2	0,6		
	3	1,0		
	4	1,0		
9. Ірина Л.	1	0,8	2,2	середній
	2	0,2		
	3	0,6		
	4	0,6		

Продовження табл. 2.7

1	2	3	4	5
10. Тетяна В.	1	0,8	3,4	середній
	2	0,6		
	3	1,0		
	4	1,0		
11. Сергій Б.	1	0,6	2,2	середній
	2	0,4		
	3	0,6		
	4	0,6		

n = № позиції (1 – підбір на слух, 2 – спів твору а capella, 3 – комбінування, 4 – творче завдання).

Нами було встановлено, що рівень музично-теоретичних знань є достатнім, але ці знання ізольовані від практики “живого” музикування. Здібності до підбору по слуху були виявлені лише у 35% від загальної кількості студентів. Частина студентів (22,5%) не впоралася із завданням через відсутність необхідних навичок у цьому виді діяльності, інші (42,5% студентів) мають недостатньо розвинутий мелодико-гармонічний слух.

Аналізуючи протоколи виконання студентами завдання №4 (створення мелодій), ми розподілили творчі роботи за трьома рівнями. Для низького рівня характерним є таке: музичні прояви студентів схожі на спроби фрагментарного характеру, примітивні, незакінчені, їх образність слабо виражена. Студенти копіюють інтонації, наведені педагогом, або мелодії музичних пьєс, які розучувалися на заняттях у класі фортепіано та ін.

Середній рівень заявляє про себе у такому: на фоні гамаподібних ходів з’являються дуже прості мелодійні звороти. Розгорнутих мелодійних структур з ознаками інтонаційної виразності не зафіксовано. Студенти володіють елементарними поняттями музичного мистецтва і використовують їх у власних композиторських спробах, розмірковуючи над музичним образом.

Автори творчих робіт високого рівню демонструють дуже активне сприймання. Вони пропонують чимало варіантів власних мелодій з цікавими мелодичними зворотами, фрагментами складного ритму; демонструють змістовну асоціативність інтонаційних образів (наявність особистого стилю в інтерпретуванні). Охоче пояснюють свої музичні образи, ретельно обмірковують процес втілення, однак, захоплення технічними навичками та їх надмірна демонстрація домінують над образною виразністю.

Під час виконання завдань №№3, 4, де студентам пропонується виявити свої творчі здібності, відмінні результати виявила невелика кількість респондентів (12%); задовільно виконала завдання незначна частина

респондентів (28%); частина з них абсолютно не впоралася із завданням (15%); 45% респондентів від загальної кількості учасників дослідження при виконанні завдання зіштовхнулися зі значними труднощами.

Друге завдання мало на меті виявлення здібності до конкретизації художнього образу у вигляді усної анотації до вокального твору. Виконання завдання оцінювалось за 3-х бальною шкалою (3 бали свідчили про високий рівень виконання за умови яскравого виявлення художнього образу; 2 бали – про середній рівень: усі компоненти здатності до інтерпретації проявляються частково; 1 бал – про низький рівень виконання завдання: компоненти проявляються слабо або не виявляються зовсім).

Дослідницька робота дозволила виявити загальні тенденції: більшість студентів (67% опитаних) приділяє увагу окремим особливостям темпу, ритму, форми, забуваючи про те, що для відображення музичних образів потрібні також й інші засоби виразності. Зіставлення рівнів розвитку музично-творчих умінь та здібностей до вербалізації музичного образу, надає можливість зробити висновок про існування між ними прямого зв'язку. Тобто, існує залежність між рівнями розвитку музично-творчих умінь та здібністю конкретизувати художній образ твору.

Аналізуючи дані успішного виконання студентами творчих завдань, можна простежити деяку закономірність: більш високі результати на даному етапі експерименту демонструють студенти з більш якісною довузівською підготовкою. На наш погляд, це природньо пов'язано з тим, що вони мають достатню теоретичну підготовку і виконавську практику, психологічну впевненість у своїх знаннях та навичках.

Як відомо, складність процесу викладання дисциплін зі спеціальності “Музика” у ВНЗ обумовлена багатогранністю моделі вчителя музики. Вище означений комплекс загальних, музичних та творчих здібностей існує як ідеальна модель, на практиці рівень професіоналізму значної частини випускників музично-педагогічних факультетів поки ще не повністю задовольняє вимогам сучасної школи.

Переважає більшість викладачів, студентів та вчителів музики вважають, що музикант у сучасних умовах не зможе обмежуватись у своїй діяльності інтерпретацією готових текстів. На їх думку, творчо працюючий фахівець неминуче прийде до продуктивної діяльності і шлях цей частіше починається з підбору по слуху і музичної обробки. Згодом, по мірі засвоєння засобів музичної виразності, збагачення музично-мовних можливостей, у нього з'являється потреба безпосереднього осмислення дійсності, що й примушує його звернутися до музично-продуктивної діяльності.

В ході теоретичної розробки проблеми ми поставили собі за мету

з'ясувати залежність між задоволеністю вчителів музики своєю вокально-виконавською діяльністю на уроці та оцінкою розвиненості власних музично-творчих вмінь, зробивши наступне припущення: чим краще вони розвинуті, тим більш успішно та ефективно протікає процес професійного становлення фахівця.

Упродовж першого етапу констатувального експерименту (2001-2002 н.р.) нами було проведено анкетування вчителів музики загальноосвітніх шкіл та студентів заочного відділення з метою виявлення залежності між наявністю розвинутих музично-творчих вмінь та якістю професійної діяльності.

Діагностичне дослідження проводилось серед вчителів музики на одному із засідань міського методичного об'єднання. Кількість осіб, задіяних у дослідженні – 18 учителів загальноосвітніх шкіл м. Мелітополя та 65 студентів заочного відділення, які працюють у загальноосвітніх закладах різного типу. Загальна кількість респондентів дорівнювала 83 особи.

Ми запропонували вчителям музики надати інтегративну оцінку розвитку своїх музично-творчих умінь за п'ятибальною шкалою. Внаслідок самоаналізу були отримані наступні дані: на 5 балів оцінили розвиток своїх музично-творчих умінь 14 респондентів (16,87%); на 4 бали – 26 (31,33%); на 3 бали – 38 (45,78%); на 2 бали – 4 особи (4,82%); на 1 бал – 1 опитуваний (1,2%). Середній бал (середня арифметична оцінка за вибірковою сукупністю) складає 2,42.

Задоволеність вокально-виконавською діяльністю також оцінювалась респондентами за 5-ти бальною шкалою. На “5” власну задоволеність цією діяльністю оцінило 17 опитаних (20,48%); на “4” – 30 осіб (36,15%); на “3” – 35 (42,16%); на “2” – 1 респондент (1,21%); на “1” – ніхто (0%).

Індекс загальної задоволеності своєю діяльністю у вказаному аспекті обчислювався за формулою:

$$Y = \frac{n_1 \cdot 5 + n_2 \cdot 4 + n_3 \cdot 3 + n_4 \cdot 2 + n_5 \cdot 1}{N},$$

де Y – індекс загальної задоволеності діяльністю;

5, 4, 3, 2, 1 – позиції (оцінки) шкали задоволеності діяльністю;

n – кількість відповідей, відповідних позиціям шкали задоволеності;

N – загальна кількість опитаних.

Отримані дані розміщені у таблиці 2.8.

Співвідношення індексу загальної задоволеності та самооцінки
володіння музично-творчими вміннями

Самооцінка володіння МТУ	Кількість респондентів (%)	Індекс заг. задоволеності
“5”	16,87	4,7
“4”	31,33	4,2
“3”	45,78	3,1
“2”	4,85	2,7
“1”	1,2	2,0

Як бачимо, найвищий індекс задоволеності (4,7) зафіксовано у тієї групи вчителів, яка оцінила володіння музично-творчими вміннями на 5 балів, а найнижчий (“2”) – в тих, хто, згідно власної самооцінки, не володіє музично-творчими вміннями чи володіє ними на низькому рівні.

Таким чином, можна зробити припущення, що існує статистичний зв'язок між задоволеністю вчителів власною вокально-виконавською діяльністю та наявністю в них певного рівня музично-творчих умінь. Виходячи з цього існують підстави стверджувати, що розвиток МТУ сприятиме підвищенню загального рівня професійної майстерності вчителя музики, а також позитивно вплине на задоволеність своєю діяльністю.

У результаті нам вдалося отримати підтвердження того, що ця проблема дуже актуальна для музично-педагогічної практики. Ми також припустили, що наявність розвинутих музично-творчих умінь органічно пов'язана з якістю професійної діяльності у школі: чим більш вони розвинуті, тим більш успішно та ефективно протікає професійна діяльність вчителя музики.

З метою визначення проблеми регуляції музично-професійної діяльності студентів було проведено анкетування (див. Додат. Ж). За результатами опитування, нами були визначені проблеми регуляції музично-професійної діяльності студентів. Дані вказують на те, що роль ВНЗ у формуванні в студентів умінь підбирати, обробляти, створювати та імпровізувати явно недостатня. Так, всього лише 16,9% опитаних навчилися підбирати по слуху під час навчання. Було констатовано, що з обробки музики ВНЗ має більш високий показник: 34,7% респондентів були залучені до цього виду діяльності під час навчання. Дані, отримані з таких видів творчої діяльності як створення музики та імпровізація, свідчать про те, що залучення студентів до цих видів діяльності носить спадковий характер. Лише 12,7% опитаних відмітили роль ВНЗ у формуванні вміння створювати музику, 11,5% – імпровізувати.

Уміння імпровізувати більшість студентів вважають більш професійно значущим, ніж створювати музику. Вони досить ясно уявляють, в якій мірі їх

майбутня діяльність передбачає наявність умінь підбирати по слуху, обробляти, створювати музику, імпровізувати. На основі відповідей визначається певний ієрархічний ряд цих видів діяльності за мірою їх значущості у майбутній роботі. Найбільш важливим респонденти вважають уміння підбирати по слуху. Подальший ієрархічний порядок такий: уміння обробляти, імпровізувати, створювати.

Досить велика роль поза навчальної діяльності у формуванні вище вказаних умінь. В цьому, на наш погляд, простежується прагнення студентів подолати суперечність між потребою в оволодінні вміннями музично-продуктивної діяльності з одного боку, і низьким рівнем сформованості цих умінь – з іншого. Усвідомлюючи, що уміння музично-продуктивної діяльності в їх майбутній професійній діяльності вкрай необхідні і спостерігаючи, що зусилля системи освіти не спрямовані в належній мірі на їх формування, студенти самостійно шукають і знаходять можливості їх вдосконалення у поза навчальній діяльності, в процесі саморозвитку.

Проаналізувавши діючі навчальні плани та програми загально музичних та спеціальних предметів, ми зробили висновок про те, що їхній зміст недостатньо враховує майбутній фах студента, не сприяє формуванню умінь та навичок мислення високого рівня, а саме: збирання інформації, аналіз та її класифікація, висування гіпотез та ідей, обговорення результатів творчої діяльності.

Недооцінка ролі знань про ефективність розвитку власної особистості, удосконалення своєї професійної діяльності призводить до того, що студент під час навчання не набуває системних знань про музику, які дають йому змогу орієнтуватися в різноманітних музичних явищах, а також успішно розв'язувати різні музично-педагогічні проблеми; не спостерігається динаміка зростання творчого потенціалу та творчого досвіду майбутнього вчителя, що не дозволяє досягати певних висот в обраній спеціальності.

Відстежуючи професійний ріст студентів протягом усього періоду навчання із спеціальності “Музика” в педагогічному університеті, ми можемо стверджувати, що випускники досягають достатньо високого рівня технічної майстерності у виконанні вивчених творів, але їх вразливою рисою нерідко стає нездатність до творчого саморозвитку. Це виявляється не тільки у невмінні самостійно вивчати та інтерпретувати нові твори, але, передусім, позначається на надзвичайній обмеженості професійних можливостей.

За допомогою експертних оцінок у практиці індивідуально-співацького розвитку виявлена наступна тенденція: самооцінка вокального розвитку студентів в більшості своїй завищена (66%); адекватне уявлення про свій творчий потенціал та індивідуально-співацький розвиток мають всього 34% респондентів. Ріст свого професійного розвитку зазначають 41% студентів,

утруднюються відповісти – 27%, не бачать перспектив професійно-творчого розвитку відповідно – 32% опитуваних.

Аналіз протоколів спостережень, анкетувань, результатів виконання творчих завдань, дозволило виділити три групи студентів, які за розвитком творчих здібностей знаходились на високому (інтенсивний), середньому (достатній) і низькому (недостатній) рівнях. Дані відображено у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Критерії	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
	к.с.	%	к.с.	%	к.с.	%
Мотиваційно-інформаційний	94	40	123	52	19	8
Емоційно-операційний	103	43,5	110	46,5	23	10
Педагогічно-творчий	108	45,8	107	45,4	21	8,8
Загальні показники	102	47	113	44	21	9

Вважаємо дане відсоткове співвідношення за низьке, яке потребує істотного покращення.

Як зазначалося раніше, розвиненість спеціальних музичних здібностей є бажаною умовою формування творчих навичок та умінь, однак, за результатами експерименту, високі показники музичних здібностей не завжди виступають гарантом значних творчих досягнень. Маючи досить високі музичні дані, студенти демонструють, в основному, середні результати виконання творчих завдань. Кількісні результати є такими: недостатній рівень сформованості творчих здібностей мають 47% респондентів; достатній – 44%; інтенсивний – 9%, тобто, понад половина студентів знаходиться на недостатньому рівні сформованості творчих здібностей.

Одержані результати свідчать, що рівень розвитку творчих здібностей студентів є невисоким: навіть з накопиченням студентами музично-виконавського досвіду, динаміка росту творчих здібностей від курсу до курсу сама по собі, тобто за відсутності педагогічного керівництва, не змінюється, тому необхідна цілеспрямована система заходів, яка сприятиме її підвищенню. У зв'язку з цим виникає потреба у розробці методики розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки, здатної забезпечити ефективність процесу навчання студентів за музично-педагогічними спеціальностями.

2.2. Методика розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики в класі постановки голосу

На основі аналізу реального стану досліджуваної проблеми нами були визначені шляхи розвитку творчих здібностей студентів у вокальному класі, запропонована методика, що спрямована на розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки. Цілеспрямований вплив на процес цього розвитку здійснюється завдяки внесенню відповідних коректив у практичну підготовку студентів, упровадженню методів, прийомів та способів навчання, створенню освітньо-розвивального середовища.

Перш за все, це дотримання оптимального балансу між основними сферами навчальної діяльності студентів: пізнавальною, оцінювальною, творчою. Збільшення у змісті вокального навчання питомої ваги творчих завдань, які актуалізують здатність учителя музики до саморозвитку. В процесі такого навчання студент стає суб'єктом діяльності, здатним до самооцінювання, самоорганізації. Методика розрахована на період навчання у ВНЗ, її елементи є базовою основою розробленого нами спецкурсу "Розвиток творчих здібностей студентів засобами вокальної імпровізації".

Сприяючи вирішенню проблеми розвитку творчих здібностей у процесі вокальної підготовки, ми пропонуємо методику, яка зміщує центр впливу з репродуктивного на продуктивний тип діяльності, з традиційного надання інформації педагогом на її самостійний пошук студентами. В її основі закладено дві діалектично пов'язані установки: 1) засвоєння закономірностей творчого процесу та 2) прагнення до подолання стереотипів творчості.

Поетапність включення студентів у творчу діяльність забезпечується прийомами ведення творчого пошуку від етапу максимальної стимуляції студентів викладачем у виконанні елементів творчості до самостійного творення студентами з мінімальним втручанням педагога.

Ефективність впровадження даної методики вимагає прийняття та усвідомлення суб'єктами педагогічного процесу системи освітніх цілей. Стратегічна мета акцентує доцільність створення освітньо-розвивального середовища для професійного і творчого зростання особистості майбутнього фахівця. Між тим, її продуктивна реалізація залежить від змісту й спрямованості особистісної та професійної "Я"-концепції (тактичні цілі), обраної студентом. Разом вони конкретизуються системою оперативних (предметних) цілей, які, у свою чергу, відбивають особистісні й професійно важливі якості фахівця. Успішність особистісного і професійного становлення майбутніх учителів музики опосередковується збереженням та стимулюванням у ВНЗ їхньої пізнавальної та навчально-професійної

мотивації. Це вимагає діагностування та застосування методів активізації мотиваційної сфери студентів, яка вважається смислоутворюючим фактором їхнього професійного зростання.

При створенні методики були використані методи пояснювально-ілюстративного, інформативного і проблемного навчання (проблемно-пошукові методи навчання), елементи квазіпрофесійної навчальної діяльності (моделювання професійних контекстів, ігрові методи, колективні форми навчання), які потребують знань, умінь, досвіду спілкування з мистецтвом для здійснення проектних завдань.

Спираючись на досвід організації вокальної підготовки, ми пропонуємо такі методи та прийоми: практичні, інтелектуальні, проблемні завдання, виконавський показ, реакція педагога на виконавський результат студента.

Інформаційно-теоретичний етап був підпорядкований формуванню спрямованості особистості студента на систематичне засвоєння нової інформації, що стосується вокальної підготовки, збагачення вокального тезаурусу, оволодіння необхідним обсягом теоретичних знань, практичних умінь, на самостійність у застосуванні вокально-виконавських прийомів, активність у навчально-пізнавальній діяльності, що вводять майбутнього вчителя в процес творчого удосконалення.

Метою даного етапу є активне залучення кожного реципієнта до вокального мистецтва; розвиток здатності до духовно-почуттєвого переживання; досягнення єдності розуміння та переживання (діалогічний процес) між студентом та викладачем.

Завдання дослідно-експериментальної роботи на інформаційно-теоретичному етапі включали:

- ✓ накопичення художніх вражень;
- ✓ збагачення музичного тезаурусу;
- ✓ вироблення уявлень студентів про творчий характер музично-педагогічної діяльності;
- ✓ створення особливої аури вокальних занять та забезпечення позитивної мотивації;
- ✓ стимулювання особистісного ставлення до набутих теоретичних знань;
- ✓ вивчення спецкурсу “Розвиток творчих здібностей студентів засобами вокальної імпровізації”.

Перспективні методи, які на першому етапі навчання за експериментальною методикою, сприятимуть розвитку творчих здібностей студентів:

- ✓ бесіди, дискусії;
- ✓ виконавський показ;

- ✓ сприйняття та засвоєння вокального еталону;
- ✓ емоційно-осмислене інтонування;
- ✓ емоційне самонастроювання;
- ✓ емоційна ідентифікація себе з персонажем вокального твору.

Спостерігати за динамікою зростання творчих здібностей студентів допомагає “Творчий зошит” (Щоденник музично-творчого саморозвитку), матеріали якого враховуються в системі модульно-рейтингового оцінювання знань.

Серед прийомів, що ми застосовуємо на заняттях з вокалу виявляються такі, як систематизація музичного тезаурусу. Завдання полягає у заповненні розділів таблиць: “Цю музику я люблю” (найулюбленіша; дуже улюблена; улюблена; та, що цікава; музика, яку цінують мої друзі); “Цю музику я знаю” (найбільш знайома; дуже добре знайома; знайома; музика, з якою хотів би познайомитись).

Завдання з прослуховування вокальної музики супроводжуються порадами, наприклад:

а) спочатку слід обирати невеликі за об’ємом твори. Слухаючи їх, треба уважно слідкувати за розвитком музичних подій та образів. Осягаючи слухом звук за звуком, нічого не слід випускати з поля зору і музика подарує нові відчуття, почуття, настрої, які можливо, виявляться новими та несподіваними;

б) звертайте увагу на те, що саме надає співаку найбільшої виконавської виразності. Прослухавши весь запис до кінця, треба зрозуміти, чому цей спів вважається гарним, які помилки ви не допустили б у своєму виконанні. Якщо ви знайшли недоліки у цьому запису, починайте слухати другий, поки не почуєте інші помилки. Потім знову прослухайте всесвітньо відомого співака, запитавши себе: “Чи не знайду я й у нього чогось такого, що буде не зовсім вдалим?” З часом можна побачити, якої великої користі надало вам це навчання;

в) скористайтесь підказкою свого педагога відносно того, записи яких видатних співаків треба прослуховувати в першу чергу. Поступово можна визначитись, кому віддати перевагу. Згодом коло улюблених творів збільшиться, зросте музичний тезаурус;

г) доберіть ті записи голосів видатних майстрів-вокалістів, які можуть бути найбільш корисними для розвитку вашого голосу. В якості основного критерію цього вибору має виступити відсутність дискомфорту у власному голосовому апараті, бажання співати гарно. Спостерігайте за станом, який виникає після прослуховування еталонів. Обговорюйте це зі своїм педагогом. Мотивуйте свій вибір.

Результат, який бажано отримати: заповнити графі таблиці по мірі знайомства з різними музичними творами, навчитись аналізувати,

співставляти музичні твори, образи, розвивати вокальний слух, під контролем якого відбувається удосконалення голосу та вокальної мови в цілому.

“Мистецтво – концентрований вираз людської духовності, який передається через емоції, почуття і не може транслюватися у звичайному інформаційному просторі. Духовності не можна навчити, її треба культивувати” [155, с. 149]. Саме тому педагог з вокалу має організовувати для студентів класу творчі зустрічі з митцями, співаками-професіоналами, аматорами, творчими колективами, допомагати студентам планувати свій час більш корисно; поширювати свою обізнаність у сфері мистецтв, збагачувати художні, естетичні, життєві враження; розвивати кращі риси характеру (самостійність, наполегливість, активність та ін.).

Заповнюючи щоденник художніх вражень, студент продовжує працювати над збагаченням музичного, мистецького тезаурусу, культивує естетичні почуття. Наводимо перелік можливих розділів щоденника:

а) концерти, вистави, відео- та аудіо записи опер, що були прослухані чи переглянуті по телебаченню (дата, автор, назва, виконавці, що сподобалось (не сподобалось), чому)). Види творчої продукції, які було отримано у результаті цього перегляду: малюнки; ескізи; кольорова художня композиція; вірш; казка; усний твір; танцювальна чи пластична композиція; мелодекламація; речитатив; вокальна імпровізація (ритмічна, мелодична);

б) книги про музикантів, художників, артистів, які були прочитані (дата, автор, назва, улюблені герої, риси їх характеру, вчинки);

в) що цікавого було побачено у музеї (зміст експозиції, враження). Які музичні (вокальні) твори вам захотілося використати в якості музичного оформлення виставки?;

г) екскурсії містом, прогулянки в парку та ін. (дата, місце екскурсії, враження. Чи почули Ви музику природи?);

д) що підібрано по слуху (дата, автор, назва);

е) які пісні, романси розучено самостійно (дата, автор, назва);

ж) що виконувалось для друзів, батьків (дата, автор, назва).

з) складена програма концерту, намальована афіша (наприклад, “Музична україніка”, “Концерт з творів А. Кос-Анатольського”, “Шкільні роки – дитинства світ казковий” та ін.). Згідно складеної програми можна говорити про музичну ерудицію, розвиток смаку, музичні переваги студента.

Під час заняття бажано нагадувати вислови видатних співаків, які мають мотивувати студентів до серйозного ставлення до вокальних занять, наприклад, слова Ф. І. Шаляпіна: “Чим краще голос – тим більше треба працювати”, “Жест – не рух руки, а рух душі”, який порівнював роботу над вокальним твором з філігранною працею майстра-ювеліра. Корисним є

наведення даних, які мають для студентів пізнавальну цінність (наприклад, всесвітньо відомими співаками є: Гарсія-старший та його доньки Марія Малібран і Поліна Віардо, Маттіа Баттістіні; (баритони): Тітта Руффо, Камілло Еверарді, (тенори): Леонід Собінов, Анжело Мазіні, Беніаміно Джильї, Енріко Карузо, Маріо Ланца, а також Йосип Рогачевський, Антоніна Нежданова, Соломія Крушельницька, перуанська співачка Іма Сумак, діапазон якої нараховує чотири октави та ін.).

