

**СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**  
імені А.С.Макаренка

На правах рукопису

**МАРУФЕНКО ОЛЕНА ВІКТОРІВНА**

**УДК 372. 878**

**ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО - СЛУХОВИХ НАВИЧОК  
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ**

13.00.02 — теорія та методика навчання музики  
і музичного виховання

Дисертація  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:  
**Кречківський Алім Феофілович,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент

Суми - 2006

## З М І С Т

<b>ВСТУП</b> . . . . .	3
<b>Розділ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЛУХОВИХ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ</b>	
1.1. Вокально-слухові навички як предмет дослідження . . . . .	12
1.2. Психолого-педагогічні аспекти формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики. . . . .	43
1.3. Теоретична модель процесу формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики . . . . .	72
Висновки до першого розділу. . . . .	86
<b>Розділ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЛУХОВИХ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ</b>	
2.1. Обґрунтування критеріїв та діагностика сформованості вокально-слухових навичок студентів випускних курсів . . . . .	91
2.2. Експериментальна методика формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики . . . . .	121
2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження . . . . .	151
Висновки до другого розділу . . . . .	166
<b>ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ</b> . . . . .	171
<b>БІБЛІОГРАФІЯ</b> . . . . .	175
<b>ДОДАТКИ</b> . . . . .	208

## ВСТУП

*Актуальність та доцільність дослідження.* На сучасному етапі розвитку суспільства згідно з доктринальними положеннями розвитку національної української освіти, законом України “Про освіту”, Державною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття) головним завданням вищої освіти є виховання особистості, спроможної реалізувати свій професійний потенціал на високому науковому та фаховому рівнях. Домінування у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів репродуктивних методів навчання і, водночас, гостра потреба суспільства в особистості, здатної до професійного самовдосконалення, утворюють сутнісне протиріччя традиційної освітньої системи. Необхідність спрямованості навчального процесу на майбутню професійну діяльність вимагає переосмислення мети, завдань і методів фахової підготовки студентів, створення та втілення у практику новітніх методик та технологій. В умовах розвитку вищої педагогічної школи пріоритетного значення набувають процеси оновлення змісту та методів навчання майбутніх вчителів, зокрема, вчителів музики.

Важливою складовою фахової підготовки майбутніх вчителів музики є вокальна підготовка. У науково-методичній літературі проблеми вокальної підготовки досліджувалися у різних аспектах: методики постановки голосу та фізіології співацького процесу (Д. Аспелунд, Л.Дмитрієв, В. Ємельянов, Ф. Заседателев, В.Морозов, Л. Работнов, О.Стахевич та ін.), біофізичних основ співацького процесу (В.Морозов, Н.Горбунов, М. Грачова, А. Єгоров, Р. Юссон, Ю. Юцевич), формування та

розвитку співацьких здібностей (Л. Дмитрієв, В. Юшманов, О. Стахевич, Н.Гребенюк, П.Троніна та ін.).

Специфіка вокально-педагогічної діяльності вчителя музики передбачає акцентування уваги саме на педагогічній спрямованості вокального навчання студентів. Зміст їх вокальної підготовки зумовлено метою та завданнями, які відповідають майбутній практичній педагогічній діяльності з формування вокальної культури школярів. Дана цільова установка передбачає здобуття майбутніми вчителями музики теоретичних знань та практичних навичок, пов'язаних з вокально-педагогічною діяльністю; розуміння сутності процесу голосоутворення та його вікової специфіки; свідоме володіння навичками діагностування та корекції співацького процесу школярів. Суттєвим внеском в розвиток педагогічних досліджень з проблем вокальної підготовки майбутніх учителів музики стали наукові праці Л. Василенко, А. Менабені, Л.Пашкіної, Г. Стасько, Г. Урбановича, Ю. Юцевича.

Разом з тим, питання особливостей слухового навчання майбутніх педагогів-музикантів у процесі вокальної підготовки досліджувалися недостатньо. Зокрема, відсутні дослідження, у яких всебічно розглядаються проблеми вокально-слухової діяльності та формування відповідних навичок як необхідного “інструментарію” діагностування співацького процесу школярів, що негативно позначається на готовності майбутнього вчителя музики до здійснення вокально-педагогічної діяльності.

Недостатня дослідженість проблеми, а також протиріччя між значущістю навичок вокально-слухової діяльності як одного з провідних компонентів вокально-педагогічної майстерності та необхідністю їх формування у процесі вокальної підготовки майбутнього вчителя музики і відсутністю науково-методичного забезпечення цього процесу зумовили вибір теми наукового

дослідження – **“Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики”**.

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертації входить до плану наукового дослідження кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка з проблеми “Шляхи удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики” (протокол № 1 від 1.09.2000 р.) і кафедри вокального мистецтва Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка з проблеми “Вокальне виховання вчителя музики у вищому педагогічному навчальному закладі” (протокол № 8 від 27.03.2003 р.).

Тему дисертації затверджено вченою радою Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (протокол № 2 від 30.09.2002 р.) і узгоджено у Раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (протокол № 1 від 22.01.2003 р.).

**Об’єкт дослідження** – процес фахової підготовки студентів музично-педагогічних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів.

**Предмет дослідження** – методичні засади формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики.

**Мета дослідження** полягає у розробці, науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці методики формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки.

**Гіпотеза дослідження.** Формування вокально-слухових навичок майбутнього педагога-музиканта буде ефективним завдяки стимулюванню зацікавленості процесом вокально-слухової діяльності, цілеспрямованому оволодінню спеціальними вокально-теоретичними знаннями та прийомами самодіагностування на основі співставлення суб’єктивного

образу власного процесу голосоутворення та співацького еталону, а також алгоритмом діагностування дитячого співацького процесу.

Відповідно до предмета, мети та гіпотези визначено **завдання дослідження**:

- на основі вивчення наукової літератури проаналізувати проблему слухового розвитку майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки;
- уточнити дефініцію “вокальний слух” та конкретизувати поняття “вокально-слухові навички”, розкрити їх сутність та зміст, виявити їх структуру;
- обґрунтувати педагогічні умови формування вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки;
- визначити критерії та встановити рівні сформованості вокально-слухових навичок у студентів музично-педагогічних факультетів;
- розробити та експериментально перевірити ефективність методики поетапного формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки.

**Методологічною основою дослідження** є універсальні методологічні принципи особистісно-діяльнісного та індивідуально-творчого підходів до фахової підготовки майбутнього вчителя музики як суб’єкта навчально-виховного процесу. Дослідження ґрунтується на провідній ідеї філософії мистецтва – ідеї гуманізму, концепції розвитку особистості як найвищої цінності суспільства.

**Теоретичну основу** дослідження складають: концептуальні положення педагогіки мистецтва (М. Каган, В. Орлов, Т. Смирнова та ін.); сучасна теорія музично-педагогічної освіти (О. Олексюк, Г. Падалка,

О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, Л. Школяр, О. Щолокова та ін.); теоретичні положення психології щодо формування навичок (Л.Виготський, В. Давидов, О. Леонтьєв, Р. Немов, А. Петровський, К.Платонов, С. Рубінштейн та ін.); ключові положення провідних спеціалістів щодо фахової підготовки майбутніх вчителів музики (А.Болгарський, С. Горбенко, Ж. Дебела, А. Кречківський, Т. Осадча та ін.); конкретизація основних положень теорії розвитку співацького голосу (Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, В.Ємельянов, В. Морозов, О. Стахевич, В.Юшманов та ін.); наукові праці з проблем вокальної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів (Л. Василенко, А.Менабені, Л. Пашкіна, Г. Стасько, Ю. Юцевич та ін.).