Зміст музичного твору досить важко висловити словами, однак, можна спробувати описати які почуття, настрої та емоції пробуджує музика. П. Чайковський свого часу зазначав: "...якщо б музику можна було переказати словами, вона б зробилася непотрібною" [цит. за Н. Корихаловою: 103]. Поль Гоген радив в живопису і музиці шукати не опис, а навіювання, що заворожує. На наш погляд, розвитку рефлексії сприяє прийом, який дозволяє поповнювати "скарбничку почуттів" (настрій, назва твору, який йому відповідає, автор твору). Даний прийом базується на твердженні про те, що мистецтво має стати відкритою образною моделлю входження у світ не лише завдяки його пізнанню, але й індивідуальному "переживанню" і "проживанню". Співставляючи взірці класичної музики та римейки популярних творів у виконанні електронних музичних інструментів, студенти мають зробити для себе відкриття, що класика дійсно має безпосередній емоційний вплив, бо звук – жива енергія, а високохудожні твори несуть у собі значний енергетичний потенціал.

Таким чином, результатом процесу сприйняття музичних творів (вокальних тощо) та їхньої рефлексії має стати посилення духовно-енергетичного потенціалу та активізація духовно-рефлексивної творчості особистості. У внутрішньому "духовному середовищі" студент "вичерпує" ціннісний смисл художнього образу музичного твору і створює власний образ-концепт (Л. Масол), який стає для нього особистісно значущим, близьким та зрозумілим. Кожен здобуває розуміння мистецького твору самостійно в процесі духовної творчості. Для цього майбутній учитель навчається говорити з учнями мовою самого мистецтва, яку спочатку має зрозуміти і оволодіти нею під час навчання у виконавських класах педагогічних вищих навчальних закладів.

Збагаченню почуттєвої сфери студентів, підсиленню емоційності сприйняття музично-дидактичного матеріалу, мотивації навчання тощо сприяють прийоми, які з успіхом знаходять застосування в класі постановки голосу. Наприклад, студент під час сприйняття музичного твору із заплющеними очима "прислухається" до власних відчуттів, емоцій, за допомогою рефлексії уявляє свій стан і передає у вигляді образу – словесного, пантомімічного або візуального. Виконуючи завдання "Сам собі

режисер”, уявляє себе персонажем виконуваного твору (на початку це може бути різнохарактерна народна пісня), відображає його настрій на своєму обличчі (створює “мімічний образ”), у подальшому складає піктограму емоційного стану.

У такий спосіб студенти закріплюють знання про групи засобів спілкування (оптико-кінетичні – жести, міміка, пантоміміка; паралінгвістичні – якість голосу, його діапазон; екстралінгвістичні – паузи, сміх, темп мови тощо), які розглядаються вченими (Л. Масол, Г. Побережна та ін.) як провідні в емоціогенних технологіях. За їх допомогою майбутній учитель зможе стимулювати різні форми самовираження учнів, розвивати здібності до невербальної комунікації, що дозволяє коригувати психічні стани, сприяти релаксації, зміцнювати фізичне, психічне і духовне здоров’я.

Існування досить широкого діапазону арт-терапевтичних вправ дозволяє обрати найбільш доцільні з них та застосувати їх в класі постановки голосу. Завдання для самостійної роботи “Кольорова музика” надає студенту можливість виявити свій настрій від почутої музики у вигляді безпредметної композиції з кольорових ліній і плям, або підібрати декілька творів мистецтва (вірші, живопис, скульптура), які відповідають емоційному стану під час сприйняття музики. Вважаємо, що даний прийом допоможе майбутньому вчителю у професійній діяльності звертатися до творів різних видів мистецтва, які мають позитивно-стимулюючий і гармонізуючий вплив на особистість учнів.

Для повноцінного звучання голосу, треба займатися його тренуванням шляхом багаторазового повторення різноманітних вправ. Вправи для розспівування включаються у навчальний процес для вироблення певних навичок, які мають відношення до технології звуковидобування (формування голосних, артикуляція приголосних, удосконалення штрихової техніки, вокалізації) у вигляді невеликих мелодичних побудов з рельєфними інтервальними співвідношеннями та тяжіннями. Це сприяє реалізації людиною здатності до інтонування, тобто звуковиявлення, скерованого диханням та діяльністю інтелекту, що підтверджується словами Б. Асаф’єва: “Музика – мистецтво сенсу, що інтонується”. Цьому мистецтву необхідно навчати. Першим кроком на цьому шляху виступає художнє сприйняття та інтонування вправ для розспівування.

Вправа для розспівування виконує декілька функцій; основні з них: фізіологічна підготовка співацького апарату до роботи (дихання, артикуляція, слуховий контроль) і психологічна підготовка виконавця до співу. У трактовці В. Михайлова, С. Максимова, Д. Огороднова спів вправ виходить за рамки звичайного психофізіологічного тренінгу (пробуджують думки, активізують увагу тощо).

Тренувальний розспів є часткою професійної підготовки вчителя-музиканта до уроку та необхідним елементом самонавчання і виховання свого голосу. Завданням розспіву є подолання інертності, загальмованості нервових процесів в організмі, “виклик” знайомих співацьких відчуттів. Для тренувального розспіву достатньо 4-5 вправ. Вони повинні бути нескладними, але різноманітними. Важливо, щоб вони проспівувались у певному темпі та ритмі. Це настраює різні групи м’язів у потрібному режимі чергувань і прискорює процес “розігріву”. Вправи починаються з примарних звуків. За рекомендації М. Єгоричевої [71], ми намагаємося зробити так, щоб звук проспівувався рівно, без крещендування, з однаковою силою. Завданням розспівки є показ стану співаючого (поява зібраного, м’якого, щирого звуку говорить про вокально-творчий спокій (за М. Микишою). На етапі емоційно-осмисленого інтонування розспівка виявляється органічною, невід’ємною часткою процесу вокального заняття. В процесі опрацювання ілюстративно-звукового матеріалу творчий пошук гарного звучання здійснюється на основі принципу поєднання технічного та художнього, з обов’язковим визначенням “художнього світу” вправи та її технічного втілення [135]. Під час співу постановка художніх завдань може імпровізаційно змінюватись, визначаючи своєрідність емоційно збагачених занять.

Всі методи, що пов’язані з емоційно наповненим звуком голосу людини, відносяться до методів експресивних впливів (інтонаційна та образна палітра голосу, виразність пауз, шепіт тощо). До інструментарію сугестивної технології належить метод створення емоціогенних ситуацій. Його метою є переживання почуття успіху, а джерелом виступає мовлення вчителя, яке повинно бути захоплюючим, яскраво емоційним, що викликає в учнів переживання почуття краси, здивування.

Атмосфера творчості повинна виникати в момент першого дотику до звука, тому пропонуємо метод емоційно-осмисленого інтонування (метод запозичено з [239] та адаптовано до завдань дослідження), ми вимагаємо від студента постійного пошуку живого, одухотвореного звуку. Вправи рекомендуємо співати закритим ротом: губи м’яко стулені, зуби розжаті, порожнина рота активно резонує (поява відчуття, ніби губи “співають”, тобто відчуття “озвученого повітря”; дихання залишається теплим, тремтливим, “творчим”). У додатках наводимо приклади розспівок (див. Додат. 3) з описом “художнього світу” кожної вправи.

Існує загальне правило для гарного виконання усіх розспівок: якщо заспівати “світліше”, “тепліше”, “з радістю”, “яскраво”, “м’яко” – можна з легкістю подолати інтонаційну фальш (у разі її появи).

У роботі над розвитком творчих здібностей студентів у процесі вокальної підготовки ми застосовуємо метод поєднання співу та емоційних

фарб. За даними методичної літератури, відомі хорові диригенти та вокальні педагоги (А. Михайлов, Д. Огороднов, О. Мишуга, М. Микиша та ін.) наполягають на тому, що вокальний звук повинен виражати думки, почуття, відрізнятися різноманітною емоційною зафарбованістю.

Кожна людина має образні явлення, які більш або менш розвинені. Вимовляючи слова, вона зазвичай уявляє, бачить внутрішнім зором те, про що йде мова. Треба працювати над тим, щоб слова були освітлені внутрішнім уявленням, інакше вони залишаться простим сполученням звуків, що означають поняття, але сенс цих понять та їх значення виявлено не буде. К. Станіславський приділяв багато уваги розвитку уяви, закликаючи до свідомої боротьби з пасивністю уяви, яка повинна бути активною, рухливою, чутливою, розвиненою.

Спів є засобом вираження людських емоцій, тому бажано використовувати відповідні характеристики звуку (ліричний, ласкавий, радісний), застосовуючи образні вирази, що побудовані на різних асоціаціях. У методичних рекомендаціях вправу подано під назвою “Чарівний посередник”. Для визначення характеру й тембру вокального звуку ми вважаємо доцільним застосовувати епітети, які пов’язані не тільки зі слуховими, а й із зоровими, дотиковими відчуттями, використовуючи під час співацької діяльності набутий студентами досвід чуттєвого пізнання.

Наводимо орієнтовні характеристики співацького звуку, побудовані на різних асоціаціях: голосний-тихий, безшумний-крикливий, оглушливий-неголосний, дзвінкий-глухий, сріблястий-тихий, яскравий-блідий, сліпучий-тьмянний, світлій-темний, прозорий-похмурий, променистий-жорсткий, м’який-твердий, ніжний-грубий, ласкавий-суворий, легкий-тяжкий, невагомий-ваговитий, польотний-неповороткий, повітряний-незграбний, витончений-грубий, блискучий-масивний, іскристий-бляклий, кришталевий-каламутний та ін. Ми пропонуємо студентам, застосовуючи представлені визначення, охарактеризувати тембральні фарби образів вокального твору, що вивчається, передати їх інтонаційно різноманітно, щиро й переконливо. Під час вокальних занять це значно підвищує ефективність співацької діяльності. Цікавим і корисним, на наш погляд, є метод емоційного самонастроювання, який теж базується на асоціаціях, тісно пов’язаних із знанням того, що голосний звук “у” звучить більш м’яко, якщо він є часткою слова “кохаю”, на відміну від слова “увага”. Стан захоплення, що наповнює слово “Gloria”, формує голосна “о” в більш високій позиції, об’ємно, з відчуттям висоти, на відміну від “о” у слові “колокол”, де “о” звучить більш визначено, важко, приземлено. “Лагідно”, “ясніти”, “створіння”, “лілія” – тут “і” виконується з відчуттям ніжності, світлоносною краси, тоді як короткий “і” з наголосом звучить у слові “сніг”. Спів звуко-ритмічних вправ зі словами:

“Я твій навіки віків” (на звуках розгорнутого тризвуку); “Бритви, ланцеты, гребенки и щетки, куда бы ни шел – при себе я держу”; “С севера ветер весело веял, ивы свивали ветви свои” (мелодія з опери Дж. Россіні “Севільський цирульник”) та ін.

Даний прийом позитивно змінює відношення студента до вокального звуку як такого. Результатом, до якого потрібно спрямовувати студента на етапі опрацювання виразного співу за допомогою методу емоційного самонастроювання, є постійне удосконалення технічної майстерності, вокально-виконавської культури, яка включає в себе манеру звуковидобування, чистоту та виразність інтонування.

Цілеспрямованість вправ обумовлена художньо-технічним змістом вокальних творів, що вивчаються. Систематичність та регулярність тренувального розспіву дуже скоро позитивно відбиваються на голосі майбутнього вчителя, сприяють виробленню професійної стабільності володіння голосовим апаратом.

Для скерованого процесу звуковидобування характерним є використання власних резонансних відчуттів. Якість звуку співацького голосу визначається індивідуальною анатомією співака і залежить від сполучення верхніх, середніх та нижніх резонансних складових (як результат стабільного й розслабленого стану гортані). Пропонуючи студентам для співу словосполучення, окремі фрази, ми звертаємо їхню увагу на відчуття резонування, при цьому вони намагаються прислуховуватись до власних інтонацій та спостерігати як змінюється малюнок м'язових вібрацій. У цьому сенсі важливо мати впевненість у власній здатності співати у будь-яких акустичних умовах. Спеціальні вправи розвивають вокальну координацію студента за умови їх систематичного використання (золоте правило: якщо вправа повторюється протягом якогось часу 21 раз, то навичка досягає рівня автоматизму та з'являється можливість звуковидобування у мовній позиції. Співати їх треба не більш як *mezzo forte*. Інтенсивність чи гучність звуку з'являється тоді, коли у результаті м'язової координації звук вільно видобувається. Важливим є не стільки те, що студент співає у вправах, скільки те, як це він робить. Вправи мають бути підібрані таким чином, щоб поєднати голос на всьому діапазоні, уникнути небажаного напруження на перехідних ділянках. Додержуючись балансу в голосі, можна співати вправи різного ступеню складності.

Якщо студент підтримує звуковидобування у мовній позиції, то все, включно з регуляцією кількості повітря, необхідного для коливань голосових складок, здійснюватиметься автоматично, артикуляцію не потрібно буде утрирувати навмисно. Гортань при цьому знаходиться у вільній мовній позиції, що дозволяє складкам вільно пристосовуватись до потоку повітря,

що видихається. В результаті найвисокі ноти мають звучати як найкраще. Якщо з високою нотою виникає проблема – м'язова система активізується у спробі виправити її, що призводить до співу затисненим звуком. Студент має бути зорієнтованим у власних відчуттях для того, щоб добре чути свій голос для збереження балансу під час подолання перехідних ділянок голосу. Важливо виявити “ділянку зриву” та зробити так, щоб вона зникла.

Голоси всіх типів мають підтримувати поєднане звуковидобування у розмовній позиції на всьому діапазоні. Кращі оперні співаки співають в ясній, розмовній манері, яка дозволяє розрізняти слова на всьому діапазоні. Цей ідеал є критерієм гарного співу у будь-якому стилі. Студентам необхідно надавати репертуар за всіма напрямками вокального мистецтва, як традиційними, так і популярними. Хоча питання про пріоритетність манери та стилю виконання (естрадна, народна, академічна) залишається суперечливим, ми додержуємося тієї точки зору, згідно якої спосіб звуковидобування під час роботи у різних стилях змінювати не слід, тому що більшість відмінностей у стилях співу вже містяться у самій музиці, в тих її елементах, які популярні на даний час. Коли треба пристосовувати голос до конкретних голосових “штампів”, завжди є ризик порушити процес звуковидобування у розмовній позиції. Однак, голос може бути зафарбований “думками”. Коли студент замислюється над тим про що він співає, то можна трохи змінювати результат, але не основу звуковидобування.

Не володіючи технікою вільного й чистого співу на всьому діапазоні, студент має змогу працювати лише з обмеженою кількістю вокальних творів. Завдання викладача полягає у наданні студенту вокальної свободи, за допомогою якої якнайкраще виявляється унікальність характеру його голосу. Головне, щоб студент навчився співати на всьому діапазоні в єдиній, легкій манері, без зривів та раптових змін у якості звуку, тобто у розмовній позиції. Наявність цього уміння додає студенту впевненість у своїх творчих можливостях. М. Микиша характеризує цей стан як вокально-творчий спокій, тобто стан творчого захоплення, творчого збудження співака, впевненого в успішному виконанні будь-якого технічного і творчого завдання, відсутність напруженості, скутості. Йому належить поняття вокально-творчого спокою як внутрішньо (психічно) спокійного, врівноваженого стану співака під час виконання. Вокально-творчий спокій характеризується максимальним проявом усіх творчих сил і можливостей, проявом справді художніх емоцій виконавця, фізична енергія якого спрямована безпосередньо на прояв художніх емоцій, на відтворення образу.

У традиційній методиці розвитку голосу акцент робиться на периферичних механізмах діяльності (звук як такий), що виявляється у

виконанні різноманітних вокальних вправ (гами, арпеджіо, вокалізи). Ф. Шаляпін же, навпаки, свою систему свідомо будував на центральних механізмах (не звук, а сенс звуку). Видатний співак вважав інтонацію “душею голосу”. На його думку, все, що стосується розвитку голосу і музики в цілому – це і є інтонація, про її важливість він писав у своїй книзі “Маска і душа”. Ним було розкрито психологічний секрет настройки голосу, який полягає у наступному: інтонацією керують думки. Звук стає якісно змістовним лише тоді, коли він є емоційним і несе у собі певний настрій, відчуття, пов’язане з конкретними поняттями (цит. за: [86, с. 47]).

Знаходження студентом оптимального режиму роботи голосового апарату повинно відбуватись в умовах середнього голосового навантаження (як динамічного, так і часового (тривалість співу). На початку навчання ми намагаємось уникати матеріалу з широким динамічним діапазоном. У репертуарі студентів превалюють більш мелодійні, наспівні твори, пісні, у яких відсутні “гострота” та драматична динаміка. Виконання пісень не має прямого відношення до опрацювання вокальної техніки. Стил ь та інтерпретація не можуть замінити вокальну техніку, бо без неї вони не є корисними. Тому, якщо вчитель музики володіє різними варіантами правильного звукоутворення, тобто вміє користуватися прийомами співу: *mezzo voce*, фальцет, “світле”, “темне” звучання, *forte* і *piano*, вміє доцільно урізноманітнювати свою співацьку і розмовну роботу в класі, то голос такого учителя буде більш виразним, гнучким для того, щоб виконувати творчу роботу.

На перших етапах роботи з голосом треба зняти напругу з усіх м’язових систем, пов’язаних із звуковидобуванням. Для цього ми використовуємо вправи, які мають конкретний причинно-слідчий ефект. Основними діями на цьому шляху виступає вимова голосного “А” та його сполучення з приголосними “Г” та “Х” (А-ГА; А-ХА), під час якого голосові складки природньо взаємодіють з потоком повітря, що видихається. В результаті з’являється відчуття скоординованості рухів голосового апарату, вільного звукоутворення. Це дозволяє розірвати зв’язок між звуком та м’язовою напругою і, коли встановлюється ця нова психічна модель, це є початком відновлення природного голосу. Застосування цього прийому призводить до підсилення голосу без втрати “тембральних фарб” за рахунок психологічного фактору.

Під час заняття ми пропонуємо студенту завдання під назвою “Перевтілення у майстра декламації”. Основні дії він здійснює за допомогою наступного алгоритму:

Уявна вимова текстового фрагменту (створення звукової моделі тексту), наприклад: Ой піду я межи гори, смерекові ліси-бори. Ой піду я межи гори –

там, де живуть бойки...

Вимова тексту (чи його уривку) закритим ротом (слідкуємо за наголосом у словах, встановлюємо чіткий ритм фрагменту).

Складання формули тексту, наприклад: Ой піду я межи гори, | смерекові ліси-бори, | Ой піду я межи гори – там, де живуть бойки.

Виставлення наголосу у складах:

||↓|↓|↓|↓|+↓|↓|↓|↓|↓|+||↓|↓|↓|↓|+↓|↓|↓|↓|.

На голосні припадає все інформаційне навантаження слова, тому саме на них студенту пропонується затягувати звук, промовляючи текст нарозспів, у декламаційному стилі.

В цьому ритмі вимовляти текст (звукову модель) за допомогою звуків “А” і “ХА”: А-ХА-ХА-ХА-А-ХА-А-ХА | А-ХА-А-ХА-ХА-ХА. Зробити це для підготовки максимального “відкриття” гортані.

Промова тексту у звичній манері.

Промова святковим тоном (пафосне, “театральна” вимова).

Завданням для самостійної роботи виступає опрацювання студентом одного чи декількох текстів аналогічним чином. По мірі накопичення практики роботи з текстами, якість вимови значно покращується, підвищується й швидкість вільного опанування ними. З часом, за умови закріплення цієї психологічної моделі звільнення голосового потоку (гортань залишається розслабленою, як під час розмови, звук стає яскравим, повним, слова звучать розбірливо, легко вимовляються), можна відмовитись від опрацювання однієї з запропонованих модифікацій (“А-ГА” або “А-ХА”).

Робота з техніки співу, починається з опанування диханням. Корекція дихання може помітно вплинути на здатність видавати гарний звук. Воно є однією з умов звукоутворення. Ми говоримо не про звичайне дихання як фізичне явище, а про озвучене мовою чи співом дихання, яке має назву фонаційне. Для нього характерним є короткий, але достатньо глибокий вдих і значно уповільнений видих. Перевага надається мішано-діафрагматичному диханню, оскільки саме воно сприяє рівномірному заповненню повітрям усіх частин легень. Правильне дихання є побічним продуктом правильної техніки співу. Якщо в процесі співу гортань знаходиться в такому стані, в якому вона не буде рухатися, і зовнішні м’язи будуть розслабленими, то можна отримати відповідну дихальну підтримку вокального звуку. Завдяки набутим під час виконання спеціальних вправ навичкам, утворюється правильний баланс між диханням та голосовими складками, що дозволяє студентам співати у мовній позиції. Якщо студент говорить не на опорі дихання, тобто залишаючи голос без підтримки організованого вдиху, це виявляється дуже несприятливим для голосу: робота при загальному розслабленні всіх груп м’язів призводить до втрати тонких слухо-рухових координацій.

Озвучена мова визначається як єдиний потік, в якому поєднуються правильність фонаційного дихання, легкість і гнучкість звучання голосу, вмілий перехід з одного регістру в інший (діапазон голосу), сила голосу, його тембр, рівність, стійкість звуку та ін. Для тренування фонаційного видиху можна взяти відому дитячу лічилку про Єгорок. Текст лічилки вимовляється гучно та рівномірно. Видих розподіляється на три порції: після кожного третього “Єгорки”: “Как на горке, на пригорке (вдох), стоят тридцать три Егорки (вдох): раз Егорка, два Егорка...” (до кінця). Слідкувати за тим, щоб кожний наголос на голосну супроводжувався однаковою часткою повітря, не дозволяючи йому розчинятися в паузах між словами.

Особливої уваги потребує робота з формування навичок правильної артикуляції та дикції. Вокальною педагогікою накопичено величезний досвід, яким потрібно скористатися у роботі з покращення техніки мовлення і співу. Для опрацювання швидкості вимови автори (П. Голубєв, О. Стахевич) пропонують артикуляційну гімнастику [48; 218], яку побудовано на парних приголосних Б-П, В-Ф, Д-Т та ін. у поєднанні з послідовністю голосних: І-Є-А-О-У-И:

Бі-бі-бі-бі-біп;

Бе-бе-бе-бе-беп;

Ба-ба-ба-ба-бап;

Бо-бо-бо-бо-боп і т.д.

Для вироблення чіткої вимови корисними є і скороговки, які використовуються на заняттях дуже широко, наприклад:

1. Тік потік не в той бік,
Текли потоки у різні боки.
2. Бігла панна од овець,
Загубила гребінець,
Місяць бачив – не добачив,
Сонце вкрало й не сказало.

Другий етап – музично-практичний – спрямовувався на розвиток внутрішньої активності студентів у вокально-виконавській діяльності, забезпечення емоційного відгуку на музику, розуміння ролі засобів музичної виразності та виконавських умінь у створенні музичного образу. У ході даного етапу педагогічної роботи були враховані принципово нові тенденції навчально-виховного процесу, що орієнтували студентів на формування здатності до відкриття самих себе, свого внутрішнього “Я” в процесі сприйняття та виконання вокальних творів. При такому підході до організації занять – у центрі уваги постає не усереднений студент, а кожний як особистість у своїй самотності, унікальності. Змінюється вектор педагогічного руху – не від педагогічних дій викладача до студента, а від

самого студента, що вибірково ставиться до цих дій, не засвоюючи їх у заданому вигляді. Навчальний матеріал будується таким чином, що при оптимальному навантаженні студент під керівництвом викладача працює над розвитком задатків – у здібності, останні розвиваються для того, щоб виконувати творчу роботу.

Мета цього етапу полягала у формуванні умінь досягнення виражально-сміслових значень вокальних творів, створенні стану високого духовного піднесення, завдяки якому особистість знаходить самовираження у художній творчості; оволодіння вміннями вербальної та виконавської інтерпретації на основі поглибленого проникнення в його образно-емоційний стрій; набуття елементарних умінь тембральної та вокальної імпровізації; розвитку здатності до найбільш точного відтворення об'єктивно виражених музичних закономірностей у власній творчості і використання їх у виконавстві, розвитку умінь імпровізації та інтерпретації.

Програма експериментально-дослідної роботи включала застосування таких методів: порівняння, визначення мовної перспективи (порівняння до “епіцентру краси”) та на його основі створення найпростішої імпровізації, постановки проблемних запитань, спрямованих тестів; створення власної музичної емблеми.