Для досягнення мети, розв'язання поставлених завдань та перевірки гіпотези було використано *методи дослідження* теоретичного та емпіричного рівнів. До першої групи належать методи теоретичного аналізу, порівняння та синтезу наукової та науково-методичної інформації, що стосується теми дослідження, методи індукції та дедукції у процесі пізнання і опанування поставленої проблеми, моделювання як метод наукового прогнозування навчального процесу. До методів емпіричного рівня належать методи цілеспрямованого педагогічного спостереження, опитування (бесіди, інтерв'ювання та анкетування), методи експертної оцінки та педагогічний експеримент. Здобуті результати оброблялись за допомогою методів якісної та кількісної обробки експериментальних даних – у аналітичному та графічному виглядах.

**Організація дослідження.** Експериментально-дослідна робота здійснювалась у чотири етапи.

*На першому етапі* (1999 – 2001 рр.) здійснено аналіз наукової та науково-методичної літератури з обраної проблеми, конкретизовано

поняття “вокальний слух” та “вокально-слухові навички”, їх зміст і структура, визначено методологічні та теоретичні основи дослідження, його предмет, об’єкт, мету, гіпотезу і завдання, розроблено критерії та встановлено рівні сформованості вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики.

*На другому етапі* (2001 – 2002 рр.) досліджено та проаналізовано стан сформованості вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики (констатувальний експеримент), розроблено педагогічну модель, педагогічні умови та методику поетапного формування вокально-слухових навичок педагога-музиканта.

*На третьому етапі* (2002 – 2005 рр.) здійснено апробацію педагогічної моделі, експериментально перевірено ефективність розробленої методики поетапного формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики (формувальний експеримент), проведено порівняльний аналіз результатів експерименту.

*На четвертому етапі* (2005 р.) здійснювалося теоретичне узагальнення результатів дисертаційного дослідження. На основі аналізу, узагальнення і систематизації отриманих даних було здійснено інтерпретацію одержаних результатів, підведено підсумки і обґрунтовано висновки.

***Експериментальна база дослідження.*** Експериментальною базою дослідження стали: Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка, Ніжинський державний педагогічний університет ім. Миколи Гоголя, Володимирський державний педагогічний університет, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. Загалом у дослідженні взяли участь 411 осіб.

***Наукова новизна дослідження*** полягає в тому, що:



- уточнено поняття “вокальний слух”, конкретизовано сутність і зміст поняття “вокально-слухові навички майбутнього вчителя музики” на основі вокально-слухового сприйняття процесу голосоутворення;
- вперше виявлено структурні компоненти вокально-слухових навичок і визначено педагогічні умови, що забезпечують ефективність їх формування;
- створено систему критеріїв визначення рівнів сформованості вокально-слухових навичок;
- розроблено і експериментально перевірено педагогічну модель поетапного формування вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики і запропоновано методику її реалізації.

**Теоретичне значення.** Висновки дисертації сприяють науковому осмисленню проблеми вокально-слухового виховання майбутніх учителів музики, актуалізують необхідність наукових розробок питань формування вокально-слухових навичок з урахуванням різних вікових категорій в процесі вокальної підготовки, розширюють наукові погляди щодо навичок вокально-слухового діагностування як основи фахової майстерності педагога-музиканта.

**Практичне значення** результатів дослідження полягає в можливості практичного впровадження розробленої методики формування та розвитку вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки студентів у закладах вищої педагогічної освіти, удосконалення методики викладання предмету “Постановка голосу”. Матеріали дисертаційного дослідження можуть використовуватися в діяльності викладачів вокально-хорових дисциплін, для створення нових програм, науково-методичних посібників та методичних рекомендацій для студентів і викладачів музично-

педагогічних факультетів вищих навчальних закладів. Поданий матеріал має високий ступінь універсальності, у повному або частковому обсязі може бути використаний у музичних та музично-педагогічних закладах різного рівня та профілю, а також у системі підвищення кваліфікації вчителів музики.

**Вірогідність** одержаних результатів забезпечується: науковим методологічно обґрунтованим підходом до вивчення визначеної проблеми; реалізацією комплексу взаємопов'язаних теоретичних і емпіричних методів дослідження, адекватних його об'єкту і предмету, меті і завданням; одержаними результатами експериментально-дослідної роботи з вивчення ефективності авторської методики щодо втілення власної моделі формування та розвитку вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики; поєднанням кількісного та якісного аналізу отриманих експериментальних даних.

**Апробація результатів дослідження.** Положення й висновки дисертації обговорювалися і здобули позитивну оцінку на міжнародних наукових та науково-практичних конференціях: “Мистецька педагогічна освіта: методологія, теорія, практика” (м. Київ, 2004), “Теоретичні та методичні засади розвитку мистецької освіти у контексті європейської інтеграції” (м. Суми, 2004), “Художньо-естетична освіта і проблеми сучасної культури” (м. Володимир, Росія, 2004); на всеукраїнських наукових конференціях “Творчий розвиток студентів засобами музичного мистецтва” (м. Ніжин, 2002), “Формування творчої особистості майбутнього вчителя в умовах впровадження інноваційних педагогічних технологій” (м. Суми, 2004); всеукраїнських науково-методичних конференціях “Учитель музики – хормейстер в школі” (м. Суми, 2001), “Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні” (м. Ніжин, 2004); всеукраїнському науково-практичному семінарі “Сучасна

мистецька освіта: реалії та перспективи” (м. Суми, 2003); всеукраїнській науково-практичній конференції “Професійна підготовка майбутнього вчителя” (м. Ніжин, 2003); на звітно-наукових конференціях професорсько-викладацького складу Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка (м. Суми, 2001 – 2005 рр.).

**Впровадження результатів дослідження** здійснювалося у процесі дослідно-експериментальної роботи на факультеті мистецтв Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка (довідка №2060 від 26.09.2005), на музичному факультеті Ніжинського державного педагогічного університету ім. Миколи Гоголя (довідка № 01/912 від 29.06.2004), на музичному факультеті Володимирського державного педагогічного університету (довідка № 2173 від 30.05.2005), в Сумському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти (довідка № 295 від 29.10.2004) та на вокально-хоровому відділі Сумської дитячої музичної школи №4 (довідка № 8 від 01.02.2005).

**Публікації.** Основні теоретичні положення і результати дослідження відображено у 8 публікаціях, з них 6 статей у наукових фахових виданнях.

**Структура дисертації.** Дисертація складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків, списку використаних джерел (318 найменувань) та додатків. Загальний обсяг дисертації 265 сторінок. Основний текст викладено на 163 сторінках, додатки – на 58 сторінках. Робота містить 27 таблиць та 9 схем.

## Р О З Д І Л 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО - СЛУХОВИХ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

#### 1.1. Вокально-слухові навички як предмет дослідження

Підвищення компетентності і професіоналізму вчителів, зокрема, вчителів музики, їх педагогічної майстерності є шляхом реалізації соціального замовлення суспільства на підготовку спеціаліста, здатного працювати в освітніх закладах різних рівнів. Проблеми фахової підготовки майбутніх учителів музики набувають особливої уваги в умовах формування національної самосвідомості та розвитку національної культури. “І якщо ми дійсно стурбовані проблемою відродження національних культурних цінностей, – наголошує А.Г.Болгарський, – то програма дій насамперед має бути спрямована на виконання соціального замовлення суспільства, а саме – на педагога національної школи, здатного здійснювати художньо-естетичне виховання підростаючого покоління” [32, 8].

Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики, яка є важливою складовою процесу його професійної підготовки, має бути націлена на формування масової співацької культури школярів. Але, як показує аналіз практики вокального виховання, зміст навчальної діяльності часто зводиться лише до придбання професійно-виконавських вмінь і навичок. Часто заняття проходять таким чином, що активною стороною є викладач: він слухає, він оцінює, він підказує, що треба робити, щоб

усунути недоліки виконання, він добивається потрібного звучання, сам яскраво і виразно показує твір. Заняття може пройти цікаво і захоплююче для студента, але його слух залишився пасивним – йому запропонували вже готову програму корекції голосоутворення. На нашу думку, такий однобічний підхід слід переглянути, інакше ми виховаємо вчителя, навченого співати обмежений репертуар, і не здатного до активної творчої педагогічної діяльності, що передбачає використання умінь діагностувати спів, прогнозувати його розвиток та вносити необхідну корекцію. Сьогоднішні методи вокально-педагогічного навчання поряд зі зверненням до співацьких навичок, більше повинні бути націлені на діяльність, що ґрунтується на вокально-слухових навичках і прогнозуванні. Звідси виникає завдання зміни “точки складання” (термін Карлоса Кастанеди), перенесення акценту з виконавського начала на педагогічне.

Ми поділяємо погляди Г. Падалки, яка підкреслює, “що можна бути хорошим музикантом, але поганим педагогом, ...що висока музична підготовка зовсім не гарантує успіхів на педагогічній ниві” [194, 24]. Це стосується і вокальної підготовки. Готовність майбутнього вчителя музики до професійної діяльності визначається педагогічною спрямованістю всього процесу навчання. Саме тому розвиток нових теоретичних та практичних підходів до вокально-педагогічної майстерності вчителя музики має вагоме значення для успішного вирішення професійних завдань. Від того, наскільки вчитель готовий безпомилково діагностувати дитячий спів, залежить результат усього вокально-виховного процесу. В класі постановки голосу провідною метою має стати формування вокально-слухових навичок як фундаменту вокально-педагогічної діяльності.

При уточненні понятійного апарату дисертації ми користувалися термінами “поняття” і “дефініція”. У тлумачному словнику української мови за редакцією доктора філологічних наук, професора В. Калашника “дефініція” (від лат. *definitio* – “визначення”) – це “коротке визначення, що відбиває істотні якості якогось поняття” [276, 224]. Словник іншомовних слів показує взаємозв’язок між “дефініцією” і “поняттям”: “дефініція” – це “стисле наукове визначення якогось поняття, що містить у собі його найістотніші ознаки” [248, 349]. Таким чином, “дефініція” – це стисле і обов’язково наукове визначення поняття, “поняття” – це більш широке визначення сутності предмету або процесу, яке може бути науковим або побутовим.

Вокальна педагогіка розглядає проблеми теорії та методики постановки голосу в різних аспектах. Наукові дослідження Л. Дмитрієва, Ф. Засідателева, В. Морозова, Л. Работнова, С. Ржевніна, Р. Юссона [76; 77; 95; 165; 166; 167; 168; 308] заклали теоретичні основи голосоутворюючої функції вокаліста. Зокрема, різні аспекти постановки голосу та фізіології цього процесу висвітлені у працях Л. Дмитрієва, В. Морозова, Л. Работнова та ін. [76; 77; 165; 166; 168]; формуванню та розвитку співацьких здібностей присвячені монографії Н. Гребенюк, Л. Дмитрієва, М. Микиші, О. Стахевича, В. Юшманова, та ін. [67; 76; 77; 161; 263; 264; 265; 266; 317]. Біофізичні аспекти цього питання опубліковані в численних працях В. Морозова, а також Н. Горбунова, М. Грачової, А. Єгорова [165; 166; 167; 168].

Специфіка вокальної підготовки майбутніх учителів музики поки що недостатньо висвітлена у наукових дослідженнях. Це питання частково розкрито в дисертаціях та публікаціях А. Менабені [153; 154; 155; 156; 157; 158; 159], Л. Пашкіної [199; 200; 201], Г. Урбановича [284], Г. Стасько [258], Л. Василенко [38]. Вітчизняна вокально-педагогічна

наука на сучасному етапі розвитку почала все більше уваги приділяти дослідженню проблем професійної підготовки вчителя музики нового типу, пошуку шляхів удосконалення його вокально-педагогічної майстерності (Ю. Юцевич, Л. Василенко, Г. Стасько та ін.).

Необхідно зазначити, що в усіх працях з проблем вокальної педагогіки згадується про необхідність наявності спеціального вокального слуху як у педагога, так і в учня. Але не існує єдиного загальноприйнятого формулювання сутності вокального слуху, яке чітко визначає його структуру та шляхи функціонування. Тому актуальними є розгляд, аналіз та уточнення дефініції „вокальний слух”, а також конкретизація місця і ролі вокального слуху у професійній підготовці майбутніх вчителів музики.

В історії вокальної педагогіки вказівки на існування специфічної для співу слухової функції зустрічаються вже з кінця XIX ст. М.Глибоковський (1889 р.) відзначав, що „співацький слух” сприяє розвитку розмірів голосу і збереженню його” [313, 92]. А. Кастакас (1896 р.) вказував на „відносини між органами голосу і слухом”, які „виникають завдяки глоточному отвору євстахієвої труби і дозволяють регулювати висоту і чистоту тону” [313, 92]. К. Мазурін (1902 р.) писав: „У співі ми керуємося слухом, як художник зором, але наше завдання важче, у нас немає прототипу, якщо вухо...не зберегло канон хорошого істинного тону” [313, 92]. В. Карелін (1912 р.) визначає „за красою тембру слух співака” [168, 187].

Дана дисертація не має за мету показати повну хронологію висловлювань з цієї проблеми. Ми зупинимося лише на фактах, які є найбільш значущими для її висвітлення і сприяють вирішенню проблеми формування і розвитку вокального слуху у студентів музично-педагогічних факультетів. Викликає певний інтерес вимога українського

співака і педагога А. Мишуги формувати разом з голосом вокальний слух і пам'ять відчуттів. Надалі ця вимога розвивалася у педагогічній діяльності його учня М. Микиші. Дослідження Ф. Засідателева (1937 р.), І. Левидова (1933 р.), Л. Работнова (1932 р.) в сфері фізіології співацького голосу і Н. Гарбузова (1954 р.), С. Ржевкіна (1936 р.), Є. Юцевича (1956р.) в сфері акустики співацького голосу практично не торкнулися питання про вокальний слух, залишивши його на рівні суб'єктивних висловлювань про роль слуху в процесі співу, які ґрунтуються швидше на інтерпретації особистих вражень, ніж на об'єктивних і достовірних даних.

Унікальна за своєю глибиною робота Б. Теплова (1947 р.) довела, що „голосовий апарат виконує не тільки функцію відтворення, але і нарівні зі слухом приймає активну участь в сприйнятті музики, будучи своєрідним органом слуху, який відчуває” [275, 94]. Більш вдалу дефініцію запропонував М. Фомичов (перше визначення вокального слуху, 1949 р.): „Останнім часом подається...термін функціональний (вокальний) слух, під яким розуміється здатність вокального педагога за якістю звучання голосу співака робити висновок про функцію голосового апарату” [292, 97]. Т. Беркман (1954 р.) писала: „Голосовий апарат як єдине ціле керується центральною нервовою системою, котра за допомогою такого аналізатора як слух не тільки контролює отримані в процесі звукоутворення результати, але й регулює відбір необхідних м'язових рухів у того, хто співає. Координація слуху і рухових функцій голосового апарату – основа для розвитку вокального слуху” [313, 93]. В 1970 році у літературі піднімається питання про вокальний слух у вчителів співу загальноосвітніх шкіл. А. Менабені вважає, що: „У співака-початківця ще немає тембрових і динамічних уявлень, пов'язаних з професійними якостями звучання, тобто не розвинутий вокальний слух” [313, 92].