При розробці методики був використаний принцип послідовного ускладнення творчих завдань, поступового збагачення найпростіших навичок. На початку творчої роботи поставлене перед студентом завдання обмежувалось чітко окресленими умовами та мінімумом вихідних даних; далі можливості для самостійної творчої роботи розширювались.

Оскільки процес навчання у вокальному класі має індивідуальну форму, ми мали можливість варіювати методи навчання у відповідності з індивідуальною траєкторією розвитку кожного окремого студента.

Для поглиблення та збагачення вражень студентів від почутої гарної музики їм пропонується наступне завдання: а) відшукати твори композиторів О. Варламова, С. Танєєва, А. Рубінштейна, М. Іпполітова-Іванова на вірші німецького поета Йогана Вольфганга Гете “Тірські вершини” у перекладі М. Лермонтова; б) прослухати аудіо запис романсів, під час сприйняття слідкувати за розвитком мелодії по нотах; запам'ятати мелодії; в) скласти опис “художнього світу” творів, ритмічні схеми першої та другої фраз романсів. Самостійний пошук музично-історичних даних, знайомство з романсовою творчістю видатних композиторів збагачують студентів у інформаційному та духовному відношенні, відбувається плідний обмін інформацією між суб'єктами навчального процесу. Виявляється, що майстер романсу О. Варламов наблизив мелодію на ці слова до народних витоків, С. Танєєв надав своєму твору особливої глибини думки, стриманості,

А. Рубінштейн створив музику схвильовану, сповнену витончених почуттів. Мелодії М. Іпполітова-Іванова властиві прозорість, витонченість хроматичних ходів. На прикладі чотирьох музичних варіантів одного вірша студент має змогу прослідкувати за варіативністю музики, багатою фантазією композиторів. Ускладнюючи завдання, йому пропонується виконати орієнтовні дії за зразком: відшукати музичні варіанти іншого твору або народної пісні (за бажанням студента), порівняти інтерпретації, скласти ритмічні схеми, створити короткий опис “художнього світу” пісень, на його основі скласти план розвитку музичних образів (за допомогою піктограм тощо), створити власний вступ до пісні, другий голос, підголоски та її закінчення.

Вокальна музика має необмежені ресурси виразності, завдяки синтезу музики та слова. Під час виконання вокальних творів ми вводимо таке поняття, як “мовна перспектива”, тобто спрямованість до кульмінації (емоційної, смислової), яка потребує осмисленої темброво високо якісної, чіткої та динамічної вимови слова. Вироблення відчуття розмовної перспективи здійснюється на основі вправ, які варіюються. Це може бути, наприклад, пошук виразних розмовних інтонацій. Відомо, що інтонацію неможливо “взяти напрокат”, механічно запозичити. Інтонація народжується в процесі виконання і є результатом інтенсивної роботи почуттів, думок, уяви, волі, задуму виконавця.

Для вірного відображення смислу фрази необхідно враховувати її логічне тлумачення та загальний контекст. Тому виконавцю треба знати про логічну перспективу, завдяки якій найважливіше слово подається на перший звуковий план, тоді як менш важливі створюють ряди більш глибоких планів. Мистецтво виконавця складається в умінні розподілити наголоси різного ступеню та різної якості по всій перспективі фрази. Різноманітні інтонаційні відтінки виникають під час багатьох повторень. Бажано не відключатися з душевного стану, який необхідно відтворювати у виконанні. Студентам пропонується вимовити віршований текст або фразу та зробити наголос на різних словах, наприклад:

Птах чарівний крилами змахне.

Птах **чарівний** крилами змахне.

Птах чарівний **крилами** змахне.

Птах чарівний крилами **змахне**.

Потім вони виконують теж саме завдання у формі запитання. Тексти можна вимовляти за цією ж схемою, уявляючи різні образи – казкові, фантастичні, героїчні, ліричні та ін. з різними голосовими модуляціями.

Прийом “розмовної перспективи” загострює увагу до характеру вимови окремих слів і фраз, підвищує виразність співу. Завдання слід варіювати з

метою появи у студента бажання виявляти активність у пошуках ресурсів виразності слова, інтонації та ін. В результаті у студента формується чутливість до інтонації, емоційного тону мовлення – грайливого, сердитого, сумного, упевненого тощо.

Пропонуючи завдання такого плану, можлива постановка проблемних запитань, наприклад: Якого результату бажано досягнути? Якими шляхами можна отримати позитивний результат? Тобто ми підводимо студентів до важливої для майбутнього вчителя музики думки про необхідність виразного співу вокальних творів, вияв завершеності музичного фразування, який є основою гарного, художнього співу.

Педагог пропонує студенту пригадати улюблену народну пісню, виразно вимовити текст першого куплету. Перед тим, як заспівати фразу, вимовляти текст ясно та впевнено, досить звучно, відчуваючи вібрації. Заспівати фразу, дослідити чи співпадають смислові наголоси в тексті з музичними кульмінаціями. Звернути увагу на те, за допомогою яких виразних засобів окреслено головні за змістом слова. Наступним кроком стає створення мелодії на ці слова з різним настроєм. Важливо, щоб варіантів створених мелодій було якомога більше.

Подані завдання бажано перенести на самостійну підготовку з обов'язковим обговоренням отриманих студентом результатів на наступному занятті. Оволодіння знаннями, вміннями і навичками є найбільш ефективним в процесі самостійної роботи студентів з техніки мовлення, оскільки вона містить у собі значний дидактичний і виховний потенціал. Самостійна робота дає змогу залучити студентів до активного пошуку варіантів розв'язання практичних завдань, активізує їх розумову діяльність, спонукає докласти зусиль до розв'язання проблем самоорганізації та самоконтролю, сприяє формуванню у студентів орієнтувального алгоритму практичних дій.

Зміст наступного завдання не зводиться до простого повторення, а має на меті підняти знання студентів на новий узагальнений рівень. Виконуючи його, бажано скористатися запропонованим алгоритмом роботи над новим твором:

- а) ознайомлення з мелодією. На фоні акомпанементу уявляти звучання слів, фраз (розвиває уяву, вокальний та музичний слух);
- б) робота над текстом (високий рівень декламації);
- в) спів мелодії за допомогою “примарного тону”, на звук “м”;
- г) спів “А-ХА” – модифікації;
- д) виконання твору як маршу, танцювальної або як ліричної пісні (змінюючи інтонації (трагічні чи бравурні) та образи));
- е) використання прийому “екзерсис пародиста” (позбавлення від стереотипів, пошук власного, унікального виконання; уникнення помилки

початківця – імітації. Просте наслідування позбавляє співака можливості навчатися мисленню, розумінню);

ж) повноцінний спів твору.

Завдання такого плану виконують роль поетапних прийомів: інформаційного – “що потрібно зробити?”; планування – “як цього можна досягти?”; прийняття рішення – “визначення шляхів і можливостей реалізації”; здійснення – “реалізація”; контроль – “чи правильно виконане завдання?”; оцінка – “що потрібно зробити наступного разу краще?”. Поетапні прийоми є складовою методу спрямованих тестів, сутність якого полягає в управлінні самотійного індивідуального навчання, наданні цьому процесу цілеспрямованості та ефективності. Особливістю цього методу є планомірний розвиток професійного та творчого мислення і способів виконання відповідних дій.

Метод спрямованих тестів логічно поєднується з творчими методами. Так, на етапі декламації студенту пропонується завдання зимпровізувати власну мелодію на основі даного тексту, отримавши радість від процесу творчості. Результатом виконання студентами творчих вправ має стати покращення тембру, багатство інтонування як закономірний результат роботи над розширенням можливостей співацького голосу.

Цікавим та корисним для розвитку творчих здібностей студентів є метод мікро відкриттів, який полягає у такому: студенти отримують завдання: створити мелодії на задану гармонічну схему у формі восьми тактової будови. Студенти створюють декілька власних варіантів мелодії, потім порівнюють їх з оригіналом, яким є вокаліз з “Солов’їного романсу” А. Кос-Анатольського, відчуючи при цьому здивування та захоплення.

У методичному арсеналі є інші цікаві та корисні завдання, наприклад, створити мелодію, яка б імітувала спів вівсяночки на основі трансформації мовної мелодики запропонованого віршу або віршованого тексту у вокально-музичну: “Вівсяночка-посмітюха, відгукнись!”

Телегіз-з-з! Телегіз-з-з!

Покинь сани, бери віз-з-з!

Кидай сани, бери віз-з-з!

Тай поїдем по рогіз-з-з!

Були стоги, обороги,

Тепер нема ніц, ніц!

Тепер нема ніц, ніц!

У подальшому цей матеріал було використано у сценарії під час проведення виховного заходу “Масляна”. Студенти занотовують найкращі варіанти зимпровізованих поспівок. Проведення свят з використанням творчих знахідок студентів стимулюють розвиток їхньої самотійності, здатність у професійному майбутньому діяти з домінантною установкою на продуктивну діяльність.

Під час роботи над текстом вокального твору, ми пропонували декілька

власних варіантів виконання (даний метод сприяє закріпленню у студентів розуміння варіативної природи музичного мистецтва), тим самим він не залишає студенту можливості для копіювання. Виконавський образ, представлений викладачем, виступає механізмом підсилення волі студента, його бажання досягти високих результатів, стимулює творчу уяву студента та спрямованість його волі на виконавський результат.

Практичні завдання:

Відшукати інший виконавський варіант, охарактеризувати декілька варіантів, що є прийнятними.

Знайти інший шлях досягнення художнього результату.

Поставити художню ціль в інструктивному матеріалі (розспівки, вокалізи).

Інтелектуальні завдання:

Обґрунтувати знайдену трактовку, показати її вади.

Надати вербальну характеристику вокально-виконавського образу.

Знайти подібний за жанровими ознаками твір.

Проблемні запитання:

На знаходження подібності та відмінностей.

На зміну умов: “що буде, якщо...”

Реакція педагога на виконання вокального твору студентом може бути різною, наприклад, “треба ще пошукати звучання”, “відмінна знахідка”, “того разу ти співав це по-іншому”, “твоя інтерпретація мене не переконує” і т. ін.

Процес навчання імпровізації здебільшого базується на поступовому ускладненні та збагаченні найпростіших навичок, закладених на перших етапах роботи. Використання поза музичних моделей (імітація найпростіших звуко зображувальних інтонацій) здебільшого збагачує слуховий досвід, дає поштовх для розвитку пам’яті. Для цього ми застосовували:

а) імітацію голосів тварин та птахів (вівсянка, горлиця, зозуля, синичка, перепілка) (ритм, інтерваліка);

б) відображення діалогів тварин (регістри, інтонація);

в) вправи для визначення та запам’ятовування інтервалів за допомогою асоціацій: “сигнал труби”, “клаксон авто”, “гудок тепловозу” та ін.

Працюючи над створенням мелодій, що складають окремі інтервали, студент краще розуміє важливість інтонації, роль інтервалу у зображенні того чи іншого музичного образу. Отже окремо взятий музичний звук має висоту, гучність, тривалість, тембр, але не має виразного “обличчя”. Але той самий звук, ставши ступенем певного ладу, здобуває своє “обличчя”, свій “характер”.

На початку роботи ми домагалися точності звуконаслідування, зображальних моментів, а потім вже художньої якості створюваної мелодії.

До змісту занять були залучені вправи “луна”, “запитання-відповідь”, “бесіда”, “рондо”. Наведемо приклад вправи “Луна”: після одного-двох програвань поспівки студент повторює її, далі вправа трохи ускладнюється: фраза закінчується на домінанті, а студент повторює її та замислює відповідь, яку треба довести до тоніки. Ця гра поступово переходить до вправи “запитання-відповідь”. Студент імпровізує мелодії на тексти, які складають запитання та відповідь, нотуючи найбільш вдалі варіанти.

У ході так званої осмисленої імпровізації розвивається вміння оперувати інтонаційними зворотами, відчуття лінії розвитку мелодії, її малюнку (плавний рух вгору чи вниз, повторення одного звуку, зміна напрямку руху, оспівування звуків, застосування різних інтервалів, кульмінацій окремих побудов). Не слід квапитись із введенням нових елементів, спочатку слід домагатись від студента впевненого засвоєння нового матеріалу. В той же час для більш здібних до імпровізації студентів, допускається прискорене проходження матеріалу і певне “забігання вперед”.

По мірі засвоєння методу у навчальному процесі педагогу слід добиватися проявів самостійності у створенні різних тембрових, метро ритмічних та артикуляційних варіантів.

Уведенню даного методу передуює підготовча робота педагога зі студентом. Для ознайомлення із сутністю тембрового варіювання та його виразними можливостями викладачу слід ознайомити студентів з низкою музичних творів у запису, що відомі у різному тембровому “вигляді”.

Ми рекомендуємо для прослуховування “Елегію” Ж. Массне у виконанні вокаліста (запис Ф. Шаляпіна), потім віолончелі; квартету з 4 дії опери Д. Верді “Ріголетто” та цього фрагменту у фортепіанному перекладі – парафраз на теми “Ріголетто” Д. Верді; українську народну пісню “Їхав козак за Дунай” та Варіації на тему цієї пісні Романа Савицького та ін. Бажано прослухати дані твори, визначити інструменти, які проводять основну тему, надати характеристику різним тембральним барвам, пояснити їхню роль у становленні музичного образу.

Студенти із зацікавленням виконують наступні завдання:

1 варіація: заспівати, наслідуючи звучання скрипки легато (закритим ротом).

2 варіація: імітувати звучання струнних піцикато (на склад “пам”).

3 варіація: наслідувати звучання флейти (на склад “льо”).

4 варіація: імітація дзвіночків або челести (на склади “дон-ділі-дон”).

Даний вид роботи сприяє розвитку тембрового слуху, формуванню навичок оперування тембровими уявленнями, активізації мисленнєвих операцій, що складає важливий компонент творчого мислення. У подальшому, коли студенти підуть на практику до школи, до методів

тембрового варіювання необхідно звертатися і на уроках музики під час розспівування, розучування пісень, сприйняття музики.

Сприяючи розвитку тембрового слуху, метод тембрового варіювання стимулює ініціативу, інтенсифікує розумову діяльність студентів під час співставлення, аналізу, синтезу, підвищуючи рівень творчого мислення.

Завдання виконати ту чи іншу мелодію у певному тембровому забарвленні спонукає студента до активної розумової діяльності. Для того, щоб виконати завдання з тембрового варіювання, йому необхідно регенерувати в пам'яті музично-слухові уявлення, пов'язані зі звучанням струнних, духових та інших інструментів. Тут неможливо обійтися без певних вольових зусиль. Крім того, необхідно проаналізувати акустичні якості звуку того чи іншого інструменту, а потім знайти ряд пристосувальних реакцій голосового апарату, які б допомогли студенту відтворити те чи інше забарвлення у співі, що імітує різні інструментальні тембри. Очевидно, що у подібному виді діяльності важливу роль відіграє аналітико-синтезуюча функція свідомості. Причому, регулюючим початком виступають музично-слухові уявлення – їх сформованість та уміння оперувати ними відповідно до конкретного творчого завдання.

Отже, домагаючись у співі того чи іншого тембру, студент в залежності від умов, що постійно змінюються, змушений вести інтенсивну мисленнєву та слухову роботу, спрямовану на порівняння, співставлення отриманих результатів зі звуковою моделлю. Якщо подібної моделі студент не має, йому потрібно сформулювати її завдяки цілеспрямованому сприйняттю творів, що можуть підказати необхідний тембр. Все це у комплексі сприяє більш витонченому сприйняттю та виконанню музики і, в остаточному підсумку, стимулюючи гармонічний та тембровий слух, слугує важливою умовою розвитку творчого мислення у процесі навчання вокалу.

Так, наприклад, у студента, якому необхідно проявити уміння тембрового варіювання, виникає потреба у збагаченні своїх музично-слухових уявлень за рахунок постійного звернення до зразків музичної літератури. У свою чергу, більш високий рівень сформованості музично-слухових уявлень на основі тембрового варіювання створює умови для глибшого сприйняття музики, грамотного прочитання тексту, тонкої передачі музичних образів, нешаблонної інтерпретації музики. Особливо це стосується тих творів, де у розвитку образів значну роль відіграє темброва драматургія.

Студенти отримують навички створення музичної теми, мелодії на прикладі кращих зразків народної та професійної музики. На основі аналізу закономірностей музичної мови, студенти виокремлюють певні правила створення мелодій:

– За умови, що кожен звук несе певне виразне навантаження, необхідно застосовувати мінімум засобів – максимум виразності (звуків якомога менше, краси та сенсу – якомога більше). Це означає, що не повинно бути жодного “порожнього” звуку.

– Необхідно уникати ритмічної строкатості, дотримуючись певного ритмічного малюнку: будь-яка істинно прекрасна тема побудована так, що її пронизує єдиний ритмічний малюнок (“ядро”).

Не допускати інтонаційної строкатості, добиватися єдності інтонації: адже тема “виростає” з одного інтонаційного “зернятка”.

– Іноді в музичній темі є не одна, а декілька інтонацій. Однак у жодному випадку одна з них превалює, пронизуючи тему з початку до кінця, по-різному варіюючись, розвиваючись.

– Повторність музичних побудов: мотиви, фрази, речення, з яких складається тема, повторюються або без будь-яких змін (остинатність), або з якими-небудь змінами висотного та ритмічного характеру (варіювання, секвенція). Якщо немає повторності музичних побудов, виникає неоднорідність цілого, відсутність форми.

– Дотримання цих чотирьох правил достатньо для того, щоб тема була побудована вірно. Але для того, щоб вона стала цікавою та виразною, треба: оригінальність мелодії, тобто в неї повинна бути особливість, своєрідна чарівність та краса.

Створення мелодій на текст ми пропонуємо за наступним принципом. Спочатку краще створювати мелодії на текст, який дозволяє по-різному трактувати його: “Женчичок-бренчичок вилітає...”. Перш за все, студент повинен навчитись виразно читати ці слова, надаючи найрізноманітніші смислові відтінки: то це – погроза, то – прохання, або жарт, скарга, сміх, наказ та ін. Завдання на першому етапі полягає не в тому, щоб знайти один єдиний, адекватний літературному тексту музичний образ, а в тому, щоб використовуючи вірші як засіб метроритмічної та структурної організації музичного матеріалу, мати якомога більше різнохарактерних варіантів за емоційним настроєм мелодій на той самий текст.

У якості домашнього завдання, студенту можна запропонувати підготувати бесіду-сценку для учнів молодших класів із застосуванням створених мелодій. Можливим є включення імпровізацій – поспівок (фраз), починаючи з двох звуків, потім – трьох ступенів ладу.

Імпровізація пропущених тактів мелодії:

- а) зі словами;
- б) з назвами звуків;
- в) з використанням скэт-сольфеджіо.

По мірі засвоєння методу у навчальному процесі педагогу слід

добиватися проявів самостійності у створенні різних метроритмічних та тембрових варіантів.

Для виховання почуття ритму ми використовували різні вправи, творчі завдання і, звичайно, імпровізацію. Вона надає свободи, впевненості в оперуванні різними ритмічними малюнками та метроритмом. Наводимо варіанти ритмічної імпровізації:

Імпровізація ритмічної вправи за допомогою плескання в долоні, тактування.

Імпровізація ритмоскладів: та- ті-ті тій-рі (восьма з крапкою) та ін.

Імпровізація з віршами або прозаїчним текстом (з відстукуванням).

Імпровізація зі співом слів або без них та ритмічним супроводом.

Можливі форми ритмічної імпровізації є такими:

Імпровізація ритмічного остинато (такт, фраза).

Імпровізація 2-ї фрази у стилі заданої першої.

Імпровізація ритмічного запитання-відповіді, наприклад:

2/4 та-та / та-ти-ти/ ти-ти-та/ та-та//

Імпровізація ритмічного речення (по тактах, по фразах).

Ритмічна естафета (по фразах).

Жанрово-ритмічна імпровізація (ритми різних жанрів з характерними ритмічними жанровими ознаками, наприклад, марш, болеро, тарантела, мазурка, гопак, вальс).

Студенти повинні навчитися легко та швидко імпровізувати остинатний рух (вміти простукати, проплескати або заграти на одному звуці ритмічне остинато). Спочатку можна вигадувати словесні образи із рухом (коник, дощик, юла, струмок, море та ін.), а потім втілювати їх у музичній формі, створюючи остинатне “зернятко”, що відображає відповідний рух. Виконувати його слід у багаторазовому повторенні. Студенти намагаються створити якомога більше різних образів і навчаються легко та швидко імпровізувати “зернятко-рух”, застосовуючи певний набір виразних засобів.

У ході формувального експерименту нами були використані наступні методичні прийоми удосконалення імпровізаційних умінь у вокальному класі.

Співтворчість була представлена у вигляді:

Гри у мікрогрупі “запитання-відповідь” на основі імпровізації:

а) ритмічної імпровізації;

б) мелодичної імпровізації (“Луна”, “Телефон” та ін.).

Індивідуальна творчість отримала розвиток в процесі виконання наступних завдань:

Створення декількох музичних тем за такими правилами:

– читання вірша нейтрального змісту з різною інтонацією, смисловими

відтінками;

- використання поетичного тексту як засобу для метроритмічної та структурної організації;

- створення якомога більшої кількості варіантів різнохарактерних мелодій;

- спів та нотування створених мелодій.

Створення мелодії на вірші з певним настроєм:

- аналіз музичних прикладів з точки зору образної виразності, інтонаційної, ритмічної, структурної змістовності;

- виразне читання вірша, визначення його настрою та застосування доцільних засобів музичної виразності;

- створення мелодії з використанням знайдених засобів музичної виразності.

Спроби власних сил у створенні на задану тему:

- створення мелодії на дану тему з використанням певних ступенів ладу, тональностей, розміру та ін.;

- створення мелодії певного настрою на даний пейзаж, жанрову сценку та ін. (із попереднім аналізом засобів музичної виразності).

Варіювання мелодій:

- зміна мелодії за допомогою різних мелодичних фігурацій;

- зміна в мелодії засобів музичної виразності (лад, розмір, темп, штрихи та ін.).

Створення та імпровізація мелодій на основі даного ритму (перед виконанням проплескати ритм):

- імпровізація мелодії на основі простого ритму (речення, період);

- створення мелодії на основі складного ритмічного малюнку;

Створення та імпровізація на основі інтонаційного звороту:

- створити друге речення музичної побудови.

Створення мелодії за допомогою цифрованого басу.

Імпровізація вільної мелодії на фоні незмінного акомпанементу.

Досвід багатьох педагогів-практиків (К. Орф, Д. Огороднов, С. Мальцев, Г. Шатковський та ін.) підтверджує наші власні спостереження щодо покращення інтонації студентів, появи у них свободи та впевненості в імпровізації. Крім того, даний прийом сприяє розвитку слуху, у тому числі й вокального.

Виховання інтонаційного слуху – одне з важливих та складних завдань. Існує багато різних вокально-інтонаційних вправ, що дозволяють розвивати чистоту інтонування. Але навички та уміння, а також чистота вокальної інтонації яскраво відбивається у всій повноті в формі вокально-музичної імпровізації. З одного боку, вокальна імпровізація є підсумком розвитку

мелодичного слуху та чистоти інтонування, а з другого – може стати незамінним засобом для розвитку останніх у співі. До того ж, заняття вокальною імпровізацією надають можливість розвивати почуття вокального самоконтролю надзвичайно ефективно.

Третій етап – самостійно-творчий – узагальнював попередню підготовку, передбачаючи самостійність студентів у вирішенні творчих завдань під час проведення уроків музики та позакласних занять в умовах педагогічної практики. Завдяки безпосередньому контакту зі школярами студенти усвідомлювали значення, та одночасно відпрацьовували вміння виразної вокально-виконавської та художньо-педагогічної інтерпретації музичного твору, виконавської імпровізації, самоорганізації у педагогічно-творчому процесі. Методи самоаналізу та самооцінки сприяли усвідомленню результатів своєї діяльності, подальшому окресленню шляхів творчого самовдосконалення.

На третьому етапі, що передбачав активну участь студентів у виконавській та творчій діяльності (складання музичних казок) узагальнювалась попередня вокальна підготовка майбутніх учителів музики, підвищувалась їх самостійність у вирішенні творчих завдань в умовах реального педагогічного процесу школи. Робота зі студентами спрямовувалась на формування рефлексивного компоненту творчих здібностей та здійснювалась завдяки прийому вокальної театралізації, який використовувався в роботі зі студентами експериментальної групи.