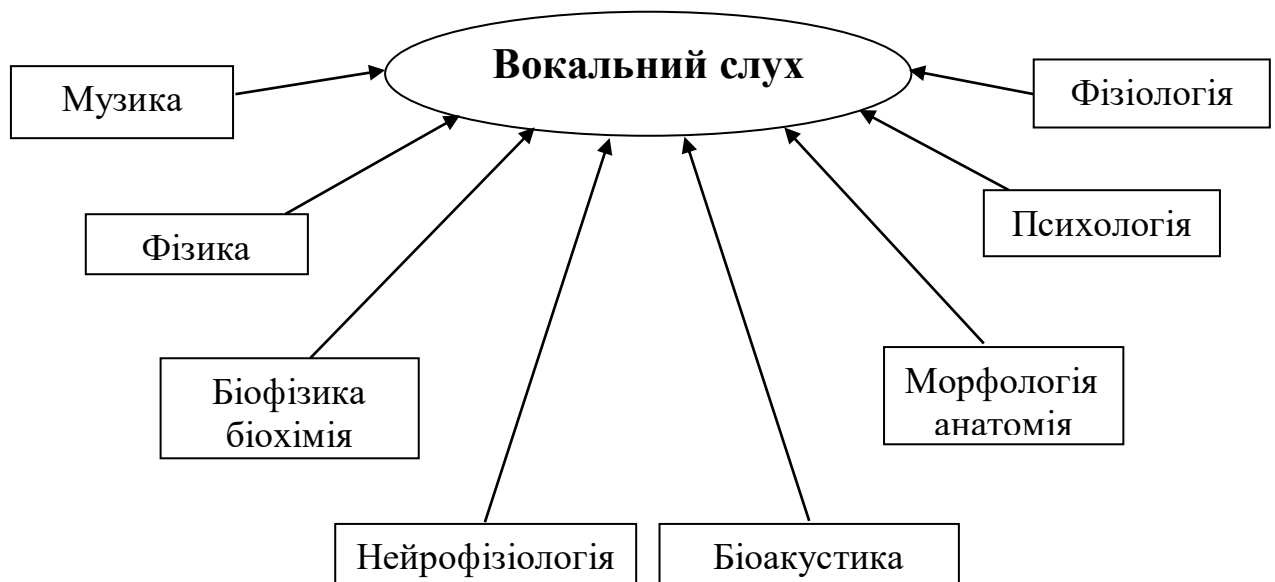


Аналіз наукової літератури з обраної проблеми [1; 2; 4; 5; 7; 15; 19; 32; 38; 41; 44; 50; 51; 58; 60; 76; 77; 80; 83; 86; 87; 98; 90; 91; 95; 106; 113; 122; 128; 129; 130; 147; 153; 154; 155; 156; 157; 158; 161; 165; 166; 167; 168; 169; 170; 171; 200; 208; 225; 228; 258; 263; 264; 265; 266; 269; 273; 277; 278; 308; 314; 315; 316 та ін.] показав, що у науці не існує загальноприйнятого поняття “вокально-слухові навички”. Тому складне поняття “вокально-слухові навички” для уточнення дефініції необхідно було поділити на менш складні поняття: “вокальний слух” і “навички”.

Для визначення поняття “вокальний слух” ми звернулися до наукових основ вокальної педагогіки [76; 77; 89; 95; 165; 168; 167; 266; 308; 315 та ін.]. Зазначена проблема цікава тим, що вона взаємодіє з багатьма галузями наукового пізнання (Сх. 1.1.1).

Схема 1.1.1

### Схема інтеграційних зв'язків



Таким чином, для того, щоб отримати повне уявлення про це явище, необхідно мати глибокі знання з акустики, фізіології та нейрофізіології, анатомії органів сприйняття, теорії голосоутворення та інших галузей

науки. Але розвиток науки призвів до того, що дослідники з кожним роком стають все більш вузькими спеціалістами. “Процес накопичення знань у вузькій галузі науки можна розглядати як прогрес” [57, 9], але занадто вузька спеціалізація веде до відособленості та ізоляції. Для розуміння сутності вокального слуху дуже актуальним є налагодження інтеграційних зв’язків, уточнення і поєднання термінологічного апарату різних наук, які мають свій погляд на сприйняття людиною вокального звуку (Сх. 1.1.1).

Фізіологічно-науковий аспект представлений у роботах В. Морозова [165; 166; 167; 168], Р. Юссона [309], І. Варганян [34; 35; 36] та ін., вокально-методичний – Л. Дмитрієва [ 76; 77], Ю. Юцевича [310; 311; 312; 313; 314; 315; 316], О. Стахевича [259; 260; 261; 262; 263; 264; 265; 266], В. Ємельянова [89; 90; 91] та ін.

При уточненні поняття “вокальний слух” традиційним є шлях від поняття “музичний слух”, яке в свою чергу традиційно пов’язують з поняттям “слух”.

У своєму дисертаційному дослідженні Л. Логінова, посилаючись на Бруно Вальтера (німецького диригента), пише про “подвійну функцію слуху музиканта: керувати звучанням відповідно до ідеального образу і одночасно контролювати власне звуковий результат” [145, 78].

Вокальний словник визначає музичний слух як “здатність людини сприймати музику” [122, 39]. Ми згодні з висловлюванням О.Ростовського: “Музичне сприймання є складним процесом, у якому взаємодіють чимало елементів, спільних для багатьох людей і особливих для конкретної особи. Це система, що складається з множинності умов, функцій, операцій і механізмів з їх особливими властивостями, структурою і змістом” [230, 39-40]. Будь-який звук як матеріальне явище характеризується об’єктивними властивостями: силою, частотою,

обертоновим складом і тривалістю. Ці властивості знаходять своє відображення в суб'єктивних відчуттях людини, таких, як гучність, висота, тембр і тривалість звуків. Умовою сприйняття звуку як певного знаку є сформований раніше в нашій свідомості зв'язок між звуком і тим, що він означає.

Дійсно необхідною передумовою для вокального навчання майбутнього вчителя музики є наявність музичного слуху. Він насправді є фундаментом розвитку всіх музичних здібностей, в тому числі і вокальних. Музичний слух, який часто трактується як єдина і неподільна субстанція, є системою зі складною ієрархією, поєднанням ансамблю різних локальних здібностей і властивостей людини. Таким чином, музичний слух – це система, що має низку підсистем: звуковисотну, гармонічну, поліфонічну, тембро-динамічну та інші. Враховуючи різноманітність музичних професій, слух набуває спеціалізації. Ця підсистема музичного слуху має назву функціональний музичний слух. Її особливість полягає в тому, що це музично-слухові комплекси, в яких беруть участь як слуховий аналізатор, так і інші: м'язовий, дотиковий, вібраційний і т.п. Функціональний слух також має низку підсистем: фортепіанний слух, оркестровий, вокальний, хоровий та інші. „Спеціалізація не суперечить загальним властивостям музичного слуху, – пише С. Козачков, – не протиставляється їм і не замінює їх, а є лише органічним продовженням, підкріпленням і розвитком цих властивостей” [306, 62].

Враховуючи специфіку діяльності вчителя музики, ми стверджуємо, що функціональним для нього є „вокальний слух”, найбільш адекватний вимогам його професії, її основними видами і формами роботи. Музичний слух (звуковисотний, ритмічний, динамічний) є складовою частиною професійного слуху, який повинен мати вчитель музики для

вокально правильного визначення співу учня та впливу на якість його вокальної дії.

“Вокальний слух” в музикознавчій літературі розглядається як один із підрівнів професійного музичного слуху, у вокально-педагогічній – як здатність людини, яка навчає або сама вчиться співати. Для вчителя музики як фахівця в галузі масового вокального виховання підростаючого покоління вокальний слух є функціональним. Розглядаючи вокальний слух як професійну педагогічну якість вчителя музики, виділимо насамперед функції, які він виконує. У філософському словнику є таке визначення функції: це “спосіб дії ..., спрямований на досягнення певного ефекту” [288, 748]. О. Ростовський вважає, що “оскільки функція є однією з істотних характеристик певних об’єктів, метод функціонального дослідження, поряд зі структурним, відіграє важливу роль у науковому пізнанні” [230, 40].

Вокальний слух є професійним „інструментом” вчителя музики (термін Ю. Юцевича). Тільки за допомогою вокального слуху вчитель музики має можливість бути фахівцем в галузі масового виховання співацької культури школярів. Система функцій вокального слуху відображає ту складну діяльність, яка спрямована на формування співацької культури дитини. Спираючись на дослідження Є.Назайкінського [230, 40], ми визначаємо три функції вокального слуху – діагностичну, прогностичну та коригувальну.

Розглянемо діагностичну функцію вокального слуху. Ця функція є провідною для вокального слуху, під якою Ю. Юцевич розуміє “визначення типу голосу конкретної людини” [316, 67]. У своїй дисертаційній роботі ми розглядаємо вокальну діагностику як більш поширене поняття. Діагностична функція вчителя музики включає в себе

як діагностику типу співацького голосу дитини, так і діагностику недоліків голосоутворення.

Вокальний слух є інструментом виконання функції діагностики стану і роботи голосоутворюючої системи людини. Діагностика, у свою чергу, є підґрунтям для здійснення функцій прогностики і корекції співацького процесу. Спираючись на визначення діагностики (від грецьк. *diagnostikos* – “здатний розпізнавати”) як “загальної перевірки функціонування системи...”, вокальна діагностика в дисертації розглядається як процес аналізу функціонування голосоутворюючої системи (пошук недоліків і діагностування співацьких здібностей). Прогностична функція вокального слуху визначена як прогноз розвитку співацького голосу, складений на основі аналізу результатів вокальної діагностики. Корекційна функція вокального слуху в ракурсі дослідження – це корекція процесу постановки голосу, яка здійснюється на основі висновків вокального діагнозу і вокального прогнозу.

Кожна функція вокального слуху реалізується в системі операцій, в яких виявляється багаторівневість вокально-слухової діяльності вчителя музики. У свою чергу, кожна діяльність поділяється на окремі дії, які реалізуються як операції. “Саме ці операції через їх конкретність найбільше піддаються детальному вивченню і педагогічній фіксації” [230, 40]. Виділення цих операцій і формування відповідних їм вокально-слухових навичок є предметом даного дисертаційного дослідження.

Вперше наукове дослідження природи вокального слуху було проведене В. Морозовим (1967 р.). Спираючись на вчення І. Павлова і І.Сеченова, В. Морозов стверджує, що вокальний слух базується на явищі кінестетичної чутливості (м’язового відчуття), здатності відчувати роботу голосового апарату безпосередньо під час співу, а також в процесі сприйняття стороннього голосу. Таким чином, слуховий аналізатор, що

сприймає спів ззовні і контролює результат роботи власного слухового апарату, повідомляє центральній нервовій системі, як проходить процес співу. Цей взаємозв'язок є лише основою вокального слуху.

В.Морозов визначив суть вокального слуху так: „Вокальний слух – це перш за все не тільки слух, а складне музично-вокальне відчуття, що ґрунтується на взаємодії слухових, зорових, м'язових, дотикових, вібраційних, а може й ще деяких видів чутливості. Суть вокального слуху не просто в сприйнятті, але в активному сприйнятті, співучасті в процесі утворення почутого звуку, точніше, у вмінні усвідомити і відтворити принцип його утворення. Слух міцно пов'язується з м'язовими, вібраційними, зоровими та іншими відчуттями вже в процесі формування власного співацького голосу людини. Але зв'язок цей ніяк не порушується і під час сприймання стороннього голосу” [165; 83-84]. Л.Дмитрієв в „Основах вокальної методики” (1968 р.) дає більш педагогічне визначення вокального слуху: це – „здатність сприймати не тільки особливості правильного співацького звучання, відрізнити їх від неправильного, але і відчувати роботу голосового апарату, м'язово розуміти те, що робить співак під час того або іншого звучання” [77; 14]. У механізмах вокально-слухового сприйняття бере участь не тільки слуховий аналізатор, але й „інші життєво важливі органи відчуттів, в першу чергу м'язове відчуття”, – пише Г. Стулова [270; 19]. Ю. Юцевич розглядає вокальний слух як „складне музично-співацьке утворення, яке поєднує звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух і комплекс різнопланових відчуттів – вокально-тілесну схему” [316; 76]. Вокально-тілесну схему, яку нам запропонував Ю. Юцевич, слід розуміти як “комплекс м'язово-вібраційних відчуттів, що виникають у співака під час фонації”. Ця схема складена французьким вченим Р. Юссоном і має

дев'ять зон відчуття, що складають своєрідну “чуттєву клавіатуру” (термін Р. Юссона).

“Чуттєва клавіатура” вокально-тілесної схеми відіграє виключно велику роль у процесі формування вокально-слухових навичок. Відчуваючи збудження в певних зонах і фіксуючи їх, майбутній вчитель музики вчиться контролювати процес фонації, діагностувати його та вносити необхідну корекцію. Поступово в процесі співу за конкретними вокальними та вокально-слуховими діями закріплюються певні слухові, зорові, резонаторні та інші відчуття, які виникають під час цих дій. Правильне голосоутворення як при власному співі, так і сприйманні співу іншого виконавця неодмінно супроводжується відчуттям м'язової комфортності, зручності, свободи.

Синтезуючи наукові уявлення про природу даного явища, В.Ємельянов визначає вокальний слух як „складну навичку комплексного аналізу явищ голосоутворення, яка включає в себе як аналіз слухового сприйняття, так і ідеомоторний аналіз рухових процесів, що породжують голос, з припущенням імовірних супутніх з цими руховими процесами вібро-, баро- і проприорецепцій” [89; 33-34]. Дане визначення містить в собі поняття, які вимагають пояснення.. Віброрецепція розуміється В.Ємельяновим як сприйняття вібраційних відчуттів у процесі співу або сприймання стороннього голосу. Барорецепція – як сприйняття підзв'язочного тиску голосового апарату, а також тиску, пов'язаного з інтенсивністю опори дихання. Проприорецепція розглядається як комплексне сприйняття власних відчуттів. І, нарешті, ідеомоторна інтродекція як сприйняття стороннього голосу через м'язове відчуття, яке базується на явищі кінестетичної чутливості і відображає зовнішнє явище на внутрішній рівень. Це психолого фізіологічне явище В. Морозов

розглядає як ідеомоторний акт, основою якого є активне сприйняття співацького голосу [166, 260-261].