Враховуючи той факт, що студенти III та V курсів проходять практику, ми запропонували їм створення історії-казки: або герой залишає рідні краї та співає сумну пісню, або навпаки, герой повертається на батьківщину після довгих мандрів та співає захоплено-радісну пісню. Такий досвід надає допомогу в організації тематичних музичних бесід, розвиваючи фантазію, уяву студентів, естетичний смак тощо. Найбільш вдалі варіанти зімпровізованих мелодій сольфеджуються, аналізуються: як побудовано мелодію, що в ній цікавого, своєрідного та ін.

Заняття з експериментальної методики створюють додаткові труднощі для викладачів, а саме: доводиться підбирати вокально-інструктивний матеріал, оцінювати його інструктивну придатність з нової точки зору. Нарешті, всі педагоги повинні бути одностайними, які добре уявляють всю користь такого навчання. Цілком зрозуміла необхідність систематичної підготовки самих педагогів, організації семінарів з обговорення перебігу навчального процесу, здійснення пошуку шляхів інтенсифікації навчання, обміну інформацією про роботу над тим або іншим матеріалом, спільного усунення виникаючих труднощів та ін., бо тільки той, хто сам хоч би трохи просунеться в заняттях імпровізацією, зможе відчувати всю користь і значення

даної методики для розвитку творчих здібностей своїх студентів та своїх власних тощо.

Створюючи позитивну атмосферу занять, керуючись принципами особистісно зорієнтованого навчання, ми виявляємо повагу до студента як особистості, бачимо в ньому не майбутнього фахівця, а людину, рівноправного “партнера” у суспільних відносинах, не зважаючи на різницю у віці. Ми розуміємо, що людина всебічно розвивається лише у діяльності, яка має для неї високий сенс. Ми намагаємося сформулювати для студента завдання так, щоб вони стали для нього особистісно значущими. Завдяки цьому на занятті з вокалу створюється така творча атмосфера, яка об’єднує інтелект, емоційно-почуттєві, практично-дійові, артистичні, рефлексивні, художньо-мистецькі прояви особистості.

Дані модулів, щоденника художніх вражень, індивідуальні бесіди, анкетування, допомагають викладачу у складанні адекватної характеристики на студента, плануванні його подальшого вокального розвитку, розвитку творчих здібностей. Студент повинен знати про перспективи свого навчання у вокальному класі, спостерігати та фіксувати динаміку зростання власних можливостей, що надає йому більшої впевненості у собі, підвищує мотивацію вокального навчання. Якщо будь-які рішення, від яких залежить успіх чи неуспіх діла, приймаються поза студентом, якщо він не в змозі чітко уявити собі, як ці рішення вплинуть на задоволення його потреб, то механізм прогнозування не спрацьовує, емоції не включаються, знання не стають переконаннями.

Як суб’єкти навчально-виховного процесу студенти здатні вносити в хід занять значні корективи, тому можливі різні варіанти проведення занять. У мінливих, динамічних умовах вокально-педагогічної практики не існує “еталонного” сценарію, який прямолінійно втілювався б за будь-яких умов, головне – створити поле творчих можливостей для кожного студента, використовуючи гуманні за характером впливу сугестивні, художньо-педагогічні технології. Модель занять з постановки голосу обов’язково узгоджується з етапом вокального розвитку, на якому перебуває студент, згідно індивідуальній траєкторії розвитку його творчих здібностей, станом його внутрішнього середовища тощо. Дії викладача відбуваються в контексті педагогічного оптимізму: застосовані методи виконують функцію піднесення студента, його впевненості у власних силах, знімають психологічні бар’єри у навчанні, сприяють релаксації, здійснюють емоційну саморегуляцію особистості.

Ми використовуємо методи експресивних впливів, сугестивні методи, арт-терапевтичні методи (як частка художньо-педагогічних технологій), які логічно поєднуються з творчими методами: метод емоційного

самонастроювання; метод створення емоціогенних ситуацій; метод емоційно-осмисленого інтонування; метод створення художнього світу розспівок, пісень та їх технічного втілення; метод ритмічного, тембрового варіювання; творчі завдання (створення та імпровізація).

Досвід показує, що в результаті застосування даних методів покращуються всі параметри голосу й мови (тембр, гучність, діапазон, інтонаційна пластичність), слух (розмовний, музичний, інтонаційний), здатність до саморегуляції, виникає прагнення до саморозвитку, помітно покращуються комунікативні здібності, відкриваються нові – декламаційні, артистичні. Саме творчі здібності допомагають обрати конкретний характер емоційного образу та заспівати розспівку чи мелодію твору з адекватним почуттям та певним настроєм, відчути емоційно-образну наповненість мелодії.

Творчі завдання сприяють виробленню гнучкості музичного мислення, швидкості реагування, умінню використовувати усі “інтонаційні ресурси” співацького голосу, формуванню і удосконаленню загальної вокальної культури виконання, виявленню “змістовних глибин інтонації”, збагаченню фарб звукової палітри, досягненню образно-смислової атмосфери музики, що вивчається. Для студента думка про те, що звук повинен виражати думки, почуття, відрізнитися різноманітними емоційними фарбами, має стати пріоритетною.

Створюючи в процесі розспівування творчу атмосферу, ми намагаємось зберегти досягнуте і дбайливо перенести до інтерпретації конкретного твору, який вимагає від студента пошуків тільки йому притаманного звукового вирішення, гнучкої динамічної градації, виділення основного і приглушення другорядного, виявлення художнього змісту кожного елемента музичної тканини. В процесі копіткої роботи над твором у студента розвиваються вокальні та творчі здібності. Формування творчих здібностей помітно відбивається на якості співацького голосу, а саме: покращуються основні параметри голосу й мови (тембральна палітра, гучність, діапазон, інтонаційна пластичність), слух (розмовний, вокальний, музичний, інтонаційний), підвищується чутливість до загального емоційного тону голосу (студент тонше відчуває різні емоційні стани людини, у змозі їх вербалізувати); в нього розвиваються декламаційні, артистичні, художні здібності, а загалом на тлі рефлексивних процесів його духовна структура стає більш чутливою та гнучкою.

Отже, виконання студентами творчих завдань, створення духовного продукту (неповторної інтерпретації вокального твору та реалізації самостійного творчого задуму у ході його виконання) у власній творчій лабораторії, залучення до музично-продуктивної діяльності стає поштовхом

до глибокого переживання ними вокального твору, надає музичному мисленню яскравої образності, збагачує експресивну та імпресивну емоційність, допомагає їм у виробленні власного стилю діяльності, досягненні більш високого технічного та виконавського рівнів вокальної майстерності, забезпечує інгресію навчальної діяльності у професійну.

2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи

З метою визначення ефективності методики розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки, виявлення якісних і кількісних змін досліджуваних процесів, за розробленою програмою констатувального експерименту було проведено контрольний етап дослідно-експериментальної роботи. Він складався з діагностувальних зрізів, проведених з використанням методів, ідентичних констатувальному етапу (опитування, анкетування, експертне оцінювання, виконання творчих завдань), та порівняльного аналізу результатів констатувального і контрольних етапів дослідження в експериментальній та контрольній групах.

У ході формувального етапу дослідження з числа студентів старших курсів було сформовано дві групи – експериментальну (ЕГ) та контрольну (КГ) по 30 осіб у кожній. Їхній якісний склад становлять студенти, що закінчили фортепіанне та теоретичне відділення музичного училища, музично-педагогічне та культпросвітнє училища, дитячу музичну школу, музичну студію й такі, що не мають музичної освіти. За результатами проведеного діагностувального експерименту, якій засвідчив, що студенти мають приблизно однаковий рівень активності сприйняття, отже усі відповідають вимогам навчального процесу музично-педагогічного факультету.

Студенти, які закінчили фортепіанне та теоретичне відділення музичного училища, виявляють достатній рівень знань з музично-теоретичних дисциплін, технічно-виконавської бази. Серед студентів, які закінчили музичну школу є такі, що мають гарні теоретичні знання, добре володіють голосом, музичним інструментом. Інші мають різні за якістю виконавські навички, але не досить впевнені у собі, своїх власних здібностях.

На основі теоретичних узагальнень визначено, що розвиток студентів, в тому числі й творчий, відбувається під впливом навколишнього середовища, всього комплексу навчальних дисциплін. У процесі навчання на музично-педагогічному факультеті студенти сформованих груп отримали однаковий об'єм знань з музично-теоретичних дисциплін, брали участь у виконанні творчих завдань. Музично-теоретичну базу і професійну підготовку студентів, що увійшли до експериментальної та контрольної груп, можна

вважати відносно рівноцінною. За музичним даними і загальною ерудицією в учасників експерименту істотної різниці теж не виявлено. Отже, у цьому відношенні контрольна та експериментальна групи знаходились в рівних умовах.

Студентам КГ та ЕГ було запропоновано блок діагностувальних завдань, до якого увійшли: 1) підбір на слух; 2) виконання вокального твору; 3) комбінування; 4) вокальна імпровізація; 5) творче завдання; 6) інтерпретація твору. Нижче наведемо таблиці (див. табл. 2.10; 2.11), які фіксують результати виконання завдань та середні показники оцінок на констатувальному етапі формувального експерименту учасників КГ та ЕГ.

Таблиця 2.10

№ учасників експерименту	КГ					
	№ завдання					
	1	2	3	4	5	6
1	2	3	3	3	2	3
2	2	3	2	2	3	3
3	3	4	3	4	3	4
4	3	4	2	2	2	3
5	4	4	4	4	3	4
6	4	4	3	3	2	3
7	5	3	4	3	3	4
8	3	3	2	2	2	3
9	3	3	4	3	3	3
10	4	3	4	3	3	3
11	3	4	2	2	2	3
12	3	4	3	2	2	3
13	2	3	3	2	3	3
14	2	4	3	3	3	3
15	4	3	3	4	3	4
16	3	4	3	3	3	3
17	4	3	3	4	4	4
18	3	4	4	4	3	4
19	4	3	3	3	3	3
20	4	5	4	4	4	5
21	5	4	4	4	3	4
22	2	3	3	2	2	3
23	4	3	3	3	4	3
24	4	3	4	4	4	4
25	4	4	4	4	3	4
26	4	4	3	3	4	3
27	3	3	3	3	3	3
28	4	4	4	3	3	4
29	2	3	4	3	3	3
30	4	3	3	4	3	4
Середній бал	3,36666667	3,5	3,2333	3,1	2,9333	3,4333
Дисперсія	0,79195402	0,3276	0,4609	0,5759	0,4092	0,323

У таблиці 2.11 наведено дані про виконання серії завдань учасниками експериментальної групи.

Таблиця 2.11

№ учасників експерименту	ЕГ					
	№ завдання					
	1	2	3	4	5	6
1	3	4	3	4	3	4
2	2	3	2	3	2	2
3	2	3	2	2	3	3
4	4	4	3	3	3	3
5	2	4	3	2	3	3
6	3	3	2	2	3	3
7	3	3	3	4	3	4
8	4	3	4	4	3	4
9	4	5	5	4	4	5
10	4	3	3	3	3	3
11	3	4	3	3	3	3
12	4	3	4	3	4	4
13	4	3	2	3	3	3
14	2	3	3	4	3	3
15	3	3	3	3	3	3
16	3	5	4	4	4	5
17	3	3	3	2	3	3
18	2	3	2	3	3	3
19	5	4	4	3	4	4
20	3	4	3	3	3	3
21	3	3	3	2	3	3
22	5	4	4	3	4	4
23	4	4	4	4	3	4
24	5	5	5	4	4	5
25	4	3	4	4	3	4
26	3	4	3	3	3	3
27	5	4	5	4	4	4
28	4	3	3	3	3	3
29	2	3	3	2	3	3
30	4	3	3	3	3	3
Середній бал	3,4	3,5333	3,2667	3,1333	3,2	3,4667
Дисперсія	0,9379	0,4644	0,754	0,5333	0,2345	0,5333

Обчислимо відповідні вибіркові характеристики (середній бал та дисперсію) для кожного завдання контрольної та експериментальної груп за формулами [109, с. 270, 275]:

$$\bar{x} = \frac{\sum_{i=1}^4 x_i n_i}{n} \quad (2.1)$$

$$s^2 = \frac{\sum_{i=1}^4 (x_i - \bar{x})^2 n_i}{n} \quad (2.2)$$

де $\bar{x}$ – середній бал;

s^2 – дисперсія;

x_i – можливе значення оцінки;

n_i – частота появи оцінки;

n – загальна кількість студентів.

Отримані дані занесемо у відповідні рядки кожної таблиці.

Наприклад, для першого завдання контрольної групи маємо

$$\bar{x} = \frac{2 \cdot 6 + 3 \cdot 9 + 4 \cdot 13 + 5 \cdot 2}{30} = 3,37$$

$$s^2 = \frac{(2 - 3,37)^2 \cdot 6 + (3 - 3,37)^2 \cdot 9 + (4 - 3,37)^2 \cdot 13 + (5 - 3,37)^2 \cdot 2}{30} = 0,792.$$

Для перевірки відмінностей за рівнем розвитку творчих здібностей між учасниками контрольної та експериментальної груп перевіримо нульові гіпотези про рівність середніх у відповідних групах для кожного завдання. Для цього скористаємося t-критерієм Стюдента.

Згідно даного критерію для перевірки нульової гіпотези про рівність середніх двох вибірових сукупностей складається статистика [109, 344]:

$$t = \frac{\bar{x} - \bar{y}}{\sqrt{\frac{n_1 s_x^2 + n_2 s_y^2}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}} \quad (2.3)$$

та на заданому рівні значущості обирається критичне значення з таблиці розподілу Стюдента. Порівнюючи ці два значення можна зробити висновки щодо правомірності висунутих припущень.

Однак, використання t-критерію Стюдента передбачає нормальність розподілу вибірових даних та гомогенність їх дисперсій.

Припущення щодо нормальності розподілу вибірових сукупностей можна зробити з випадковості відбору студентів до відповідних академічних груп при їх зарахуванні до ВНЗ. Проте для впевненості, за допомогою пакету статистичної обробки даних SPSS, побудуємо гістограму оцінок для констатувального зрізу разом з відповідною нормальною кривою розподілу (рис. 2.1.). Як видно з даного рисунку, твердження щодо нормальності вибірової сукупності не спростовується. Відповідно, і надалі будемо вважати, що дані у кожній вибірці розподілені нормально.

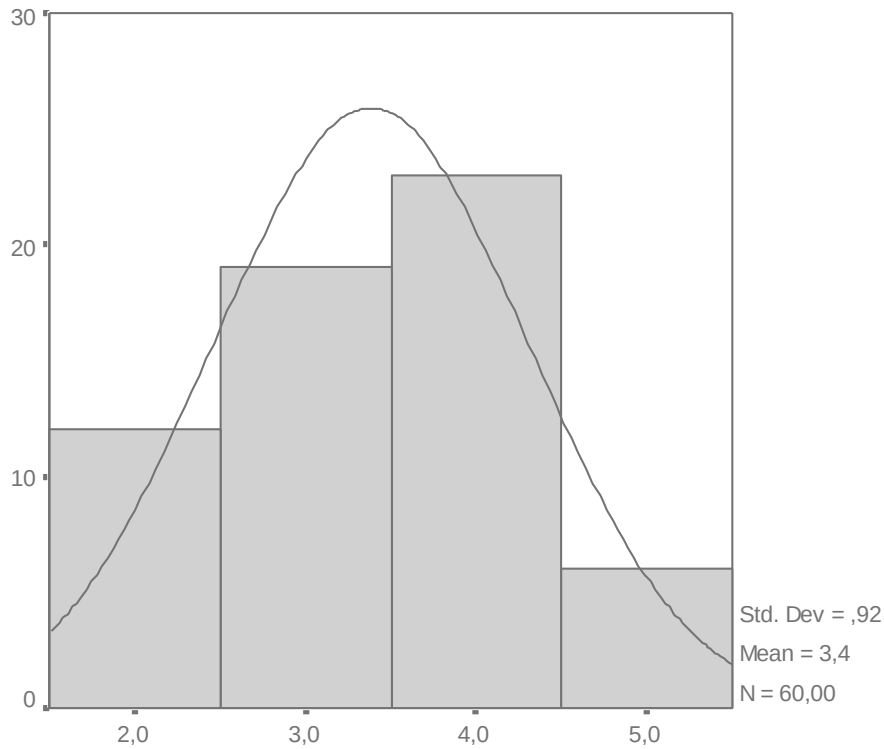


Рис. 2.1. Розподіл вибірових сукупностей

Перевіримо припущення щодо гомогенності дисперсій для кожного завдання контрольної та експериментальної групи за допомогою F-критерію Фішера. Для цього висунемо нульові гіпотези про рівність дисперсій $H_0: s_{i\kappa}^2 = s_{ie}^2, i=\overline{1,6}$ при конкуруючих гіпотезах $H_1: s_{i\kappa}^2 \neq s_{ie}^2, i=\overline{1,6}$. Згідно інформаційного джерела [115, с. 351], для перевірки цих гіпотез необхідно скласти вибірову статистику:

$$F_i = \frac{s_{i\kappa}^2}{s_{ie}^2} \quad (2.4)$$

Знайдемо всі вибірові статистики для кожного завдання. Для першого завдання дані статистики є такими:

$$F_1 = \frac{s_{1\kappa}^2}{s_{1e}^2} = \frac{0,938}{0,792} \approx 1,184.$$

Відповідно отримаємо дані для інших п'яти завдань та занесемо їх у таблицю 2.12.

Таблиця 2.12

Розрахунок статистик					
F ₁	F ₂	F ₃	F ₄	F ₅	F ₆
1,184	1,418	1,636	1,08	1,745	1,651

З таблиці розподілу Фішера знайдемо критичне значення $F_{кр} = 1,882$ при $k_1 = n_1 - 1 = 29$ та $k_2 = n_2 - 1 = 29$ степенів вільності на 5% – рівні значущості.

Оскільки всі $F_i < F_{кр}$, то робимо висновок про гомогенність дисперсій цих сукупностей.

Тепер перевіримо гіпотези про рівність середніх балів при виконанні відповідних завдань студентами КГ та ЕГ. Для цього висунемо нульові гіпотези щодо рівності відповідних середніх: $H_0: \bar{x}_{i_{ке}}^2 = \bar{x}_{i_{еє}}^2, i = \overline{1,6}$ при конкуруючих гіпотезах $H_1: \bar{x}_{i_{ке}}^2 \neq \bar{x}_{i_{еє}}^2, i = \overline{1,6}$. Знайдемо за формулою (2.3) значення відповідних статистик. Для першого завдання значення статистики t

$$t_1 = \frac{3,37 - 3,4}{\sqrt{\frac{30 \cdot 0,792 + 30 \cdot 0,938}{30 + 30 - 2} \left(\frac{1}{30} + \frac{1}{30} \right)}} \approx -0,14.$$

Аналогічно знаходимо всі інші дані та заносимо їх у таблицю 2.13.

Таблица 2.13

Розрахунок статистик					
t1	t2	t3	t4	t5	t6
- 0,14	- 0,2	- 0,16	- 0,17	-1,79	- 0,19

З таблиці розподілу Стьюдента знайдемо критичне значення $t_{кр} = 2,002$ при $k = n_1 + n_2 - 2 = 58$ ступенів свободи на 5% – рівні значущості. Бачимо, що всі $|t_i| < t_{кр}$, тому робимо висновок про статистичну незначущість відмінностей середніх балів по кожному завданню для контрольної та експериментальної груп.

З метою виявлення ставлення майбутніх учителів музики до професійної музично-педагогічної діяльності на завершальному етапі дослідження було проведено повторне анкетування студентів обох груп (див. Додат. А).

Експериментальна група:

група А – 65%;

група Б – 30%;

група В – 5%.

Контрольна група:

група А – 55%;

група Б – 35%;

група В – 10%.

На час проведення констатувального етапу дослідження до групи “В” було зараховано 13,5% респондентів. На час завершення експерименту, лише 5% учасників експериментальної групи мали відношення до групи “В” (з контрольної – відповідно, 12% студентів). Результати анкетування засвідчили якісні зміни в студентів ЕГ у ставленні до музично-педагогічної діяльності як до творчої.

Наприкінці вивчення курсу “Розвиток творчих здібностей засобами

вокальної імпровізації” (див. Додат. И) студентам ЕГ була запропонована анкета (див. Додат. К). Мета даного анкетування полягала в тому, щоб отримати дані про якість прочитаного спецкурсу та рівень його інформативності, результативності педагогічних можливостей творчих методів (емоційно-усвідомленого інтонування, мелоритмізації текстів, емоційного самонастроювання, ритмічного та тембрового варіювання, вокальної імпровізації та ін.), корисності та відповідності обраних методів і форм потребам тих, кого навчають.

Переважає більшість студентів ЕГ займалися досить плідно, з легкістю, без значних утруднень (85%). В основному, це студенти, що мають середню фахову освіту. Вони вважають, що заняття були для них корисними, тому що в процесі занять зі спецкурсу зміцнилися теоретичні знання, отримані ними раніше, набули нової якості знання й уміння у галузі імпровізації.

Абсолютна більшість студентів (93%) після вивчення спецкурсу позитивно відзиваються про заняття; вважають, що навички і уміння, які пов’язані з імпровізацією, знадобляться їм у майбутній професії. Студенти ЕГ (78%) висловили бажання продовжити свої заняття з вокальної імпровізації. Значна частина реципієнтів (42,7%) бажають застосовувати отримані навички в роботі з дітьми. У студентів ЕГ значно підвищився творчий потенціал, що виражається у позитивних відповідях на всі пункти питання №8, у той час як студенти КГ обмежують свої відповіді пунктами б) і в).

Звичайно, були й студенти, які не справлялися із самостійною творчою роботою, демонструючи недостатню орієнтацію у питаннях загальної теорії музики, вимагали більше індивідуальних консультацій. Констатовано також, що учасники КГ висловили бажання ознайомитися з тематикою спецкурсу та отримати необхідні знання та навички з основ вокальної імпровізації.

Результати повторного анкетування (див. Додат. Д) дають можливість зробити висновок про те, що набуті в ході теоретичних та практичних занять у рамках прочитаного спецкурсу “Розвиток творчих здібностей студентів засобами вокальної імпровізації” навички й уміння активізують емоційно-мотиваційну сферу, підвищують рівень внутрішньої свободи особистості студента. Якісні зміни відбиваються на позитивному ставленні до музично-педагогічної підготовки, професійно-педагогічній спрямованості навчання майбутніх учителів музики.

Даний факт позитивно позначився на результатах педагогічної практики. Саме з цим видом навчальної діяльності пов’язані сподівання щодо розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики. Тому основна перевага цього періоду полягає у набутті студентами власного досвіду музично-продуктивної діяльності в умовах роботи з дитячим колективом.

Під час проходження педагогічної практики студенти, які входили до ЕГ, працювали з дитячими хоровими колективами, солістами, створювали вокальні ансамблі, при цьому демонстрували достатній рівень володіння власною вокальною технікою та певними знаннями у вокальній сфері, що мають педагогічну спрямованість. Студенти впевнено оперували отриманими знаннями та виявляли уміння визначати форму, жанр і засоби музичної виразності тих творів, що вивчалися на уроці та у позакласній роботі; найбільш вдало вербалізували свої задуми і почуття під час роботи над музичним твором, демонструючи багатство музичних переживань. У свою чергу, це позитивно вплинуло й на їхніх вихованців, формуючи в них активно-творче сприйняття музики.

Відстежуючи опосередковані результати прочитаного студентам спецкурсу, було передбачено включення творчих завдань у зміст уроків музики під час активної педагогічної практики студентів. Робота викладачів-методистів кафедри, які здійснюють контроль і керівництво цією практикою, була спрямована на створення позитивної атмосфери під час підготовки та проведення уроків музики, створення ситуації успіху під час музично-продуктивної діяльності, стимулювання адекватної педагогічної мотивації студентів, яка зумовлює позитивне відношення до професійної діяльності та забезпечує формування відповідних професійно-особистісних якостей педагога, внутрішньої активності та самостійності, зміни ролі “Я – студент, який оволодіває педагогічною професією і фаховою мистецькою освітою” на “Я – вчитель” з орієнтацією на майбутню продуктивну діяльність. Завдяки такому впливу оволодіння професійними знаннями і уміннями набуває особистісного смислу. В даному випадку, імпровізаційні уміння стають особистісною цінністю, конкретною метою, що спонукає майбутнього педагога до свідомо мотивованої поведінки, активної позиції, самовдосконалення.