У процесі співу зворотні зв'язки складаються в основному підсвідомо. Ми згодні зі Г. Стуловою, яка вважає, що “більшість дорослих людей не усвідомлюють ні того, як вони створюють звуки, ні того, який механізм утворення голосу у іншого співака. Їх м'язові відчуття невизначені, неясні, а слухові – неусвідомлені” [270, 21]. Основне завдання викладача під час розвитку вокально-слухових навичок у студентів – зробити ці відчуття у них усвідомленими.

Поступово у студентів створиться ціла система умовнорефлекторних дій у відносинах між характером звуку і специфічними відчуттями (слуховими, м'язовими та вібраційними). Усвідомлення цих взаємовідносин і дає можливість майбутнім вчителям музики цілеспрямовано керувати роботою власного голосового апарату, а також дозволяє певною мірою аналізувати дефекти голосоутворення у інших співаків і на основі цього проводити корекцію співацького процесу, а також виховувати вокальний слух. У процесі вокального навчання вокальний слух, взаємодіючи з голосом, розвивається паралельно з ним, трохи випереджаючи рівень практичних вмінь студента. Відомо, що один із основних практичних методів розвитку вокального слуху і досягнення найкращого звучання голосу – це спрямування уваги учня під час співу на його внутрішні відчуття.

Таким чином, наукове дослідження сутності вокального слуху дозволяє зробити висновок, що в основі вокального слуху лежить рефлекторний взаємозв'язок між звуковим подразником і певним комплексом відчуттів, що супроводжують рух голосового апарату. Отже, вокальний слух – це добре розвинена сенсомоторна координація.

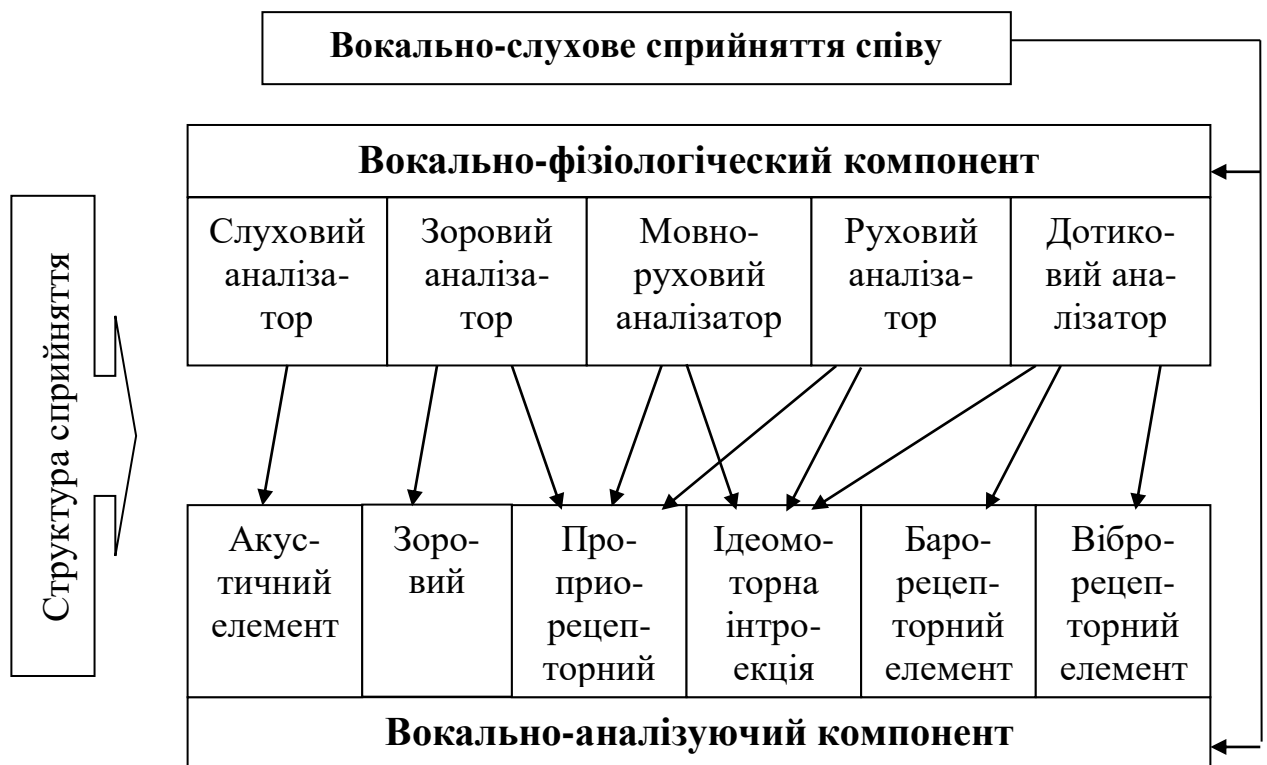


Погоджуючись з поглядами В. Ємельянова, ми визначили, що у своїй основі вокальний слух є складним процесом, метою якого є комплексний аналіз явищ голосоутворення. В ньому приймають участь різні аналізаторні системи людини, які породжують цілий комплекс почуттів. Праці науковців дозволяють зробити висновок, що в основі вокального слуху лежить вокально-слухове сприйняття – сфера актуалізації різнопланових відчуттів, які пов'язані з вокальним подразником. Вокально-слухове сприйняття є процесом формування у свідомості педагога-музиканта суб'єктивного образу вокального звуку, який безпосередньо впливає на систему його аналізаторів.

У результаті теоретичного аналізу сутності обраної проблеми нами було складено структуру вокально-слухового сприйняття співацького процесу (Сх. 1.1.2).

Схема 1.1.2

### Структура вокально-слухового сприйняття співацького процесу



Вокально-слухове сприйняття співацького процесу спрямоване на ознайомлення з об'єктом вокально-слухової діяльності. Воно має у своєму складі два структурних компоненти: *вокально-фізіологічний* та *вокально-аналізуючий*. За допомогою визначених компонентів здійснюється процес вокально-слухового сприйняття, який має два рівні – рівень фільтрації та рівень аналізу.

Перший компонент вокально-слухового сприйняття – вокально-фізіологічний – поділяється на п'ять елементів, в основі яких знаходяться різні аналізаторні системи людини: слухова, зорова, рухова, мовно-рухова, дотикова. Все, що існує навкруги, надходить до людини через ці “інформаційні ворота”, це стосується і вокальної інформації. Завдяки вокально-фізіологічному елементу здійснюється фільтрація інформації, яка надходить до визначених аналізаторних систем. Первинна обробка має певний рівень аналізу, результатом якого є пасивне сприйняття вокального звуку, коли людина здійснює аналіз на рівні підсвідомості.

Другий компонент – вокально-аналізуючий – має у своєму складі шість елементів: акустичний, зоровий, проприорецепторний, барорецепторний, віброрецепторний та елемент ідеомоторної інтродекції. Інформація, яка пройшла первинну обробку, сприймається як значуща щодо вокального аналізу, який здійснюється з метою професійної діагностики: визначення співацького голосу, діагностування якостей та недоліків процесу голосоутворення, прогнозування та корекції процесу його формування та розвитку.

Існує певний зв'язок між визначеними двома підструктурами вокально-слухового сприйняття співацького процесу. Інформація, яка надходить від слухового аналізатора, сприймається як акустична, від зорового – як зорова, від рухового – як проприорецепція та ідеомоторна інтродекція усього організму людини, від мовно-рухового – як

проприорецепція та ідеомоторна інтродекція органів мовно-рухового апарату, від дотикового – як барорецепція, віброрецепція та ідеомоторна інтродекція, пов'язана з явищами тиску та вібрації.