Про ефективність запропонованого курсу можна судити по вмінню студентів-практикантів творчо використовувати нові форми і методи навчання, бажанню розвивати музично-творчі здібності дітей. З метою конкретного аналізу сформованості та розвиненості творчих здібностей студентів, разом з методистами були розроблені критерії оцінювання уроків, підготовлених і проведених практикантами – учасниками ЕГ у школі. Об’єктивними показниками у цій процедурі дослідження були:

- а) значущість теми уроку для розвитку творчих здібностей;
- б) наявність конкретних завдань на розвиток творчого мислення, уяви, позитивної мотивації;
- в) кількість самостійно розроблених і проведених творчих уроків під час педагогічної практики (оцінювались уроки музики з елементами

оригінального комбінування навчального матеріалу, нестандартного методичного вирішення навчальних проблем, вдалого використання у навчальному процесі індивідуальних здібностей і досягнень дітей).

Співставляючи оцінки названих показників студентів експериментальної та контрольної груп, слід відмітити значну перевагу репродуктивних завдань над творчими у контрольній групі. Тоді як завданням творчого характеру найчастіше приділялася увага студентами ЕГ. При цьому, студенти експериментальної групи під час проходження педагогічної практики продемонстрували підвищену зацікавленість у власному успіху, відповідальне відношення до підготовки кожного уроку, прагнення внести якісно нове в стандартні розробки уроків, бажання вивчати індивідуальні особливості учнів, розвивати їхній творчий потенціал, залучаючи їх до спільної творчої діяльності. Показники музично-практичного та самостійно-творчого етапів формуального експерименту доводились до відома реципієнтів і це слугувало додатковим стимулом для усвідомлення ними власних особистісних якісних перетворень.

У контрольній групі під час проходження педагогічної практики помітної динаміки творчого зростання студентів не спостерігалось. Якісні зміни теж є недостатньо значущими: тільки незначна кількість студентів змогла наповнити уроки творчим змістом.

Отже, завершуючи огляд даних, які свідчать про результативність завершального етапу проведеного дослідження, можна стверджувати, що за період навчання за програмою спецкурсу в експериментальній групі на відміну від контрольної, достовірно зросли показники творчих здібностей студентів. Їхні педагогічні дії було спрямовано на розвиток музичних здібностей учнів, підтримання їхнього інтересу до продуктивної діяльності та стимулювання творчих здібностей. Дані зміни у даному співвідношенні ми відносимо до матеріалів прослуханого спецкурсу, використання активних методів навчання, створення підтримуючого середовища. Ті студенти ЕГ, які мали на констатувальному етапі більш слабку підготовку, змогли за рік навчання наблизитись за рівнем знань та творчих умінь до своїх більш підготовлених однокурсників і показати на контрольному етапі позитивні результати.

Контрольне діагностування, проведене згідно програми експерименту, довело розвиток творчих здібностей студентів експериментальної групи. За підсумками зрізу отримано результати, зафіксовані у таблиці 2.14.

Таблиця 2.14

№ учасників експерименту	КГ					
	№ завдання					
	1	2	3	4	5	6
1	3	4	4	4	4	4
2	3	4	3	3	3	3
3	3	4	4	4	3	4
4	4	4	3	3	3	4
5	4	3	5	4	4	4
6	4	4	4	3	3	4
7	4	4	4	3	3	4
8	4	3	3	3	3	3
9	4	4	4	4	4	4
10	4	3	4	4	3	4
11	4	4	4	3	3	4
12	4	4	4	4	4	4
13	3	4	4	3	3	3
14	3	4	4	3	3	4
15	4	4	4	4	4	4
16	4	5	4	4	4	4
17	4	5	4	4	4	5
18	4	5	4	4	4	4
19	4	4	4	5	4	4
20	4	5	5	4	4	4
21	5	4	4	5	4	4
22	3	4	4	4	3	4
23	4	3	4	4	3	4
24	5	4	4	4	4	4
25	4	4	4	5	4	5
26	4	4	4	4	3	4
27	4	4	5	4	3	4
28	4	4	5	4	4	4
29	3	4	4	3	3	3
30	4	3	4	4	4	4
Середній бал	3,83333333	3,9667	4,0333	3,8	3,5	3,9333
Дисперсія	0,2816092	0,3092	0,2402	0,3724	0,2586	0,2023

Таблиця 2.15

№ учасників експерименту	КГ					
	№ завдання					
	1	2	3	4	5	6
1	4	5	5	4	5	5
2	4	4	4	5	4	4
3	4	4	5	4	5	5
4	5	5	5	4	5	5
5	4	5	5	4	5	5
6	4	4	4	5	5	5
7	5	4	5	5	4	5
8	4	5	5	4	5	5
9	5	5	5	5	5	5
10	4	4	5	5	4	5
11	5	4	5	5	5	5
12	4	4	5	4	4	4
13	4	4	5	4	4	4
14	4	4	4	5	5	5
15	4	4	5	5	5	5
16	4	5	5	5	5	5
17	4	4	5	5	5	5
18	4	4	4	5	5	5
19	5	4	5	5	5	5
20	4	5	4	4	4	4
21	4	5	4	5	5	5
22	5	4	5	5	5	5
23	4	4	5	5	5	5
24	5	5	5	5	4	5
25	4	4	5	5	5	5
26	4	5	4	5	4	5
27	5	4	5	5	5	5
28	4	5	4	5	5	5
29	4	4	4	3	4	4
30	5	4	4	5	5	5
Середній бал	4,3	4,37	4,67	4,67	4,7	4,83
Дисперсія	0,22	0,24	0,23	0,3	0,22	0,14

Обчислимо відповідні вибіркові характеристики (середній бал та дисперсію) для кожного завдання контрольної та експериментальної групи за формулами (2.1), (2.2) та занесемо їх у таблиці.

Для порівняння відмінності за рівнем музично-творчих здібностей між учасниками контрольної та експериментальної груп перевіримо нульові гіпотези про рівність середніх для кожного завдання. Для цього ще раз скористаємося t-критерієм Стюдента за формулою (2.3). Як вже зазначалося, вибіркові дані розподілені нормально.

Перевіримо, за допомогою F-критерію Фішера, припущення щодо гомогенності дисперсій для кожного завдання контрольної та експериментальної групи. Для цього висунемо нульові гіпотези про рівність дисперсій $H_0: s_{i_{кз}}^2 = s_{i_{еэ}}^2, i = \overline{1,6}$ при конкуруючих гіпотезах $H_1: s_{i_{кз}}^2 \neq s_{i_{еэ}}^2, i = \overline{1,6}$. Для перевірки цих гіпотез обчислимо вибірккову статистику за формулою (2.4).

Знайдемо всі вибірккові статистики для кожного завдання, дані занесемо у таблицю 2.16.

Таблиця 2.16

Розрахунок статистик					
F1	F2	F3	F4	F5	F6
1,296	1,287	1,045	1,246	1,19	1,408

З таблиці розподілу Фішера знайдемо критичне значення $F_{кр} = 1,882$ при $k_1 = n_1 - 1 = 29$ та $k_2 = n_2 - 1 = 29$ степенів вільності на 5% – рівні значущості. Оскільки всі $F_i < F_{кр}$, то робимо висновок о гомогенності дисперсій цих сукупностей.

Тепер перевіримо гіпотези про рівність середніх балів при виконанні відповідних завдань студентами КГ та ЕГ. Для цього висунемо нульові гіпотези щодо рівності відповідних середніх: $H_0: \bar{x}_{i_{кз}}^2 = \bar{x}_{i_{еэ}}^2, i = \overline{1,6}$ при конкуруючих гіпотезах $H_1: \bar{x}_{i_{кз}}^2 \neq \bar{x}_{i_{еэ}}^2, i = \overline{1,6}$. Знайдемо за формулою (2.3) значення відповідних статистик та занесемо їх у таблицю 2.17.

Таблиця 2.17

Розрахунок статистик					
t1	t2	t3	t4	t5	t6
- 3,558	- 2,906	- 4,97	- 5,696	- 9,368	- 8,24

З таблиці розподілу Стьюдента знайдемо критичне значення $t_{кр} = 2,002$ при $k = n_1 + n_2 - 2 = 58$ ступенів свободи на 5% – рівні значущості. Бачимо, що всі $|t_i| > t_{кр}$. Відповідно, нульову гіпотезу про рівність середніх відкидаємо. Відмінність вибірккових середніх не можна пояснити лише впливом випадкових факторів. Навіть при проведенні діагностування студентів на основі другого завдання (виконання вокального твору) відмінності виявляються статистично значущими. Даний факт дозволяє стверджувати про опосередкований вплив експериментальної методики на якість вокально-виконавських навичок і вмінь студентів, про що свідчить збільшення кількості відмінних і добрих оцінок під час складання модулів, заліків, іспитів з дисципліни “Постановка голосу”.

Аналіз результатів підсумкового контрольного етапу експеримента

дозволив констатувати покращення мелодико-гармонічного слуху і ритмічного почуття (за результатами виконання завдання №1 – підбір на слух); значне підвищення рівня розвитку творчих здібностей студентів експериментальної групи порівняно з контрольною.

Завдання, що спрямовані на розвиток навичок тембрового варіювання, сприяли формуванню умінь: 1) поєднувати під час співу звучання головного та грудного резонаторів, демонструючи при цьому зльотність голосу; 2) пов'язувати слухові уявлення вокального еталону з реальним звучанням власного голосу та здатності контролювати вірогідність помилки ще до початку співу (прояв антиципації як важливої функції уяви), уміння співати у будь-яких акустичних умовах; 3) контролювати свій емоційний стан, надавати голосу різні відтінки емоційних станів (радість, сум, спокій та ін.).

Значення тембрового варіювання полягає у тому, що воно апелює до знань та навичок, що були сформовані не тільки у вокальному класі, але й в процесі вивчення інших предметів (гармонії, сольфеджіо, історії музики, диригуванні та ін.). Завдяки існуванню зворотніх зв'язків уведення до навчання прийому тембрового варіювання сприяє покращенню міжпредметних зв'язків, забезпечуючи свободу оперування знаннями, уміннями та навичками.

Виконання вокальних імпровізацій слугує своєрідним тренінгом музичної пам'яті, гармонічного і мелодичного слуху, виконавської виразності, сценічної сталості студентів. Упевнені у своїх творчих можливостях, студенти виходять на естраду із задоволенням, з "гарним творчим хвилюванням", що, безумовно, позитивно відбивається на їхньому виступі і, в цілому, має обнадійливі перспективи. Студентам доводилося постійно аналізувати й оцінювати досягнуті ними результати, прислухатись до думок не тільки педагога, але й своїх однокурсників. Тісні зворотні зв'язки сприяли встановленню невимушених творчих відносин між студентами, активізували рефлексивні процеси. Педагогічні ситуації, що виникали в ході експерименту, позитивно вплинули на створення особливої творчої атмосфери навчання.

Такі форми творчої роботи як темброве варіювання та вокальна імпровізація надають студентам простір для прояву особистих нахилів, активізують навчальний процес, надають йому динамічності. Таким чином, використання вокальної імпровізації як творчого методу, припускає застосування інноваційних прийомів і способів розв'язання завдань, у чому виявляється один з можливих способів реалізації сучасних методологічних підходів у музичній педагогіці, які дозволяють здійснювати особистісно зорієнтовану освіту майбутніх учителів музики.

У ході експерименту були отримані й такі дані, які не знайшли

безпосереднього відображення в таблицях, але є досить важливими:

- а) у студентів з'явився підвищений інтерес до процесу імпровізації;
- б) стала помітною емоційність, виразність у виконанні вокальних творів;
- в) значно підвищилась надійність у виконанні програми під час складання модулів, заліків та іспитів з дисципліни "Постановка голосу";
- г) зросла якість отриманих у творчій діяльності знань та умінь.

Заняття зі студентами в ході формувального експерименту мали подвійну спрямованість:

1. Студенти, які закінчили музичне училище і мають міцнішу теоретичну і виконавську базу, розширили спектр умінь і навичок, пов'язаних безпосередньо з вокальною імпровізацією.

2. Студенти ЕГ, що мають більш слабку довузівську підготовку, у ході експерименту здобули теоретичні знання та практичні навички, набули досвіду їх творчого застосування.

Під час виробничої практики педагогічні дії студентів ЕГ були спрямовані на розвиток музичних здібностей учнів, на підтримання інтересу до продуктивної діяльності і стимулювання їхніх творчих здібностей.

Запропонована експериментальна методика є результативною для більшості студентів, які повною мірою оволоділи теоретичним матеріалом, здобули необхідні професійні вміння, використали набуті знання в практичній діяльності, реалізували свій творчий потенціал в конкретній педагогічній ситуації. За період навчання за експериментальною методикою в ЕГ на відміну від КГ, достовірно зросли показники творчих здібностей студентів.

Зміни у даному співвідношенні ми відносимо до матеріалів прослуханого спецкурсу, застосованих творчих методів навчання, створення підтримуючого середовища, які виявляються оптимальним засобом розвитку творчих здібностей (творчого мислення, уяви, фантазії та інтуїції) майбутніх учителів музичного мистецтва.

Висновки до другого розділу

Експериментально-дослідну роботу з розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки було спрямовано на розробку критеріїв (мотиваційно-інформаційний, емоційно-операційний, педагогічно-творчий), показників творчих здібностей майбутнього вчителя музики, за допомогою яких виявлено рівні розвитку досліджуваного феномену в студентів факультетів мистецького спрямування, а саме: репродуктивно-традиційний (недостатній), частково-продуктивний (достатній) і продуктивно-творчий (інтенсивний).

Недостатній рівень розвитку творчих здібностей студентів характеризувався відсутністю зацікавленості в музично-педагогічній діяльності, пасивністю особистого ставлення до розучуваних музичних творів, недостатнім рівнем сформованості вокальної техніки, переважанням репродуктивного типу виконання навчальних завдань. Таких студентів виявилось 47% від загального числа респондентів.

Достатній рівень розвитку творчих здібностей притаманний респондентам, що відзначаються поверховим інтересом до педагогічної роботи, але проявляють бажання до вокально-виконавської діяльності. Пізнавальна активність таких студентів спрямована на оволодіння знаннями та вміннями суто виконавської інтерпретації вокальних творів. Такий рівень складають 44% респондентів.

Інтенсивний рівень розвитку творчих здібностей передбачає стійкий інтерес до професії вчителя музики, прагнення до оволодіння мистецькими знаннями та методикою викладання музики в школі; сформованість вокально-виконавських умінь та навичок художньо-педагогічної інтерпретації музики, самостійність у застосуванні виконавських прийомів; інтелектуально-творчу активність, ініціативність у різних видах виконавської діяльності, у реалізації своїх музично-творчих потенцій; ціннісне ставлення до музичного мистецтва; прагнення до самореалізації у музично-педагогічній діяльності та намагання передати свій художньо-естетичний досвід учням. Таких студентів зафіксовано лише 9% від загальної кількості респондентів, що засвідчило необхідність проведення цілеспрямованої педагогічної роботи з розвитку творчих здібностей студентів у вокальному класі.

Дані, отримані в ході констатувального експерименту підтвердили існування факту про невідповідність традиційної вокальної підготовки студентів у вищому педагогічному навчальному закладі динамічним потребам сучасної школи, існуючий незадовільний стан розвиненості творчих здібностей майбутніх учителів музики. Було зафіксовано зв'язок між наявністю певного рівня музично-творчих здібностей та якістю вокально-виконавської діяльності, який суттєво впливає на подальше професійне зростання майбутнього педагога.

У ході формувального експерименту, який складався з трьох етапів (інформаційно-теоретичного, музично-практичного та самостійно-творчого), було розроблено та експериментальним шляхом апробовано методику розвитку творчих здібностей у процесі вокального навчання студентів старших курсів. Її зміст доповнювався організацією таких форм роботи, як спецкурс, позааудиторні заняття, педагогічна практика, що були зорієнтовані на інтеграцію, уточнення і збагачення базових музичних знань і вмінь студентів, на їх творче використання у майбутній музично-педагогічній

діяльності.

Другий етап був спрямований на розвиток внутрішньої активності студентів у вокально-виконавській діяльності, забезпечення емоційного відгуку на музику, розуміння ролі засобів музичної виразності та виконавських умінь у створенні музичного образу. У ході даного етапу педагогічної роботи були враховані принципово нові тенденції навчально-виховного процесу, що орієнтували на формування у студентів здатності до відкриття самих себе, свого внутрішнього “Я” в процесі сприйняття та виконання вокальних творів.

Третій етап (самостійно-творчий) узагальнював попередню підготовку, передбачаючи самостійність студентів у вирішенні творчих завдань під час проведення уроків музики та позакласних занять в умовах педагогічної практики. Методи самоаналізу та самооцінки сприяли усвідомленню студентами результатів своєї діяльності, подальшому окресленню шляхів творчого самоудосконалення.

Перевірка результативності розробленої методики здійснювалася на основі контрольного діагностування рівнів розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики. Обробка результатів формувального експерименту здійснювалася на основі пакету статистичної обробки даних SPSS. Відмінності між рівнями розвитку творчих здібностей студентів експериментальної та контрольної груп були підтверджені за допомогою t-критерія Стюдента та F-критерія Фішера.

Порівняльний аналіз засвідчив зростання позитивної динаміки у розвитку творчих здібностей студентів експериментальної групи. Таким чином, експериментальна апробація розробленої методики розвитку творчих здібностей засвідчила її дієвість. Це дало підстави стверджувати, що запропонована методика суттєво підвищує рівень розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики, є ефективною і дієвою, і може використовуватися у навчальному процесі вищої музично-педагогічної освіти.

Виконане дослідження надало можливість зробити загальний висновок: забезпечення стійкої позитивної мотивації музично-творчої діяльності, спрямованість вокальної підготовки на творчість у відповідності з індивідуальною навчальною траєкторією студента, застосування інноваційної методики, яку побудовано на принципах трансформації мовної мелодики у вокально-музичну з обов'язковим включенням творчих завдань сприяє розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики, формуванню й удосконаленню їхніх вокально-виконавських умінь та навичок, що, в свою чергу, забезпечує підвищення педагогічної спрямованості вокального навчання та розширення сфери застосування професійних можливостей майбутніх учителів музичного мистецтва.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дослідженні представлено результати теоретичного узагальнення і запропоновано нове вирішення наукового завдання розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, що знайшло відображення в обґрунтуванні та експериментальній перевірці розробленої методики.

Проведене дослідження та розв'язання всіх поставлених завдань дає підстави зробити узагальнюючі висновки:

1. Аналіз проблеми розвитку творчих здібностей особистості дав змогу з'ясувати, що здібності не зводяться до знань, умінь та навичок, однак знаходяться у взаємовідношенні з ними і є передумовою оволодіння знаннями, уміннями, навичками, забезпечуючи успішність виконання будь-якої діяльності; визначити здібності як індивідуально-психологічні відмінності між людьми, що забезпечують успішність виконання діяльності і зумовлюються природженими, генетичними, факторами довкілля тощо; обґрунтувати особливості їх прояву в процесі музично-творчої діяльності через мотиваційну, когнітивну, діяльнісну сфери, дати авторське визначення творчих здібностей майбутнього вчителя музики: творчі здібності є найвищою концентрацією його духовних сил, емоцій, почуттів, уяви, фантазії, інтелекту; доповнюються системою особистісних утворень, що спонукають його до творчого пошуку, пізнання мистецьких явищ, набуття музично-виконавських умінь та забезпечують успішність творчого здійснення музично-педагогічної діяльності.

У ході теоретичного дослідження розроблено та обґрунтовано структуру творчих здібностей майбутнього вчителя музики, що включає мотиваційно-пізнавальний, технологічно-регулятивний, креативно-діяльнісний компоненти.

2. Доведено, що важливим засобом розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики є вокальна підготовка, в процесі якої студент не тільки оволодіває основами вокального мистецтва, але й формує здатність володіти голосом для вирішення музично-педагогічних та творчих завдань. Заняття з постановки голосу забезпечують особистісно зорієнтований простір навчання кожного студента, передбачають їх емоційну насиченість, розвиток вокально-виконавських умінь на основі урахування природних задатків особистості, втілення умінь творчої інтерпретації музичних творів, визначення та усвідомлення творчого саморозвитку як здатності до творчої

педагогічної діяльності. Становлення і розвиток творчої особистості педагога-музиканта відбувається в ході вирішення творчих завдань (ритмічне та темброве варіювання, вокальна імпровізація), створенні інтонаційних образів та виявленні особистого емоційно-естетичного ставлення до них.

3. Розроблено та науково обґрунтовано критерії та показники розвиненості творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі вокальної підготовки, а саме: мотиваційно-інформаційний критерій, показниками якого є спрямованість студентів на майбутню музично-педагогічну діяльність; наявність необхідних знань з теорії, історії, методики вокального виконавства; пізнавальна активність, творче мислення; емоційно-операційний критерій, що характеризується показниками адекватного емоційного відгуку на виконуваний музичний твір, відповідними образно-слуховими уявленнями щодо його інтерпретації; сформованості вокально-виконавських умінь (чистота інтонування, чіткість дикції та артикуляції, володіння співацьким диханням, навичками резонування та ін.); педагогічно-творчий критерій, який охоплює показники продуктивної музично-педагогічної діяльності: здатність обирати педагогічно доцільний вокальний репертуар відповідно до сприйняття та виконавських можливостей школярів; здатність до виразної художньо-педагогічної інтерпретації образного змісту вокального твору та художньо-досконалого його виконання; навички виконавської імпровізації; спрямованість на самовиявлення та самореалізацію у річизі музично-виховної роботи.

Згідно визначених критеріїв та показників в результаті констатувального експерименту було виявлено три рівні розвиненості творчих здібностей майбутніх учителів музики: репродуктивно-традиційний (недостатній) – у 47% респондентів; частково-продуктивний (достатній) – у 44% досліджуваних; продуктивно-творчий (інтенсивний) – у 9% майбутніх учителів музики, що засвідчило необхідність проведення цілеспрямованої педагогічної роботи з розвитку даного феномену.

4. На основі обґрунтованих теоретичних засад розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики в процесі вокальної підготовки та отриманих результатів діагностування у перебігу формуального експерименту розроблено та експериментально перевірено авторську методику, що включала три взаємопов'язані етапи: інформаційно-теоретичний, музично-практичний та самостійно-творчий й забезпечувала активізацію емоційно-мотиваційної сфери студентів. Запропонована методика стимулює розвиток професійних та особистісних якостей; створює

широкі можливості для задоволення пізнавального інтересу студента та розвитку його обдарувань у рамках вокального навчання завдяки зростанню у змісті вокальної підготовки питомої ваги творчих завдань, створенню емоційно-позитивної аури вокальних занять.

У ході формувального експерименту виявлено педагогічні умови, що забезпечують ефективність процесу розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики у вокальному класі, а саме: опора на життєвий досвід студентів і врахування їхніх індивідуальних особливостей; активізація емоційно-мотиваційної сфери студентів, яка стимулює розвиток їхніх особистісних та професійних якостей; стимулювання внутрішньої активності, самостійності студентів; зміна ролі “Я – студент, який оволодіває педагогічною професією і фаховою мистецькою освітою”, на – “Я – вчитель” з орієнтацією на майбутню продуктивну діяльність; створення ситуації успіху під час музично-творчої діяльності; забезпечення інтеграції змісту музично-теоретичних та спеціальних дисциплін.

Обробка отриманих результатів формувального експерименту здійснювалася на основі пакету статистичної обробки даних SPSS. Відмінності між рівнями розвитку творчих здібностей студентів експериментальної та контрольної груп були підтверджені за допомогою t-критерія Стюдента та F-критерія Фішера, що дало підстави стверджувати про ефективність методики, побудованої на принципі трансформації мовної мелодики у вокально-музичну із залученням творчих методів вокального навчання (емоційно-усвідомленого інтонування, мелоритмізації текстів, емоційного самонастроювання, ритмічного та тембрового варіювання, вокальної імпровізації та ін.), що сприяють актуалізації набутих знань, стимулюють розвиток самостійності студентів, їхню здатність у професійному майбутньому мислити і діяти з домінантною установкою на перетворювальну продуктивну діяльність.

У ході експериментальної роботи було підтверджено концептуальну ідею дослідження: не рівень оволодіння вокальними навичками майбутнього вчителя музики впливає на процес розвитку його творчих здібностей, а навпаки, формування творчих здібностей відбивається на якості співацького голосу, а саме: покращуються основні параметри голосу й мови (тембральна палітра, гучність, діапазон, інтонаційна пластичність), слух (розмовний, вокальний, музичний, інтонаційний), підвищується чутливість до загального емоційного тону голосу (студент тонше відчуває різні емоційні стани людини, у змозі їх вербалізувати); в нього розвиваються декламаційні,

артистичні, художні здібності, а загалом на тлі рефлексивних процесів його духовна структура стає більш чутливою та гнучкою; студент відчуває здатність досягати найвищих щаблів результативності педагогічної діяльності, творче ставлення до її завдань, що ґрунтується на значній кількості необхідних, визначених специфікою діяльності знань, умінь, навичок та їх творчого застосування, розвинених творчих здібностях та особистісних якостях, що формуються у самостійних пошуках індивідуальних шляхів вирішення складних фахових завдань та забезпечують успішність продуктивного здійснення музично-педагогічної діяльності.

Виконана робота не вичерпує всіх аспектів виокремленої проблеми і має перспективу подальших наукових пошуків у сфері вищої музично-педагогічної освіти. Подальшого наукового аналізу потребують питання організації творчого процесу під час навчання, підвищення мотивації в процесі професійної підготовки студентів, використання інноваційних сучасних технологій у підготовці вчителів нової формації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абасов З. Кризис образования: поиск новой парадигмы // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2004. – №11. – С. 3-6.
2. Абдуллин Э.Б. Методический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования: Учебное пособие. – М.: Прометей, 1990. – 186 с.
3. Алиев И.Ю. Методологическое содержание деятельности педагога-вокалиста (теоретический аспект): Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / МГПИ. – М., 1996. – 16 с.
4. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – 2-е изд. – СПб.: Издательский дом "Питер", 2001. – 263 с.
5. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): Підручник. – К.: ЗАТ "Віпол", 2007. – 174 с.
6. Антонюк В.Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект: Монографія. – Видання друге, перероблене і доповнене. – К.: Українська ідея, 2001. – 144 с.
7. Апраксина О.А. Современные требования к современному учителю музыки // Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка, 1982. – Вып.15. – С. 32-43.
8. Асафьев Б.В. Музыкальная форма как процесс. Изд. 2-е. / Ред. и вступ. ст. Е.М.Орловой. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
9. Асмолов А.Г. Психология личности: Учебник. М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
10. Аспелунд Д.Л. Развитие певца и его голоса. – М.: Музгиз, 1952. – 190 с.
11. Багадуров В.А. Очерки по истории вокальной методологии. – М.: Музгиз, 1967. – 320 с.
12. Балл Г.О. Гуманістичні засади педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія: Вісник АПН України. – 1994. – №2. – С. 3-12.
13. Барина М.Н. О развитии творческих способностей ученика / Под ред. В.Михелис. – Л.: Музгиз, 1961. – 60 с.
14. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Примеч. С.С.Аверинцева, С.Г.Бочарова). – 2-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 446 с.
15. Бердяев Н.А. Самопознание: Опыт философско-автобиографического анализа. – М.: Мысль, 1991. – 318 с.
16. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. – М.: Педагогика, 1989. – 190 с.
17. Бех І.Д. Особистісно орієнтоване виховання: Науково-методичний

посібник. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

18. Бирюков С. Импровизационность в музыке // Советская музыка. – 1977. – №3. – С.113-118.

19. Блинова М.С. Музыкальное творчество и закономерности высшей нервной деятельности. – Л.: Музыка, 1974. – 145 с.

20. Богоявленская Д.Б. Природа творческих способностей // Психология: Вестник РГНФ. – 1995. – Т. 16, №5. – С. 166-175.

21. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: АCADEMIA, 2002. – 317 с.

22. Бодалев А.А. Необходимое условие творческой деятельности учителя // Сов. педагогика. – 1987. – №4. – С. 49-52.

23. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наук. праць. – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 7-14.

24. Болонський процес: Документи / Уклад. З.І. Тимошенко, А.М. Грехов. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 164 с.

25. Болотова А.К. Новый взгляд на проблему способностей // Вопросы психологии. – 1997. – №. 2. – С. 136-139.

26. Борисова О.О. Формирование творческих способностей младших школьников в процессе музыкальной учебно-игровой драматизации: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Киевский гос. пед. ин-т. – К., 1994. – 18 с.

27. Брилін Е.Б. Формування навичок композиторської творчості у студентів музично-педагогічних факультетів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський нац. ун-т культури і мистецтв. – К., 2002. – 19 с.

28. Бриль И.М. Практический курс джазовой импровизации: Учебное пособие. – М.: Музыка, 1979. – 112 с.

29. Брылин Б.А. Музыкальная импровизация как эстетическая деятельность // Эстетическая деятельность и ее развитие в педагогическом процессе. Теория, история, эксперимент. – Кировоград: КГПИ, 1991. – С. 101-114.

30. Бэкон Ф. Избранные произведения: Пер. с англ. – М.: Наука, 1977. – С. 230-301.

31. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; – Захищена 04.03.2003. – К., 2003. – 208 с. – Бібліогр.: С. 165-189.

32. Венгер Л.А. Педагогика способностей. – М.: Просвещение, 1973. – 98 с.
33. Вербов А.М. Техника постановки голоса. – Изд. 2. – М.: Госмузиздат, 1961. – 52 с.
34. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка. – М.: Просвещение, 1968. – 368 с.
35. Виговська О.І. Підготовка сучасного вчителя до творчої педагогічної діяльності: концепція, технологія. – К.: НПУ, 1997. – 22 с.
36. Вишнякова Н.Ф. Креативная психопедагогика. Психология творческого обучения. – Минск, 1995. – 240 с.
37. Вовк Л.П. Педагогічна традиція у системі освітніх інновацій // Пульсар. – 2000. – №9. – С. 45-47.
38. Вокальний клас: Програма педагогічних інститутів / Упор. Ю.С.Юцевич. – К.: РУМК, 1991. – 20 с.
39. Воловик П.М. Проблеми порівняння ефективності різних форм і методів навчання та виховання // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип.2. – С. 93-102.
40. Выготский Л.С. Психология искусства / Под ред. М.Ярошевского. – М.: Педагогика, 1987. – 344 с.
41. Гадалова І.М. Музика та співи. Методика викладання: Навчальний посібник. – К., 1996. – Ч. I. – 237 с.
42. Гальперин П.Я. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. – М.: Просвещение, 1968. – 267 с.
43. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
44. Гидрайтис С. Методическое пособие по курсу «Основы джазовой импровизации». – Вильнюс, 1991. – 24 с.
45. Гіптерс З.В. Виховання творчої особистості. Увагу обдарованим дітям. Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах: Наук.-метод. зб. – Харків, 1996. – С. 90-93.
46. Глущенко Ю.П. Импровизация как категория музыкального исполнительства: Автореф. дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.02 / Государственная консерватория им. П.И.Чайковского. – К., 1990. – 17 с.
47. Голубева Э.А. Комплексное исследование способностей // Вопросы психологии. – 1986. – №5. – С.18-30.
48. Голубєв П.В. Поради молодим педагогам-вокалістам. – К.: Музична Україна. 1983. – 62 с.
49. Гончаренко С.У. Мальований Ю.І. Гуманізація та гуманітаризація

освіти // Шлях освіти. – 2001. – №3. – С. 2-8.

50. Гончаренко С.У. Методика як наука. – Хмельницький: Вид-во ХГПК, 2000. – 30 с.

51. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

52. Горальський А. Теорія творчості / Пер. О.Гірного. – Львів: Каменярь, 2002. – 144 с.

53. Горемичкін А.І. Основи музичної мови: Підручник-дослідження з методики викладання музично-теоретичних дисциплін в системі музично-педагогічної освіти. – Мелітополь: МДПУ, 2005. – 246 с.

54. Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти: Монографія. – К.: НМАУ ім. П.І.Чайковського. – К., 1999. – 269 с.

55. Гринштейн С.Н. Сочинение и импровизация мелодий: Методическая разработка. – М.: Музыка, 1989. – 34 с.

56. Гузій Н.В. Вчитель як професіонал: категоріальний аналіз проблеми // Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики / Ред. кол.: Н.В.Гузій (відп. ред.) та ін. – Вип. 3. – К., 1999. – С. 22-29.

57. Давыдов В.Г. Педагогика искусства: Методология и методика. Исторический и мировой опыт. Духовное содержание. Учебные планы: Учебник. – Киев – Москва, 1997. – 237 с.

58. Данкел Ж., Парнхем Э. Ораторское искусство – путь к успеху / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 1997. – 188 с.

59. Дерев'янка Л.А. Особливості формування вокально-мовленнєвої культури як складової педагогічної майстерності майбутнього вчителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Укр. пед. ун-т ім. О.М.Горького. – К., 1993. – 16 с.

60. Державна національна Програма “Освіта” / ”Україна ХХІ століття”/. – К.: Райдуга, 1994. – 62 с.

61. Державні стандарти базової і повної середньої освіти. – К.: КНТ, 2004. – 88 с.

62. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.

63. Джиральдони Л. Аналитический метод воспитания голоса. – М.: Юргенсон, 1893. – 123 с.

64. Дилецкий Н. Идея грамматики музыкальной. Публикация, перевод, исследования и комментарии В.В.Протопопова / Памятники русского музыкального искусства. Вып.7. – М., 1979. – 455 с.

65. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики: Учебное пособие для музыкальных вузов. – М.: Музыка, 1963. – 675 с.

66. Дмитриева Л.Г. Творческое развитие школьников на уроке музыки // Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка, 1982. – Вып. 15. – С. 111-130.
67. Дорошенко Т.В. Розвиток творчих здібностей на уроках музики // Початкова школа. – 2001. – №4. – С. 34-37.
68. Дружинин В.Н. Психологическая диагностика способностей: Теоретические основы. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 1990. – Ч. 2. – 160 с.
69. Дубовицкая Т.Д. К проблеме диагностики учебной мотивации // Вопросы психологии. – 2005. – №1. – С. 73-79.
70. Дьяченко О.М. Проблема развития способностей: до и после Выготского // Вопросы психологии. – 1996. – №5. – С. 98-109.
71. Егорычева М. Упражнения для развития вокальной техники. – К.: Музична Україна, 1980. – 111 с.
72. Експериментальна програма та методичні рекомендації з дисципліни “Постановка голоса”/ Автор-укладач Тоцька Л.О. – К., 2006. – 57 с.
73. Ермолаева-Томина Л.Б. Проблемы развития творческих способностей детей // Вопросы психологии. – 1975. – №6. – С. 166-175 .
74. Євтушенко Д. Роздуми про голос (Нотатки педагога-вокаліста). – К.: Музична Україна, 1979. – 92 с.
75. Жданов В.Ф. Эмоционально-образное мышление певца и его развитие в классе оперной подготовки // Художественный тип человека. Комплексные исследования / Под ред. В.П.Морозова и А.С.Соколова. – М.: Институт психологии РАН, МГК. Межвед. центр “Искусство и наука”, 1994. – 246 с.
76. Завадська Т.М. Соціокультурний підхід до музично-естетичного виховання особистості // Наукові записки Тернопільського ун-ту. – 1999. – №2. – С. 60-65.
77. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя // Сов. педагогика. – 1988. – №1. – С. 70-75.
78. Заседателев Ф.Ф. Научные основы постановки голоса. Изд. 3-е, испр, доп. – М.: Музгиз, 1935. – 104 с.
79. Зданович А.П. Некоторые вопросы вокальной методики. – М.: Музыка, 1965. – 147 с.
80. Зорин С.С. Исследование творческих педагогических способностей у студентов педвуза и индивидуального творческого стиля деятельности учителя // Наука и школа. – 2004. – №2. – С. 12-16.
81. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навчальний посібник для вчителів, аспірантів, студ. середніх та вищих навчальних закладів. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
82. Импровизация // Большая Советская Энциклопедия: В 30 т. – 3-е изд.

– Т.10. – М.: Советская энциклопедия, 1972. – С. 164.

83. Исследование проблем психологии творчества / Под. ред. Я.А.Пономарева. – М.: Наука, 1983. – 335 с.

84. Исьянова Л.М. Феноменологическая диалектика. Искусство. Музыка. Уроки А.Ф.Лосева. – К.: Музична Україна, 1998. – 450 с.

85. Кабалеvський Д.Б. Як розповідати дітям про музику? – К.: Музична Україна, 1982. – 320 с.

86. Калабин А.А. Управление голосом. – М.: Эксмо, 2006. – 160 с.

87. Калошина И.П. Структура и механизм творческой деятельности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 168 с.

88. Кан-Калик В.А. Индивидуально-творческая подготовка учителя // Сов. педагогика. – 1989. – №12. – С. 97-100.

89. Кант И. Сочинения: В 6-ти т. – Т. 5 / Под общ. ред. В.Ф. Асмуса и др. – М.: Мысль, 1966. – С. 163-383.

90. Капічіна О.О. Музичний естетизм в контексті концепції діалогу культур: Автореф. дис. ... канд. філос. наук: 09.00.08 / Луганський держ. пед. ун-т ім. Т.Г.Шевченка. – Луганськ, 2003. – 16 с.

91. Карпось В.А. Основні положення з теорії та практики співу: Навчально-методичний посібник. – Луцьк: РВВ “Вежа”, 1999. – 107 с.

92. Картавцева М.Г. Развитие творческих навыков на уроках сольфеджио. – М.: Музыка, 1978. – 72 с.

93. Кирнарская Д.К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности // Вопросы психологии. – 1989. – №2. – С. 47- 57.

94. Кирнарская Д.К. Опыт тестирования музыкальной одаренности на вступительных экзаменах // Вопросы психологии. – 1992. – №1. – С. 158-163.

95. Кичук Н.В. Формування творчої особистості вчителя. – К.: Либідь, 1991. – 96 с.

96. Клепиков О.І., Кучерявий І.Т. Основи творчої особи: Навч. посібник. – К.: Вища школа, 1996. – 295 с.

97. Клименко В.В. Как воспитать вундеркинда. – Харьков: Фолио; СПб: Кристалл, 1996. – 463 с.

98. Ковалев А.Г. Психология личности. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1970. – 228 с.

99. Кодай З. Избранные статьи. – М.: Сов. композитор, 1983. – 400 с.

100. Козырев Ю.П. Импровизация – путь к музыке для всех // Музыкальное воспитание в СССР. Вып. 2. – М.: Сов. композитор, 1985. – С. 252-271.

101. Козырева А.Ю. Лекции по педагогике и психологии творчества. Науч.-метод. центр Пензенского гор. отд. образования. – Пенза, 1994. – 344 с.

102. Колодуб І.С. Теорія вокального мистецтва. – Харків: Промінь, 1996.

– 120 с.

103. Корыхалова Н.П. Интерпретация музыки. – Л.: Музыка, 1979. – 208 с.

104. Костюк О.Г. Сприймання музики і художня культура слухача. – К.: Наукова думка, 1965. – 122 с.

105. Кочнева И., Яковлева А. Вокальный словарь. – Л.: Музыка, 1986. – 67 с.

106. Кравчук О.Г. Імпровізація як універсальний компонент творчої педагогічної діяльності // Психолого-педагогічні проблеми підготовки вчительських кадрів в умовах трансформації суспільства: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2000. – Вип. 2. – С. 100-103.

107. Краснова-Соколова О.І. Психолого-педагогічні умови формування професійно значимих якостей особистості вчителя у студентів музично-педагогічних факультетів педагогічних інститутів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Держ. пед. ін-т ім. К.Д.Ушинського. – Одеса, 1993. – 22 с.

108. Кремень В.Г., Ільїн В.В. Філософія: Логос, Софія, Розум: [Підруч. для студ. вищ. навч. закл.] / Кремень В.Г., Ільїн В.В. – К.: Книга, 2006. – 432 с.

109. Кремер Н.Ш. Теория вероятностей и математическая статистика. – М.: Юнити-Дана, 2002. – 543 с.

110. Кузьмина Н.В. Способности, одарённость, талант учителя. – Л.: ЛГУ, 1985. – 150 с.

111. Кульчицька О.І. Зовнішні та внутрішні чинники мотивації творчої активності особистості // Духовність як основа консолідації суспільства: Зб. наук. пр. – К., 2000. – С. 242-348.

112. Лаури-Вольпи Дж. Вокальные параллели. – Л.: Музыка, 1972. – 145 с.

113. Левочкина И.А. Проявление музыкальных способностей // Способности и склонности: комплексные исследования. – М.: Педагогика, 1989. – С.137-150.

114. Леонтович М.Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України (з педагогічної спадщини композитора). – К.: Музична Україна, 1989. – 134 с.

115. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа детерминации // Методологические и теоретические проблемы общей психологии. – М.: Наука, 2003. – 60 с.

116. Лобова О.В. Уроки музики в 2 (1) класі початкової школи: Посібник для вчителя. – К.: Освіта, 1998. – 63 с.

117. Локк Дж. Сочинения: В 3-х т.: Пер. с англ. / Ред. и вступ. ст.

И.С.Нарского. – М.: Мысль, 1985. – Т.1. – С. 78-95.

118. Ломов Б.Ф., Сурков Е.Н. Антиципация в структуре деятельности. – М.: Наука, 1980. – 290 с.

119. Лук А.Н. Психология творчества. – М.: Наука, 1978. – 127 с.

120. Луканин В. Обучение и воспитание молодого певца / Сост. и общ. ред. Е.Нестеренко. – Л.: Музыка, 1977. – 87 с.

121. Ляшенко О.Д. Художньо-педагогічна інтерпретація музичного твору в професійній підготовці майбутнього учителя музики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 19 с.

122. Максимов С.Е. Сольфеджио для вокалистов: Учебник для студентов вокальных факультетов музыкальных вузов. – М.: Музыка, 1984. – 256 с.

123. Малышева Н.М. О пении. Из опыта работы с певцами. – М.: Сов. композитор, 1988. – 137 с.

124. Мальцев С.М. О психологии музыкальной импровизации. – М.: Музыка, 1991. – 88 с.

125. Мартинович Н.С. Развитие творческого потенциала личности учителя средствами искусства: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Луганский гос. пед. ун-т. – Луганск, 1997. – 17 с.

126. Маруфенко О.В. Формування вокально-слухових навичок майбутніх вчителів музики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. 13.00.02/ Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка. – Суми, 2006. – 20 с.

127. Маслоу А. Психология бытия / Пер. с англ.– К.: Ваклер, 1997. – 300 с.

128. Масол Л.М. К проблеме формирования творческой личности / Талановита особистість: сім'я, школа, держава: Тези доп. / Ред. кол.: О.В. Кірічук, Л.Т. Левчук, С.І. Науменко та ін. – К.: УЦТДЮ, 1994. Т. II. – С. 13-16.

129. Матюшкин А.М. Загадки одаренности: Проблемы практической диагностики. – М.: Школа-пресс, 1993. – 127 с.

130. Медушевский В.В. Интонационная теория музыки. – М.: Композитор, 1993. – 268 с.

131. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. – М.: Знание, 1981. – 96 с.

132. Мельничук І. Інноваційний підхід до формування вітакультурного змісту навчальних курсів // Ін-т експериментальних систем освіти: Інформац. бюлетень / Відпов. Ю.В. Москаль. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – Вип. 4. – С. 25-26.

133. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению. – М.: Просвещение, 1987. – 95 с.

134. Методические указания для вокальных факультетов музыкальных вузов: Педагогическая практика / Сост. М.С.Агикян. – ГМПИ им. Гнесиных. – М., 1983. – 66 с.
135. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва /Літ. виклад М.Головащенко. – 2-е вид. – К.: Музична Україна, 1985. – 80 с.
136. Мильто Л.О. Творча індивідуальність вчителя: теоретичний аналіз проблеми // Пед. науки: Зб. наук. пр. / Сумський держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка. – Суми, 2002. – Ч. I. – С. 90-96.
137. Мистецтво у розвитку особистості: (Монографія) / Н.Г. Ничкало, І.А. Зязюн, О.П. Рудницька та ін. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. – 224 с.
138. Моляко В.А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности // Вопросы психологии. – 1994. – №5. – С. 86-95.
139. Моляко В.А. Психологические проблемы творческой одаренности. – К.: Знание, 1995. – 52 с.
140. Морозов В.П. Биофизические основы вокальной речи. – Л.: Наука, 1977. – 232 с.
141. Морозов В.П. Особенности акустического строения и восприятия детской вокальной речи // Детский голос / Под ред. В.Н. Шацкой. – М.: Педагогика, 1970. – С. 64-135.
142. Музыкальная энциклопедия в 6-ти т. –Т.2. – М., 1973 – 1982. – С. 508.
143. Мун Л.Н. Импровизация как вид творческой деятельности в теории и практике музыкального образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Уральский гос. пед. ун-т. – Пермь, 2001. – 17 с.
144. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психол. наука в СССР. – Т.П. – М., 1960. – С. 111-112.
145. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 367 с.
146. Назаренко И.К. Искусство пения. Очерки и материалы по истории, теории и практике художественного пения: Хрестоматия. – М.: Музыка, 1968. – 622 с.
147. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – С. 2-15.
148. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: Монографія / В.П.Андрущенко, І.А.Зязюн, В.Г.Кремень, та ін. / За ред. В.Г.Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
149. Никитин В.Н. Пластикодрама: Новые направления в арт-терапии. – М.: Когито-Центр, 2003. – 183 с.

150. Николаенко П.М. Педагогические условия совершенствования вокально-хоровой подготовки учителей музыки: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М.: НИИ ХВ, АПН СССР, 1981. – 181 с.
151. Огороднов Д.Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: Методическое пособие. – 3-е изд. – К.: Музична Україна, 1989. – 165 с.
152. Одиноква И.Н. Развитие творческих сторон личности студентов в процессе обучения элементам композиции: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. пед. ин-т. – М., 1985. – 16 с.
153. Олексюк О.М. Формування духовного потенціалу студентської молоді: Монографія. – К.: КДІК, 1996. – 253 с.
154. Олійник С.В. Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02; – Захищена 09.02.2005. – К., 2005. – 266 с. – Бібліогр.: с. 169-204.
155. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителя мистецьких дисциплін: Теорія і технологія /За заг. ред. І.А.Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
156. Орф К. “Шульверк”. Итоги и задачи // Из истории музыкального воспитания: Хрестоматия / Сост. О.А.Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – С. 181-188.
157. Основы викладання мистецьких дисциплін: Навчальний посібник для студентів гуманітарних спеціальностей вищих навчальних закладів / За заг. ред. д-ра пед. наук, проф. О.П.Рудницької. – К., 1998. – 183 с.
158. Отич О.М. Мистецтво у розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання. – Ч. II. – Полтава, 2006. – 150 с.
159. Падалка Г.М. Пріоритетні напрями розвитку сучасної мистецької освіти // Наук. часопис Національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наук. праць. – Вип. 1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 15-20.
160. Панченко Г.П. Вокальна імпровізація як фактор творчого розвитку майбутнього вчителя // Проблеми загальної і професійної педагогіки: Зб. наук. праць // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Харків: Книж. видавн. “Каравела”, 2000. – С. 183-190.
161. Панченко Г.П. Роль вокальної підготовки у творчому розвитку майбутнього вчителя // Наука і сучасність: Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К.: Логос, 1998. – Вип. 2. Ч. 4. – С. 99-106.
162. Панченко Г.П. Складові успіху вокального розвитку обдарованої особистості // Ученые записки Таврического Национального университета имени В.И.Вернадского. – Т. 15 (54), №1. Педагогика. Психология. –

Симферополь, 2002. – С. 113-118.

163. Панченко Г.П. Сутність поняття “творчий розвиток” майбутнього вчителя // Соціалізація особистості: Зб. наук. пр. НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К.: Логос, 1999. – Вип. 4. – С. 143-153.

164. Педагогический словарь: для студ. высш. и ср. уч. завед. / Сост. Г.М.Каджаспарова, – М.: Изд. центр “Академия”, 2001. – 176 с.