Погоджуючись з поглядами В. Ємельянова відносно складності комплексного аналізу явищ голосоутворення, ми не погоджуємося з його точкою зору, що вокальний слух це тільки навичка, хоча і складна. Спираючись на запропоноване Ю. Юцевичем визначення вокального слуху як інструменту вокально-педагогічної майстерності майбутнього вчителя музики, ми вважаємо, що поняття “інструмент” діяльності значно ширше, ніж навичка, як автоматизована дія. Тому в дисертаційному дослідженні ми розглядаємо вокальний слух як професійну якість майбутнього вчителя музики, за наявності якої він може здійснювати процес вокального виховання школярів.

Таким чином, ми розглядаємо вокальний слух: як якість людини, яка співає і вчить співати; як добре розвинену сенсомоторну координацію; як певне інтегративне утворення; як систему окремих вокально-слухових навичок, метою яких є діагностика процесу функціонування голосоутворюючої системи людини.

У енциклопедичному словнику визначається поняття “система” як “множина елементів, які знаходяться у взаємовідносинах і взаємозв'язках і утворюють певну цілісність, єдність” [253, 1209], що дає нам можливість визначити вокальний слух як цілісне явище, яке має у своїй основі складну систему окремих елементів. Цими окремими елементами є вокально-слухові навички.

Отже, умовно рефлекторні зв'язки, які є фізіологічною основою вокального слуху, виникають у результаті усвідомлення співвідношення характеру звукового подразника і комплексу відчуттів, одержаних від аналізаторів.

На підставі вивчення та аналізу теоретичної та науково-методичної літератури з проблем визначення сутності вокального слуху ми зробили висновок: вокальний слух – це якість особистості, сутністю якої є комплексне усвідомлене сприйняття явищ голосоутворення у єдності фізіолого-сприймаючій та вокально-аналізуючій систем.

Окрім аналітичної функції, закладеної у самій назві аналізатор, згідно з поглядами І. Павлова, “аналізатори в той же час виконують функції синтезу, тобто зв’язку різних подразнень в корі головного мозку з тією чи іншою дією організму” [87, 28].

Розвиваючи ідею І. Павлова, його учень професор А. Іванов-Смоленський пише: “Аналізатори по суті є синтез-аналізаторами, оскільки в них відбувається не тільки сприйняття і диференціювання подразнень, що надходять до кори головного мозку, але і зв’язок, асоціювання їх один з одним і з різними діями організму, тобто явище коркового синтезу або коркової інтеграції” [87, 28].

На думку Б. Сагаловича, звукоутворення і звукосприймання в організмі людини повинні розглядатися в тісному взаємозв’язку і взаємозалежності, тоді голос і весь комплекс почуттів стануть „загальною сигнальною системою з афектором і ефектором, що взаємодіють на основі зворотного зв’язку із саморегуляцією [93, 12]. Однією із найцікавіших особливостей слухових шляхів є досить упорядковане подання частоти на кожному рівні, починаючи від внутрішнього вуха до коркових відділів слухового аналізатора. Від внутрішнього вуха (завитки) відходить слуховий або кохлеарний нерв (перекручений стовбур, що складається зі слухових волокон). Доведено, що волокна слухового нерва мають дуже точну настройку [57, 116], яка зберігається на всьому слуховому шляху до кори головного мозку. Серцевина слухового нерва, що складається із одиничних нервових волокон, які відходять від

верхівки завитки, найбільш чутлива до звуків низької частоти. До звуків високої частоти найбільш чутливі нейрони, що беруть початок від базальної частини завитки і знаходяться в зовнішніх шарах слухового нерва. За даними С. Гельфанда, існують нейрони, чутливі до подразників проміжної частоти [57, 164]. Вони розміщені послідовно між нейронами високо- і низькочастотної чутливості. “Це впорядковане представництво називається тонотонічною організацією” [57, 164] і зберігається на всьому шляху до кори головного мозку.

Розглядаючи звукоутворення і звукосприйняття як єдину систему, ми передбачаємо взаємозв'язок між регістрами голосового апарату і витонченою настройкою волокон кохлеарного нерва, але не існує наукових досліджень у галузі фізіології, які б підтверджували або заперечували дану гіпотезу. Проте на сьогодні відомо, що, як в голосовому апараті, так і в слуховому аналізаторі, є два основних види звукосприйняття і звукоутворення і один перехідний.

Заслуговує на увагу теорія функціональних систем, сформульована П.Анохіним. “Організм не є тільки пасивним приймачем інформації і генератором реакцій-відповідей, але і сам здійснює пошук” [21, 70] необхідної інформації і її перетворення “для вироблення поведінки в конкретній ситуації”. Щодо сфери вокальної педагогіки ця теорія звучить так: з безлічі звукових сигналів для учителя значимі лише ті, які безпосередньо пов'язані з основним корисним пристосувальним результатом, тобто не всі вокально-співацькі звуки, що створює учень, педагогічно значимі для вчителя. Значимі лише ті, що в конкретній ситуації можуть перетворюватися на бажаний результат. Цим активний вокальний слух, націлений на пошук, відрізняється від пасивного, який не має вибірковості у функціонуванні.

Ми згодні з І. Вартанян в тому, що слухове сприйняття людини “має передумовою складний механізм, який базується не тільки на інформації, що є в сигналі, але і на індивідуальному досвіді, навчанні, увазі, пам’яті тощо і керується ним” [36, 122]. Тому ми вважаємо, що вокально-слухове сприйняття можна перевести з рівня підсвідомості на рівень свідомості. Цілеспрямоване виховання вокально-слухового сприйняття можна здійснювати шляхом зростання власного співочого та вокально-слухового досвіду у період навчання через формування процесів вокально-слухової уваги, пам’яті тощо.

Керування вокально-слуховим процесом в організмі здійснюється нервовою системою, діяльність якої вивчає наука нейрофізіологія. “Структурно-функціональна організація центральних відділів слухової системи людини і їх взаємозв’язок до цього часу залишається актуальною проблемою нейрофізіології слуху” [21, 68]. “Незважаючи на значні зусилля, витрачені на дослідження функціонування слухової системи, більшість механізмів дії процесів, що проходять у ній, на сьогодні не з’ясовані. Зокрема, немає повних відомостей про перетворення й кодування сигналів з механічної форми на форму нервових імпульсів, про передачу нейронної інформації в мозок і про механізми детектування і декодування” [22, 40].

Вокальний слух є складним процесом, у якому взаємодіють чимало елементів, об’єктивних для усіх людей, але особливих, суб’єктивних для кожної людини окремо. Вокальний слух як один із різновидів музичного сприймання можна охарактеризувати так: “це система, що складається з множинності умов, функцій, операцій і механізмів з їх особливими властивостями, структурою і змістом” [230, 39-40]. Вивчаючи механізм функціонування вокального слуху, зв’язки між окремими елементами та системами елементів, можна показати специфіку вокально-слухової

діяльності, відкрити шляхи формування вокально-слухових навичок, визначити нові аспекти керування цим процесом.