165. Петрушин В.И. Моделирование эмоций средствами музыки // Вопросы психологии. – 1988. – №5. – С. 141-144.

166. Петрушин В.И. Музыкальная психология. Учебное пособие для студентов и преподавателей. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.

167. Пехота О.М., Старєва А.М. Особистісно орієнтоване навчання: підготовка вчителя: Монографія. – Миколаїв: Вид-во “Іліон”, 2006. – 272 с.

168. Пиаже Ж. Избр. психол. тр.: Пер. с фр. / Вст. ст. В.А.Лекторского. – М.: МПА, 1994. – 680 с.

169. Піхманець Р.В. Психологія художньої творчості. – К.: Наукова думка, 1991. – 164 с.

170. Платон. Пир // Соч.: В 3-х т. – М.: Наука, 1970. – Т.2. – С. 130-135.

171. Платонов К.К. Структура и развитие личности / Отв. ред. А.Д.Глоточкин; Ин-т психологии, АН СССР. – М.: Наука, 1986. – 256 с.

172. Побережна Г.І., Щериця Т.В. Загальна теорія музики: Підручник. – К.: Вища школа, 2004. – 303 с.

173. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.

174. Пономарев Я.А., Галкина Т.В., Кононенко М.А. Музыкальная одаренность: исследования общих компонентов. В кн.: Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т.Галкиной и Э.Лоарера. Пер. с франц. И.Блинниковой. – М.: Изд-во “Институт психологии РАН”, 1997. – 296 с.

175. Постановка голосу: програма та методичні рекомендації щодо організації і проведення індивідуальних занять / Упор. Можайкіна Н.С. – К.: НПУ, 2003. – 31 с.

176. Потенциал: Советский энциклопедический словарь / Научно-редакционный Совет: А.М. Прохоров, М.С. Гиляров, Е.М. Жуков и др. – М.: Советская энциклопедия, 1980. – 1600 с.

177. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Ред.-сост. Д.Я.Райгородский. – Самара: БАХРАХ, 1998. – 672 с.

178. Проблеми взаємодії мистецтва, педагогіки та теорії і практики освіти. – Вип. 3. – Харків: Книж. видавн. “Каравела”, 1999. – 78 с.

179. Проблеми естетичного виховання учнівської молоді. Збірка ст. Вип. 1. (Упор. Л.М.Масол). – К., 1996. – 128 с.

180. Програма навчального курсу “Постановка голосу” / Автори-укладачі Потапчук Т.В., Швидків Г.Р. – Рівне: РДГУ, 2005. – 56 с.
181. Программы педагогических институтов для специальности №2119 «Музыка». Сб. №14 / Ред. Э.В. Мазнина. – М., Министерство просвещения СССР, 1987. – 134 с.
182. Психология личности: тесты, опросники, методики / Сост. Н.В.Киршева и др. – М.: Геликон, 1995. – 220 с.
183. Психология одаренности детей и подростков / Под ред. Н.С.Лейтеса. – М.: Академия, 1996. – 416 с.
184. Психологія здібностей: Навч. посібник / Г.І. Кагальняк, Г.О. Шулдик, Б.А. Якимчук, Л.А.Данилевич. – К.: Науковий світ, 2001. – 75 с.
185. Психологія: Підручник / Ю.Л.Трофімов, В.В.Рибалка, П.А.Гончарук та ін. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.
186. Психолого-педагогический словарь / Под ред. П.И.Пидкасистого. – Ростов-на-Дону: Феникс. – 1998. – 540 с.
187. Пуховська Л.П. Світові стандарти професіоналізму вчителів: педагогічні міфи і реальність // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати і перспективи: Зб. наук. пр. / За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. – К., 2003. – С. 465-470.
188. Ражников В.Г. Некоторые вопросы теории музыкальных способностей в свете современной психологии и педагогики / Отв. ред. В.М.Цехановский. – Новосибирск: НГК, 1986. – Вып. 4. – С. 59-69.
189. Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д.Шадриков. – М.: Наука, 1991. – 181 с.
190. Реан А.А. Акмеология личности // Психологический журнал. – 2000. – Т. 21, №3. – С.88-95.
191. Резерв успеха – творчество / Под ред. Г.Нойнера, В. Калвейта, Х.Клейна: Пер. с нем. – М.: Педагогика, 1989. – С. 7-39.
192. Рибалка В.В. Психологія розвитку творчої особистості: Навчальний посібник. – К.: ІЗМН, 1996. – 236 с.
193. Ригина Г.С. Вокальная импровизация в первом классе // Музыкальное воспитание в школе. – Вып. 13. – 1978. – С. 82-91.
194. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – №1. – С. 164-168.
195. Роменець В.А. Психологія творчості: Навчальний посібник. 2-ге вид., доп. – К.: Либідь, 2001. – 288 с.
196. Ростовський О.Я. Актуальні проблеми удосконалення дидактичної моделі професійної підготовки вчителя // Проблеми формування сучасного вчителя у вищій педагогічній школі. Шляхи підвищення пізнавальної

активності студентів педагогічного навчального закладу: Наук.-метод. зб. / Упор. М.М.Астаф'єва. – Ніжин: НДПУ, 1999. – С. 3-10.

197. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в школі: Навчально-методичний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.

198. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – М.: Педагогика. 1989. – Т. 2. – 328 с.

199. Руденко Н.Г. Индивидуально-творческий подход в процессе психолого-педагогической подготовки студентов. – М.: Знание, 1991. – 64 с.

200. Рудницька О.П. Інтерактивні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу // Початкова школа. – 2001. – №5. – С. 40-43.

201. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Навч. посібник. – К., 2002. – 270 с.

202. Рудницька О.П. Художня культура: Україна в контексті світової цивілізації: Навчальний посібник для закладів вищої освіти. – К.: ТДПУ, 1999. – 132 с.

203. Рудницька О.П., Болгарський А.Г., Свистельнікова Т.Ю. Основы педагогических исследований: Навчально-методичний посібник. – К.: Експрес-об'ява, 1998. – 143 с.

204. Саїк Г.Ф. Формування виконавської майстерності у студентів на основі активізації емоційно-естетичного переживання музики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський держ. ун-т культури і мистецтв. – К., 2000. – 19 с.

205. Сапонов М.А. Искусство импровизации. Импровизационные виды творчества в западноевропейской музыке средних веков и Возрождения. – М.: Музыка, 1982. – 77 с.

206. Сегеда Н.А. Підготовка майбутнього вчителя музики до професійної самореалізації: Дис. ... канд. пед. наук. 13.00.04; – Захищена 18.04.2002. – К., 2002. – 209 с.

207. Семенов И.Н., Степанов С.Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности // Вопросы психологии. – 1983. – №2. – С. 35-42.

208. Сирота З.М. Підготовка майбутнього вчителя до музично-творчого розвитку учнів початкових класів: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2005. – 18 с.

209. Сисоева С.О. Основы педагогической творчости. – К.: Міленіум, 2006. – 346 с.

210. Сковорода Г. Поезія. Байки. Трактати. Діалоги. Твори: У 2-х т. – К., 1994. – Т.1. – 339 с.

211. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: Инновационная

деятельность. – М.: Педагогика, 1997. – 187 с.

212. Смиреньський В.М. Формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ін-т проблем виховання АПН України. – К., 1998. – 16 с.

213. Смирнова Т.А. Теоретичні і методичні засади диригентсько-хорової освіти у вищому навчальному закладі: Автореф. дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 40 с.

214. Способности и склонности: комплексное исследование / Под ред. Э.А.Голубевой. – М.: Педагогика, 1989. – 197 с.

215. Сродных Н.Л. Обучение основам джазовой импровизации и развитие творческого потенциала будущего учителя музыки // Общее музыкальное образование в спектре актуальных проблем современной педагогики. – Омск, 2000. – С. 69-80.

216. Стародубцева Т.Е. Психолого-педагогические условия развития креативности у будущих учителей музыки: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Воронежский гос. пед. ун-т. – Воронеж, 2001. – 16 с.

217. Стасько Г.Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / КДПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 1995. – 16 с.

218. Стахевич О.Г. Основы вокальной педагогики. Ч.1: Природно-научные теории сольного пения. Курс лекций: Навч. посібн. – Харків-Суми: ХДАК-СПДУ, 2002. – 92 с.

219. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю. и др. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. – 1991. – №5. – С. 5-14.

220. Стернберг Р., Григоренко Е. Инвестиционная теория креативности // Психологический журнал. – 1998. – Т.19, №2. – С. 144-160.

221. Стулова Г.П. Дидактические основы обучения пению: Учебное пособие. – М.: МГПИ, 1988. – 69 с.

222. Сухомлінський В.А. Вибрані твори. У 5-ти т. – Т.3. – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.

223. Танько Т.П. Музично-педагогічна освіта в Україні. – Харків: Основа, 1998. – 192 с.

224. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. – М.: Педагогика, 1988. – 176 с.

225. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей // Избранные труды: В 2-х т. –Т.1. – М.: Педагогика, 1985. – 328 с.

226. Терентьева Н.А. Высшее многоуровневое музыкально-педагогическое образование. – СПб.: Образование, 1994. – 97 с.

227. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів: Словник. / Упор. В.Й.Бродовська, В.О.Грушевський, І.П.Патрик– К.: Вид-во “Професіонал”, 2007. – 512 с.

228. Торшина К.А. Современные исследования проблемы креативности в зарубежной психологии // Вопросы психологии. – 1998. – №4. – С.123-135.

229. Турен А. Возвращение человека действующего. – М.: Научный мир, 1998. – С.71-73.

230. Уланова С.І. Нариси історії європейської музичної освіти і виховання від Античності до початку ХІХ століття. – К.: Знання України, 2002. – 326 с.

231. Урбан К.К. Поощрение и поддержка креативности в школе // Иностран. психология. – 1999. – №1. – С. 41-51.

232. Урбанович Г. Певческий голос учителя музыки // Музыкальное воспитание в школе: Сб. ст. – Вып. 12. – М.: Музыка, 1977. – С. 23-33.

233. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Пер. с англ. П.Н.Карновского. – СПб.: Речь, 2000. – 320 с.

234. Філософський словник / Ред. кол. В.І.Шинкарук, Є.К.Бистрицький. – К.: Абрис, 2002. – С. 453.

235. Франкл В. Человек в поисках смысла: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я.Гозмана, Д.А.Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.

236. Фромм Е. Душа человека. – М.: Республика, 1992. – 430 с.

237. Харченко П.В. Формування готовності до професійного саморозвитку у майбутнього педагога-музиканта: Дис. ... канд.пед.наук. 13.00.04; – Захищена 14.04.2004. – К., 2004. – 246 с. – Бібліогр. 205-227 с.

238. Хлебникова Л.А., Попова М.М. Музыкальная деятельность и творческое развитие личности // Формирование эстетического отношения к искусству: В 6-ти т. – Т. 2 / Отв. ред. и сост. В.Г. Бутенко. – М.: АПН СССР, 1991. – С. 265-270.

239. Хорошайло Г.В. Проблема эмоционально-осознанного интонирования хоровых распевок (на основе методических принципов работы профессора А.В.Михайлова) // Музыка в школе. – 2004. – №5. – С.24-30.

240. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: Пособие для учителя. – М.: Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2005. –383 с. – (Педагогическая мастерская).

241. Цыгульская Т.Ф. Психологический анализ структуры музыкально-педагогических способностей: Автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.01 / Ин-т психології ім. Г.Костюка. – К., 1983. – 19 с.

242. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: Проблемы, суждения, мнения. – М.: Интерпракс, 1994. – 384 с.

243. Чаплигін О.К. Творчий потенціал людини: від становлення до реалізації. – Харків: Основа, 1999. – 277 с.
244. Шадриков В.Д. Личностно-ориентированное обучение // Педагогика. – 1994. – №5. – С. 11-18.
245. Шадриков В.Д. Способности, одаренность, талант // Развитие и диагностика способностей / Под ред. В.Н. Дружинина, В.Д. Шадрикова. – М.: Наука, 1991. – С. 7-21.
246. Шатковский Г.И. Сочинение и импровизация мелодий: Методическая разработка. – М.: Типограф. ИПК РК, 1989. – 67 с.
247. Шинтяпіна І.В. Формування художньо-творчих умінь майбутнього учителя музики в процесі диригентсько-хорової підготовки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / НПУ ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 20 с.
248. Шмалько Ю.В. Формирование музыкального мышления учителя-музыканта в процессе подбора по слуху и импровизации: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Моск. гос. пед. ун-т. – М., 1991. – 18 с.
249. Шрагина Л.И. Оригинальность и творчество: проблема критерия "оригинальность" в психологии творчества // Практична психологія. – 1999. – №3. – С. 38-39.
250. Шульгіна В.Д. Проблеми накопичення та збереження музичної україніки // Духовне відродження культури України: традиції, сучасність. – Рівне, 1994. – С. 118-121.
251. Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя. – К.: ВІПОЛ, 1996. – 172 с.
252. Элементарное музыкальное воспитание по системе Карла Орфа / Ред. – сост. Л.Баренбойм. – М.: Сов. композитор, 1978. – 368 с.
253. Юнг К.Г. Феномен духа в искусстве и науке // Собр. соч. – Т.15. – М.: Мысль, 1992. – С.12-200.
254. Юссон Р. Певческий голос: Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. – М.: Музыка, 1974. – 262 с.
255. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу. – К.: ІЗМН, 1998. – 160 с.
256. Яворский Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка. – 2.-е изд., доп. и испр. – М.: Сов. композитор, 1972. – Т.1. – 380 с.
257. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – №2. – С. 31-42.
258. Ferand E. Die Improvisation. – 2 Ausg. Koln, 1961. – 370 p.
259. Guiford I.P. Intelligence, creativity and their educational implications. – San Diego, Calif., Knapp., 1968. – 229 p.
260. Mednik S.A. The associative basis of the creative process // Psychol.

Rewiew. – N.Y., 1969, Vol. 69, N. 2. – P. 220-230.

261. Mehegan Y. Yazz, Improvisation, Tonal and Rhithimie Prinziples. – New York, 1955. – 90 p.

262. Rogers C. Freedom to learn for the 80's. – Columbus – Toronto – London, 1983. – 312 p.

263. Torrance E.P. Guiding creative talent. – Englewood Cloffs. – N.Y.: Prentice-Hall, 1962. – 278 p.

264. Web-сайти засобів системи Інтернет: <http://www.rsl.ru/>; [http://Jazzweb.nwu.edu](http://Jazzweb.nwu.edu;); <http://allmusic.com/>.

265. Willoughby D. The Word of Music third edition. – Susguehanna University, 1996. – 369 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для студентів А.1

Шановні студенти!

Просимо вас відповісти на наступні запитання (потрібне підкреслити):

1. Чи збираєтеся Ви пов'язати своє життя з професією вчителя музики?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) не знаю.
2. Які професійні якості, на Ваш погляд, найбільше відповідають даній професії (відзначити наскільки):
 - а) професійне володіння інструментом;
 - б) знання теорії та історії музики;
 - в) уміння у галузі вокально-хорової роботи з дітьми;
 - г) знання класичного репертуару й уміння його виконати;
 - д) уміння читати з листа і транспонувати;
 - е) уміння підбирати по слуху, імпровізувати.
3. У яких видах діяльності Ви відчуваєте себе найбільш впевнено?
 - а) читання з листа по нотах;
 - б) читання з листа за цифровкою (літеро-цифрове позначення гармонії);
 - в) підбір по слуху;
 - г) транспонування по нотах;
 - д) транспонування по слуху;
 - е) гра по нотах класичних творів;
 - ж) гра по нотах джазових творів.
4. Чи відчуваєте Ви в собі потенційну здатність до імпровізації?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) важко відповісти.
5. Що приваблює Вас у вільному музикуванні?
 - а) атмосфера спілкування в процесі спільної творчості музикантів;
 - б) ритм і гармонія;
 - в) власне імпровізація;
 - г) нічого.
6. Чи вважаєте Ви, що імпровізаційні уміння та навички можуть бути корисними майбутньому вчителю музики?
 - а) так;
 - б) якоюсь мірою;

в) ні.

7. Для чого, на Ваш погляд, учителю музики потрібні основні навички вокальної імпровізації?

а) для удосконалення і збагачення музичних занять з дітьми;

б) для уміння аранжувати музичні супроводи до дитячих пісень;

в) для розширення сфери застосування своїх творчих сил;

г) тільки для власного інтересу.

8. Хотіли б Ви займатися вокальною імпровізацією з дітьми?

а) так;

б) ні;

в) важко відповісти.

9. Чи вважаєте Ви, що вивчення курсу “Розвиток творчих здібностей студентів у вокальному класі” може знадобитись Вам у вашій майбутній професії?

а) так;

б) ні;

в) важко відповісти.

Анкета Б.1

Шановні студенти!

Просимо Вас відповісти на запитання, які сприятимуть вирішенню питання емоційно-естетичного контакту між викладачем та студентом. Дякуємо за відвертість!

– Наскільки Ваш педагог впливає на створення інтерпретації вокального твору?

(Діє авторитарно. Надає відносної свободи у виборі дій. Дає повну свободу вибору).

– Чи відчуваєте Ви зацікавленість, захопленість творчим процесом під час розучування вокального твору?

(Так. Ні. Не можу точно відповісти).

– Чи знайомі Ви з відчуттям самовіддачі, станом натхнення на заняттях з вокалу?

(Так. Ні. Не можу точно відповісти).

– Чи відбувається робота над художньою інтерпретацією вокального твору на основі рівноправного обміну думками з педагогом та взаємозбагачення творчими знахідками?

(Так. Ні. Не можу точно відповісти).

– Чи простежується, на Ваш погляд, професійне зростання від курсу до курсу?

(Так. Ні. Не можу точно відповісти).

– Чи використовуються Ваші знання (теоретичні, історичні, методичні та практичні) в процесі роботи над інтерпретацією твору?

(Так. Ні. Не можу точно відповісти).

– Коли Ви в останнє знайомились з вокальною літературою?

(Вільний варіант відповіді)

– Який концерт Ви відвідали останнім часом?

– Чи організовує Ваш педагог з вокалу творчі зустрічі з відомими виконавцями, вокалістами-педагогами, музикантами-аматорами?

(Так. Ні.)

Шановні колеги!

Пропонуємо Вам виступити в ролі експертів та об'єктивно оцінити (за чотирибальною системою) виступи студентів.

Експертні оцінки вокально-технічних та вокально-виконавських навичок

Показники	Оцінки														
	№ респондента														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
1. Володіння диханням															
2. Співацький діапазон															
3. Володіння динамікою															
4. Резонатори															
5. Чистота інтонування															
6. Краса тембру															
7. Чіткість дикції															
8. Володіння техніч. прийом.															
9. Музичність															
10. Емоційність виконання															
11. Виразність фразування															
12. Художнє втілення образу															
13. Сценічна сталість та надійність у виконанні															
14. Артистизм (виразність рухів, емоц. контакт з публікою)															
Загальна сума															

Шкала оцінювання навичок:

Оцінка 12 балів виставляється при перевищенні окремих показників згідно вимог виконання на 11 балів.

Оцінка 11 балів ставиться студенту, який представив твір відповідно своїм даним, виконавши його бездоганно, виразно, продемонструвавши високе володіння вокальними навичками (дихання, артикуляція, висока вокальна позиція), достатньо широкий діапазон (не менш 2 октав), текстуально вірно, стилістично достовірно, емоційно, артистично, надійно.

Оцінка 10 балів – при деякому зниженні окремих показників згідно вимог виконання на 11 балів.

Оцінка 9 балів ставиться при перевищенні окремих показників згідно вимог виконання на 8 балів.

Оцінка 8 балів ставиться студенту, який представив вокальний твір відповідно своїм вокальним даним, виконавши його художньо та виразно,

показавши добре володіння вокальними навичками, достатній діапазон, текстуально вірно, стилістично достовірно, емоційно, надійно.

Оцінка 5 балів ставиться студенту, який представив твір відповідно вокальним даним з деякими текстовими та інтонаційними погрішностями, показавши задовільне володіння вокальними навичками, помірний діапазон, стилістично достовірно, емоційно збіднено, не зовсім виразно та надійно.

Оцінка 2 бали ставиться студенту, який представив твір не відповідно своїм вокальним даним, з текстовими та інтонаційними погрішностями, слабе володіння вокальними навичками, недостатній діапазон, стилістично недостовірно, не емоційно, не надійно.

Критерії оцінювання:

168-127 балів – дуже високий рівень;

126-83 балів – високий рівень;

84-43 балів – достатній рівень;

42-28 балів – низький рівень.

Тест Д.1

ОЦІНКА ВНУТРІШНЬОГО ТВОРЧОГО СЕРЕДОВИЩА

Шановний студенту!

За допомогою цього тесту ми пропонуємо Вам виміряти:

- 1) оцінку особистих характеристик;
- 2) оцінку Вашої поведінки під час вирішення проблем;
- 3) визначити рівень мотивації.

ОЦІНКА ОСОБИСТИХ ХАРАКТЕРИСТИК.

Вашій увазі пропонуються 22 пари слів та словосполучень, протилежних за смисловим значенням. Оберіть ту цифру, яка найбільш вдало виражає вашу самооцінку. Не пропустіть ні однієї пари слів. Наприклад, щасливий 54321 нещасливий. В цьому випадку цифра «4» означає, що людина щаслива, але не до кінця.

1. Позитивний	54321	негативний
2. Незалежний	54321	залежний
3. Замкнутий	12345	відкритий
4. Ентузіаст	54321	пасивний
5. Невпевнений у собі	12345	впевнений у собі
6. Неспостережливий	12345	спостережливий
7. Оптимістичний	54321	песимістичний
8. Сприйнятливий	54321	несприйнятливий
9. Наполегливий	54321	ненаполегливий
10. Енергійний	54321	ледащий
11. Незацікавлений	12345	зацікавлений
12. Уважний	54321	неуважний
13. Недисциплінований	12345	дисциплінований
14. Закостенелый	12345	гнучкий
15. Має почуття гумору	54321	не має почуття гумору
16. Зобов'язаний	54321	незобов'язаний
17. Скеровується інтуїцією	54321	схильний до аналізу
18. Неемоційний	12345	емоційний
19. Схильний до обмірковування	12345	схильний до спонтанних рішень
20. Нонконформист	54321	приспособленець
21. Терплячий	54321	нетерплячий
22. Оригінал	54321	не оригінал

2. ОЦІНКА ПОВЕДІНКИ ПІД ЧАС ВИРІШЕННЯ ПРОБЛЕМ

Відповідайте на питання, визначивши певну цифру цієї шкали, яка відповідає на поставлене запитання. Значення цифр: 5 – завжди, 4 – часто, 3 – іноді, 2 – рідко, 1 – ніколи.

Відповідати треба швидко, без розмірковувань, відверто.

- | | |
|--|-----------|
| 1. Чи настирливо Ви рухаєтесь до вирішення своєї проблеми? | 5 4 3 2 1 |
| 2. Чи здатні йти на ризик заради вирішення проблеми? | 5 4 3 2 1 |
| 3. Чи шукаєте позитивні сторони у кожній новій ідеї? | 5 4 3 2 1 |
| 4. Ви збираєте максимум інформації про свою проблему перед тим, як перейти до її вирішення? | 5 4 3 2 1 |
| 5. Чи перевіряєте Ви свої вихідні припущення? | 5 4 3 2 1 |
| 6. Чи використовуєте Ви свою фантазію у пошуку рішення? | 5 4 3 2 1 |
| 7. Чи завжди Ви вирішуєте проблему до кінця? | 5 4 3 2 1 |
| 8. Чи Ви терпите чийсь вплив на Вас? | 5 4 3 2 1 |
| 9. Чи звертаєтесь Ви до своєї уяви під час вирішення проблем? | 5 4 3 2 1 |
| 10. Чи поспішаєте Ви з прийомом кінцевого рішення? | 5 4 3 2 1 |
| 11. Чи концентруєте свою увагу на завданні? | 5 4 3 2 1 |
| 12. Чи легко дається синтез всієї інформації, що торкається проблеми? | 5 4 3 2 1 |
| 13. Чи використовуєте Ви аналогії у вирішенні проблем? | 5 4 3 2 1 |
| 14. Чи швидко Ви знаходите велику кількість потенційних рішень? | 5 4 3 2 1 |
| 15. Чи легко Вам дається аналіз варіантів рішень? | 5 4 3 2 1 |
| 16. Чи покладаєтесь Ви у всьому на свою інтуїцію? | 5 4 3 2 1 |
| 17. Чи довго Ви обмірковуєте варіанти рішення перед тим, як прийняти чи відмовитись від них? | 5 4 3 2 1 |
| 18. Ви віддаєте перевагу оригінальним рішенням проблеми? | 5 4 3 2 1 |
| 19. Ви весь час думаєте над вирішенням проблеми? | 5 4 3 2 1 |
| 20. Ви глибоко розглядаєте проблему? | 5 4 3 2 1 |

3. ВИЗНАЧЕННЯ РІВНЮ МОТИВАЦІЇ

Уважно прочитайте запитання, що вони можуть сказати про Вас? Використовуйте шкалу, визначивши певну цифру, яка відповідає параметрам Вашої поведінки. Значення цифр: 1 – ніколи, 2 – рідко, 3 – іноді, 4 – часто, 5 – завжди.

- | | |
|---|-----------|
| 1. Чи шукаєте Ви нові способи виконання тієї чи іншої роботи? | 1 2 3 4 5 |
| 2. Чи маєте Ви потребу під час проходження практики в школі у вираженні своїх творчих здібностей? | 1 2 3 4 5 |
| 3. Чи намагаєтесь Ви розширити свій кругозір? | 1 2 3 4 5 |
| 4. Чи з готовністю Ви приймаєте все те нове в теорії, що Ви можете застосовувати на практиці в школі? | 1 2 3 4 5 |
| 5. Ви активно удосконалюєте свої творчі здібності? | 1 2 3 4 5 |
| 6. Чи аналізуєте Ви шляхи пошуку вирішення завдання після апробації одного з них? | 1 2 3 4 5 |

- | | |
|--|-----------|
| 7. Чи читаєте Ви книги, статті про удосконалення своїх педагогічних творчих здібностей? | 1 2 3 4 5 |
| 8. Чи Ви очкуєте підвищення власних творчих здібностей найближчим часом? | 1 2 3 4 5 |
| 9. Чи Ви впевнені, що у Вас достатньо стимулів для створення сприятливого внутрішнього середовища? | 1 2 3 4 5 |

Ключ до тесту.

Для визначення результату (рівня стану внутрішнього творчого середовища), необхідно підсумувати всі цифри у кожній з частин тесту. Потім розділити отриманий у першій частині тесту результат на 22, у другій – на 20, а в третій – на 9 (визначення рівня мотивації). Перемножте ці числа і Ви отримаєте свій результат:

$$PCBTC = OOX:22 \cdot OP:20 \cdot +OUM:9.$$

100-125 – дуже високий рівень стану творчого середовища;

75-99 – високий;

50-74 – середній;

25-49 – низький;

1-24 – дуже низький.

Тестове завдання Е.1

Шановні студенти!

Вам пропонується виконати творче завдання впродовж 45 хвилин. Оцінки за виконання не ставитимуться. Вам треба у двох місцях графічного зображення мелодії поставити “галочки” для даного такту, керуючись тільки власною інтуїцією. Бажаємо успіхів!

Варіанти правильного вирішення завдання (для експериментатора):

1-й варіант правильного вирішення завдання:

перше речення

друге речення

2-й варіант правильного вирішення завдання:

перше речення

друге речення

Анкета Ж.1

Шановні студенти!

Просимо Вас відповісти на питання, які допоможуть нам у вирішенні проблеми розвитку творчих здібностей. Дякуємо за допомогу.

1. Форма навчання (денна, заочна / підкреслити).

2. Чи плануєте Ви працювати за спеціальністю після закінчення вузу?
(Так. Ні.)

3. Якою мірою Ваша робота потребує наступних навичок (відповідь “так” +):

Уміння	Обов’язково	Бажано	Не завадить	Не потрібно
Інтерпретувати				
Створювати				
Імпровізувати				

4. Визначте свій рівень умінь в таких видах діяльності:

Уміння	Відмінний	Добрий	Задовільний	Слабкий
Інтерпретація				
Створення				
Імпровізація				

5. Де Ви отримали ці уміння:

	Інтерпретувати	Створювати	Імпровізувати
ДМШ			
Пед. училище			
Вуз			
Самостійно			
На пед. роботі			
Інші можливості			

6. Якщо Ви набули цих умінь у вузі, то у рамках яких дисциплін?

а) Інтерпретувати _____

б) Створювати музику _____

в) Імпровізувати _____

7. Чи є, на Ваш погляд, необхідність навчатись у ВНЗ умінням:

	першочергово	другорядно	факультативно	можна обійтись
Інтерпретувати				
Створювати				
Імпровізувати				

Опис розспівок та визначення їх “художнього світу”

Мелодична лінія розспівки дуже виразна.

Розспівка “а”

Головне художнє завдання даної розспівки – інтонування відстані між звуками чистої квінти з відчуттям часової перспективи: “в минулому, як спомін”, “у майбутньому, як мрія”. Столь же чутко, інтонаційно точно слід заспівати збільшену і малу секунди.

“Художній світ” та технічне втілення наступної розспівки бажано визначити сумісними зусиллями. Результатом співпраці викладача та студента може стати таке визначення: легкість та рухливість розспівки, пружність її ритму визначає характер виконання – “дзвінко, тембристо, блискавично”.

Розспівка “б”

Викладач, допомагаючи студенту розмірковувати над вокальним образом, може зробити пропозицію співати з відчуттям ледве стриманої радості, захоплення чи здивування.

Техніка виконання є такою: під час її виконання на голосну “о” з’являється призвук “х”: “о-хо-хо-хо” (активний, скорочений вдих, округлений, польотний “о”). Характерними особливостями звуковидобування є спрямування до верхньої ноти – “епіцентру краси”. Необхідно виявляти турботу про те, щоб звук з моменту свого виникнення лунав природньо, вільно, без форсування та надмірної фіксації першої та останньої ноти. Треба зосереджувати увагу на збереженні відчуття високого резонування верхнього тону для виконання наступного, особливо нижнього тону, “пам’яті” попереднього (верхнього) звука, чіткому дотриманні ритмічної пульсації.

Наступна розспівка отримала назву “П’ять нот Баха” (за А.Михайловим) за схожість з першою фразою хорала “Jesu, meine Freude”, які Бах неодноразово обробляв.

Розспівка “в”

Очевидно, що не всім студентам однаково художньо вдасться опис цього музичного образу. А.Михайлову він нагадував “інтонацію молитви”, що лунає до небес з надією, тремтливо. Виконавці дійсно відчувають себе як після сповіді – скорбно, трудно, долаючи перешкоди на шляху до своєї власної правди, до духовного... До цього приєднується відчуття хворобливості, тривоги (вузьке коло відчуттів за К.Станіславським), коли звук не виходить за межі кінчика носу (“спів для себе...”). Виходячи з цього, технічне втілення характеризується зібраним, прикритим звуком, штрих – legato, відчуття верхнього звуку розповсюджується на всі наступні, динаміка – помірна. Манеру інтонування відрізняє зосереджена стриманість як прояв сили та внутрішньої експресії.

Розспів складів “Сі” – “Я” у нисхідному русі нагадує струну, що вібрує.

Розспівка “д”

Мелодія її асоціюється також з канвою, у межах якої розподіляються чіткі, яскраві стежки, які майстриня прокладає вивереними, впевненими рухами. Кожна нота, “озвучена” внутрішнім слухом виконавця, народжується чітко, у вибраному темпі та ритмі. Краса звукової лінії визначається чіткою інтонаційною орієнтацією, єдиною подачею звуку. Голосна “і” виконується з ледве помітною посмішкою, близькою до губ; йотована голосна “я” (складається з “й” та “а”) є наближеною до світлої “а”. Ступінь ясності голосних, що інтонуються, змінюється у залежності від художнього завдання. Звук під час першої та другої фермати може бути “віддаленим у часі” (“у минуле”, “у майбутнє”), по-різному зафарбованим (світліше чи темніше), співвіднесеним з почуттями (неспокій, біль, радість, впевненість).

Студент самостійно, або за допомогою викладача визначає технічне втілення вправи: звук необхідно розподіляти таким чином, щоб не порушувати загальну звукову течію; якість інтонування верхнього звуку під час повторення не змінювати; здобувати відчуття поривання нижнього звуку до верхнього, а не навпаки.

Ще одна розспівка, яка пов’язана з методом емоційно-осмисленого інтонування: на тривалих звуках мажорного тризвука інтонуються склади:

“ю-зі-я”.

Розспівка “е”

Розглядаючи художній світ розспівки, впевнено можна стверджувати, що для неї не є характерною експресивна насиченість. Співати її треба за допомогою м'якої атаки; звук відрізняється легкістю, польотністю, піднесеністю, несе у собі заряд світла, ніжності, чистоти, духовного осяяння. Виконуючи вправу, співати кожний наступний звук з тенденцією до підвищення, слідкувати за єдинообразним формуванням голосних, природнім напруженням губ. Приголосний “з” виконується з відчуттям деякої протидії.

Програма спецкурсу

МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОГДАНА ХМЕЛЬНИЦЬКОГО
КАФЕДРА ТЕОРІЇ І МЕТОДИКИ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ ТА ХОРЕОГРАФІЇ

**РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ ЗАСОБАМИ
ВОКАЛЬНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ**

Програма спецкурсу

для студентів спеціальності 7.010103 “Музика”

Усього годин – 26
(лекції – 16, практичні – 10)
Форма звітності – реферат

Мелітополь – 2008

I. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

Сучасна філософія освіти виходить з того, що навчально-виховний процес повинен розвивати особистість і розглядає навчання і виховання як участь у самопізнанні та самореалізації особистості. Критерієм результативності дедалі стає засвоєння змісту освіти на рівні творчого застосування знань, умінь і навичок. Незаперечною є думка, що потужним каталізатором творчих можливостей студентів, їхнього особистісного і професійного зростання виступає мистецтво, сприйняття якого передбачає рефлексію, осмислення переживань, уміння вести діалог з авторами і героями твору на основі вільного володіння музичною мовою.

Розв'язання цієї проблеми потребує від майбутнього фахівця багатопрофільної підготовки з виходом у суміжні сфери науки та культури, сприйняття теоретичних і практичних інновацій, а також здатності до продуктивної переробки інформації та самостійного творчого пошуку.

Значне місце в системі підготовки вчителів музики відводиться виконавським дисциплінам, серед яких провідне місце займає предмет “Постановка голосу”, основною метою якого є виховання широко освічених музикантів-педагогів, розширення кола їхніх професійних знань, практичних вмінь та досконалих вокальних навичок (академічного, народного та естрадного виконання), інтерпретаційних навичок (знання відповідних засобів музичної виразності для адекватного розкриття емоційно-образного змісту та стилю вокальних творів), формування навичок самостійної роботи з педагогічно-освітнім і концертним репертуаром. Логічним доповненням до змісту та завдань дисципліни “Постановка голосу” стає спецкурс “Розвиток творчих здібностей студентів засобами вокальної імпровізації”.

Програма спецкурсу з розвитку творчих здібностей засобами вокальної імпровізації ґрунтується на засадах, що дозволяють здійснювати цілісний підхід до вивчення музично-педагогічних надбань минулого, створювати умови для послідовного і системного формування комплексу фахових знань, умінь та особистісних якостей майбутніх учителів музики в процесі продуктивної діяльності з метою збереження, розвитку, збагачення рідної культури.

Спецкурс з основ вокальної імпровізації має забезпечити студентам можливість більш детального ознайомлення з особливостями діяльності вчителя-музиканта; дозволяє наочно побачити професійний сенс та значення всього комплексу музично-теоретичних, спеціальних дисциплін, які студенти вивчають під час навчання у ВНЗ, а також виявити індивідуальні особливості та можливості кожного студента, сформувати творчі уміння та навички.

Даний спецкурс допоможе студентам досягнути відповідності своїх індивідуальних особливостей професійним вимогам, окреслити та

реалізувати програму професійного саморозвитку.

Зміст роботи: підготовка студентів до формування художньо-творчих умінь школярів на уроках музики на основі вивчення, узагальнення досвіду минулого, кращих світових здобутків, власних творчих спроб.

Мета діяльності студентів під час вивчення спецкурсу: створення системи знань, навичок та уявлень про умови продуктивної діяльності, накопичення необхідних умінь та навичок вокальної імпровізації, досвіду музично-мовної діяльності, в процесі якої отримують розвиток творчі здібності майбутнього вчителя музики (уміння відхилятися від шаблону, своєрідно виконувати завдання, асоціативно мислити, емоційно сприймати твори музичного мистецтва, створювати власну незвичайну інтерпретацію музичних образів твору).

Завдання спецкурсу:

- ✓ зацікавити студентів у оволодінні більш високими рангами творчої педагогічної діяльності;
- ✓ озброїти їх знаннями нових сучасних психолого-педагогічних технологій навчання та розвитку особистості;
- ✓ ознайомити з системою творчих завдань, в процесі вирішення яких студент отримує імпровізаційні навички;
- ✓ виявити індивідуальні особливості кожного суб'єкта навчання; сформувати творчі уміння та навички, надати допомогу у реалізації програми професійного саморозвитку;
- ✓ задовольнити прагнення майбутніх учителів музики у саморозвитку, подоланні обмежень свого професійного зростання.

Програма спецкурсу складається з:

- ✓ тематичного плану, за яким навчальний матеріал розподілено на III розділи з деталізацією їх змісту, визначенням тем та орієнтовною кількістю годин;
- ✓ змісту програми, розробленого з урахуванням досягнень музично-педагогічної науки, потреб сучасної школи у підготовці високо кваліфікованих учителів, здатних нестандартно вирішувати педагогічні проблеми, успішно реалізуючи творчі можливості учасників навчально-виховного процесу;
- ✓ списку рекомендованої літератури;
- ✓ додатків.

II. ТЕМАТИЧНИЙ ПЛАН СПЕЦКУРСУ

№	Назва теми	Лекції	Практичні
1	Психолого-педагогічні аспекти творчості	2	2
2	Імпровізація – один з видів музичної творчості	2	2
3	Особливості діагностики розвитку творчих здібностей	2	2
4	Формування художньо-творчих умінь у ході вокальних занять	4	2
5	Методика розвитку творчих здібностей засобами імпровізації	6	2
	РАЗОМ:	16	10

III. ЗМІСТ СПЕЦКУРСУ

ТЕМА 1. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ТВОРЧОСТІ. ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ІМПРОВІЗАЦІЇ

1. Творча природа педагогічної діяльності. Філософські ідеї Аристотеля, Геракліта, Сократа та сучасних вчених, які є значущими для педагогіки творчості.

2. Теоретико-методологічна, методична основа пошуку, реалізації й вдосконалення процесу підготовки вчителя музики. Різні точки зору на музичну творчість (А. Веллер, К. Вілсон, О. Євлахов, Е.Ж. Далькроз, З. Кодай, Ж. Рамо, В.Д. Шульгіна та ін.).

3. Основні педагогічні принципи музично-естетичного виховання дітей у спадщині Б.Яворського. Фактори, які сприяють розвитку творчих здібностей.

Завдання до самостійної роботи

Складіть тези за темою:

- а) Творчість як культурно-історичне явище;
- б) Історико-педагогічні аспекти професійного навчання імпровізації;
- в) Мистецтво імпровізації – як форма творчості;
- г) Джаз як явище музичного мистецтва;
- е) Видатні джазові співаки.

ТЕМА 2. ІМПРОВІЗАЦІЯ – ОДИН З ВИДІВ МУЗИЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

1. Мистецтво музичної імпровізації та її прояв у професійному та аматорському музикуванні. А. Зорге, Е. Феранд про природу імпровізації. Висвітлення творчих видів діяльності у педагогічних системах Б. Асаф'єва, В. Шацької, Н. Ветлугіної, Н. Гродзенської, З. Кодая, К. Орфа.

2. Вплив практики джазу на появу методичних видань (І. Бриль, Ю. Чугунов, Л. Гельфгат, С. Грінштейн, Г. Шатковський, С. Шеломов,

Н. Лагодюк та ін.).

3. Вокальна імпровізація – важливий чинник залучення учнів до творчої музичної діяльності. Вплив занять імпровізацією на якісні показники критеріїв співацького професіоналізму. Врахування специфіки “живого” інструмента, його тембрових особливостей, співацьких здібностей під час набуття досвіду творчої діяльності.

Завдання до самостійної роботи

1. Проаналізуйте точки зору на музичну творчість провідних педагогів-музикантів.

2. Здійсніть порівняльний аналіз основних положень педагогічних принципів музично-естетичного виховання дітей у спадщині Б.Яворського та З. Кодая.

3. Виберіть проблему та напишіть тези курсової роботи з теми, що вас зацікавила.

Практичне заняття

1. Основні засоби музичної виразності.

2. Гармонія – фундаментальний принцип організації музичної мови.

3. Роль гармонії в імпровізаційній творчості.

4. Основні види джазової ритміки.

5. Форми ритмічної імпровізації.

ТЕМА 3. ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

1. Діагностування як один з напрямків педагогічного розпізнавання та оцінки музичних здібностей дитини, групи дітей і прогнозування перспектив подальшого їхнього розвитку з урахуванням відповідних методичних рекомендацій.

2. Традиційні методи спостереження, опитування, анкетування, бесіди та їх можливості у виявленні спрямованості інтересів, смаків учнів, динаміки їх розвитку на музичних заняттях.

3. Тестування як один з надзвичайно ефективних засобів дослідження рівня музичних здібностей дитини. Внесок зарубіжних та вітчизняних психологів та педагогів (К. Штумпф, К. Сишор, Е. Гордон, Л. Виготський, Б. Яворський, Д. Кирнарська, С. Науменко та ін.) у розвиток музичного тестування. Позитивні наслідки тестування: систематичність контролю за динамікою розвитку музичних здібностей, активізація уваги учнів. Інтерпретація даних тестування.

ТЕМА 4. ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ТВОРЧИХ УМІНЬ У ШКОЛЯРІВ НА УРОКАХ МУЗИКИ

1. Основи формування художньо-творчих умінь як необхідної умови всебічного розвитку особистості. Організація художньо-творчого процесу з поступовим ускладненням і розширенням “творчої самостійності” учнів. Колективне навчання художньо-творчій діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей суб’єктів навчального процесу.

2. Поєднання традиційних форм навчання з професійно-педагогічними новаціями. Застосування науково-теоретичних, методичних знань і вмінь, що пов’язані з досвідом художньо-творчої діяльності. Творчий розвиток дитини в процесі музичного виховання на уроках музики та позакласній роботі.

3. Активні ігрові методи та інноваційні форми навчання на уроках музики.

4. Використання вокальної імпровізації у формуванні творчої активності учнів та інтересу до музичного мистецтва.

Практичне заняття

1. Музичне творення – сходінка до процесу імпровізації. Основні елементи музичної мови.

2. Методичні прийоми удосконалення навичок творення та імпровізації.

3. Прийоми мелодійного розвитку та структури пісенного періоду.

Завдання до самостійної роботи.

Приготувати в ансамблі з однокурсником ладову імпровізацію на три варіанти акордових сполучень, з урахуванням розмаїття використовуваних ладів. Кожний з учасників повинний бути в ролі як соліста, так і акомпаніатора.

ТЕМА 5. МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ЗАСОБАМИ ІМПРОВІЗАЦІЇ

1. Елементарні правила композиції. Закономірності побудови музичних тем (знання певних правил комбінування музичних одиниць у музичне ціле).

2. Застосування різних методів навчання імпровізації. Оволодіння композиторськими, виконавськими, власне імпровізаційними вміннями, а також умінням інтерпретувати музичні твори.

3. Критерії оцінювання результатів творчого навчання.

Практичне заняття

1. Прийоми мелодійного розвитку та структури пісенного періоду.

2. Способи варіювання та прийоми розвитку теми, мотиву, зерна.

3. Вокальна імпровізація. Темброве варіювання.

4. Образна імпровізація. Суб’єктивне відчуття музичного образу твору та можливість самовираження (самореалізації) у вокальному імпровізуванні.

Самостійна робота

Ознайомитись з літературою:

1. Коллиер Дж.Л. Становление джаза. – М.: Радуга, 1984.
2. Конен В.Д. Рождение джаза. – М.: Сов. композитор, 1984.
3. Панасье Ю. История подлинного джаза. – Л.: Музыка, 1978.
4. Овчинников Е.В. История джаза. Вып. 1. – М.: Музыка, 1994.
5. Лагодюк Н.Г. Школа джазового виконавства для фортепіано. – Підручник. – К., 2003. – 204 с.

Анкета К.1

Шановні студенти!

Просимо Вас відповісти на такі питання (потрібне підкреслити):

1. Чи легко вам було вивчати запропонований спецкурс? (так, ні)
2. Чи були заняття для вас корисними? (так, ні)
3. Чи вважаєте ви достатнім термін вивчення спецкурсу? (так, ні)
4. Які теми ви б хотіли освоїти більш ретельно?
5. Чи вважаєте ви достатньою кількість завдань для самостійної роботи?
(так, ні)
6. Чи вважаєте ви корисним виконання завдань, запропонованих педагогом? (так, ні)
7. Чи змінилося ваше відношення до процесу вокальної імпровізації?
 - а) так;
 - б) ні;
 - в) вважаю, що це легше, ніж здавалося;
 - г) вважаю, що це складніше, ніж здавалося.
8. У яких видах діяльності ви почуваєте себе більш впевнено після вивчення даного спецкурсу ?
 - а) створення музики;
 - б) підбір по слуху;
 - в) читання з листа за цифровою;
 - г) імпровізація на запропонований гармонічний квадрат;
 - д) аранжування популярних пісень з використанням поліритмії.
9. Якщо ви відвідали всі заняття, чи вважаєте ви достатнім обсяг отриманих знань для того, щоб почати самостійно займатися імпровізацією чи займатися імпровізацією з дітьми? (так, ні; якщо ні, то чому?)
10. Чи змінилося ваше відношення до музикування?
 - а) стало подобатися більше;
 - б) стало подобатися менше;
 - в) не змінилося.
11. Чи вважаєте ви, що в процесі вивчення курсу збагатілися Ваші теоретичні знання, отримані раніше?
(так, ні, важко відповісти).

ЗМІСТ

	стор.
ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ В ОСОБИСТОСТІ.....	8
1.1. Сутність та зміст категорії “творчі здібності” особистості.....	8
1.2. Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва в теорії та практиці вокальної підготовки.....	21
1.3. Структура творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва	40
Висновки до першого розділу.....	64
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ДОСЛІДНА РОБОТА З РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	67
2.1. Критерії та рівні сформованості творчих здібностей студентів у вокальному класі.....	67
2.2. Методика розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики в класі постановки голосу.....	89
2.3. Аналіз результатів дослідно-експериментальної роботи.....	115
Висновки до другого розділу.....	128
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	131
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	135
ДОДАТКИ.....	152

**Development of creative abilities of a future teacher of musical art:
theory and practice**

The monograph

Summary

The monograph deals with the theoretical and experimental studying of the problem of creative skills development during future teachers of music vocal training. It is given a pedagogical interpretation of the concept “creative skills” of future teachers of music. The essence, content and structure of the appointed phenomenon are also revealed.

The pedagogical potential of the vocal training of Teachers’ Training Universities students as the way of their creative skills development is revealed. The principal ways of creative skills development during students’ vocal training are determined. The criteria, indexes and maturity levels of future teachers of music creative skills are determined. The methods of the students’ creative skills development during vocal training are worked out and checked experimentally up, using the complex of creative methods: emotionally realized intoning, recitation of texts, rhythmical and timbre variations, vocal improvisation etc.

The author worked up the methodical recommendations on creative skills development during vocal training for senior courses of studies students and masters’ degree in speciality of “Singing”, teachers of music of comprehensive schools.

The importance and practical value of the achieved results are revealed, and perspectives of further working out of the problem are also suggested.

Дані про автора:

Панченко Галина Павлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри теорії і методики музичної освіти та хореографії Навчально-наукового інституту соціально-педагогічної та художньої освіти Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва: теорія і практика

Монографія

Відповідальний редактор – Чернєва Г.С.
Художнє оформлення та верстка – Чернєва Г.С.

Підписано до друку 15 червня 2020 р.
Умовн. друк. арк. 11.
Віддруковано з оригіналів