Розглядаючи систему сприйняття, що стосується слухового аналізатора, як “вхідні ворота інформації” (термін І. Вартанян), необхідно відзначити її двокомпонентність. З одного боку, звук – фізичне явище, що має такі характеристики, як сила, частота, обертоновий склад і тривалість, з іншого – індивідуальні особливості суб’єкта, який сприймає звуковий сигнал. Пропускна здатність “вхідних воріт інформації” визначається станом здоров’я суб’єкта (і не тільки органу слуху), його потребами, емоціями, мотивацією; направляється увагою і розширюється попереднім досвідом. Таким чином, є проблема співвідношення зовнішнього звукового подразника і можливості сприйняття його суб’єктом.

Після вокально-слухового сприйняття звуку надходить реакція-відповідь. Фізіологи розрізняють активну і пасивну реакції на подразник. Іншими словами, вокально-слухове сприйняття майбутнього вчителя музики може бути як активним, що реалізується в діагностичній діяльності (від грецького *diagnostikos* – “здатний розпізнавати”), так і пасивним – бездіяльним, за умови відсутності видимої реакції, однак це не означає повної відсутності сприйняття даного вокального звуку. Ми згодні з І. Вартанян, що: “І в тому, і в іншому випадку – це відповідь організму на дію, на перетворену і сприйняту інформацію, що надійшла” [35, 11].

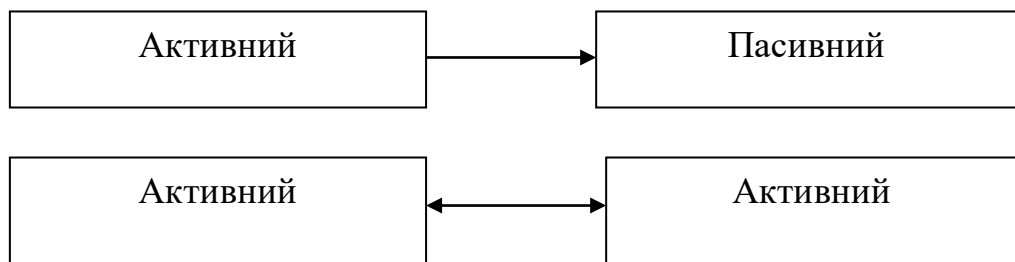
Звідси виникає необхідність розмежувати поняття активності і пасивності вокального слуху. Набуття вокально-слухової реакції здійснюється двома шляхами:

- як стихійний підсвідомий процес;
- як цілеспрямований, педагогічно керований процес свідомого реагування.

Відповідно формуються дві форми реагування:

- пасивна, невизначена у свідомості, фізіологічна форма реагування у вигляді пасивного вокального слуху;
- активна, чітко визначена у свідомості реакція на вокальний подразник у вигляді активного вокального слуху.

У цьому процесі О. Соловйова [255] вбачає два варіанти взаємодії:



Щодо вокального слуху, це пасивний і активний варіанти.

Перший варіант – пасивний, тобто одна сторона діагностує, прогнозує, коригує. Активна сторона – викладач або вчитель. Роль учня – пасивне виконання заданої програми.

Існування першої форми реагування особистості на вокальний подразник, коли співацькі звуки на фізіологічному рівні викликають відповідні рухи голосових складок, науково доведене вченими і досліджене у докторській дисертації Л. Венгрус [41, 296]. Цей вплив співу, що існує поза свідомістю людини, є фізіологічним підґрунтям формування свідомих вокально-слухових навичок.

Ми не зовсім згодні з положенням теорії вокального слуху В.Смельянова, про те, що слухач, проводячи „аналіз голосоутворення ..., інтуїтивно сприймає весь комплекс рухів голосового апарату, які породжують звук, що аналізується” [89, 34]. Розглядаючи вокальний слух як набуту якість, ми вважаємо помилковим твердження про автоматичність його набуття в процесі співу. Спираючись на результати



наукового дослідження доктора педагогічних наук Л. Венгрус, ми розглядаємо пасивний вокальний слух як природну фізіологічну реакцію голосових зв'язок на звуковий подразник. Але активний вокальний слух – це якість, набута в процесі цілеспрямованого педагогічного впливу на формування усвідомленого аналізу співацького звуку.

Друга форма реагування – це активне сприйняття вокального звуку не тільки викладачем, а й студентом. Для формування активної форми реагування необхідне цілеспрямоване, педагогічно кероване вокально-слухове навчання. Формуючи активний вокальний слух, необхідно враховувати індивідуальні особливості студента і коригувати процес навчання.

Розглянемо вокальний слух як систему, що саморегулюється. Перетворення, або як прийнято говорити, перекодування сенсорного сигналу в перцептивний відбувається на основі внутрішніх індивідуальних особливостей. До центральної нервової системи сигнал надходить в модифікованому (від латинського *modificatio* – “видозмінення”), порівняно з вихідним. виді. Спираючись на попередній досвід і навчання, нервова система здійснює коригування вокального слуху як звукосприймаючої системи.

Ми згодні з О. Стахевичем в тому, що “вокальна педагогіка, зважаючи на результати досліджень суміжних наук, повинна мати власну теорію співацького голосу, на якій би ґрунтувався процес постановки голосу” [263, 45], а також і теорію вокально-слухового сприйняття співацького процесу з метою діагностування його успішності.

Оскільки темою нашого наукового дослідження є формування та розвиток вокально-слухових навичок, то необхідно звернутися до визначення поняття “навичка”, яке є складовою частиною теорії діяльності. Оскільки основною формою свідомої взаємодії людини з

навколишнім середовищем є трудова діяльність, ми будемо розглядати вокально-слухову діяльність як складову частину професійної діяльності майбутнього вчителя музики.

Філософи розглядають діяльність як форму “активності, що характеризує здатність людини бути причиною змін у бутті” [286, 163]. Для вокально-слухової діяльності, як і для діяльності взагалі, характерним є “вибір можливостей та відповідно – прийняття рішень” [286, 163]. Діяльність здійснює трансформацію суб’єктивного в об’єктивне і навпаки. Педагоги розглядають діяльність як “спосіб буття людини в світі, здатність її змінювати дійсність” [63, 98]. Відповідно до цього педагогічна наука визначає основні компоненти діяльності: суб’єкт з його потребами; мета, відповідно до якої йде процес діяльності; засіб реалізації мети (методика або технологія); результат діяльності.

Суб’єкт, який здійснює процес діяльності, має власне ставлення до неї, певні потреби, індивідуальні особливості. Усе це знаходить відображення у його свідомості. Розглядаючи свідомість як “властивий людині спосіб ставлення до світу” [63, 299], можна говорити про існування вокально-слухової свідомості. Спираючись на визначення сутності свідомості у філософській літературі [286], ми вважаємо, що вокально-слухова свідомість – це специфічний прояв людської свідомості, пов’язаний із вокально-слуховим пізнанням, яке робить свідомим, знаним зміст вокальної реальності, що набуває предметно-мовної форми знання. “Завдяки свідомості людина ставить мету, регулює свою поведінку, впливає на поведінку інших людей” [63, 299].

Вокально-педагогічна підготовка майбутніх вчителів музики передбачає не просто опанування відповідних знань, умінь та навичок, а побудову навчального процесу на принципах формування та розвитку вокально-слухових здібностей і активності. Вокально-слухова активність

суб'єкта пов'язана, з одного боку, з об'єктивним пізнанням реальної дійсності (вивчення теорії голосоутворення і звукосприйняття, формування співацького еталону), з іншого – з її суб'єктивним відображенням у кожній окремої особистості (залежно від загальної та музичної культури і освіти, індивідуальних психологічних і фізіологічних особливостей та сформованості власного регулюючого образу). Ці дії хоча і взаємозалежні, але ізольовані одна від одної та абсолютно різні за своєю природою та формою набуття. Тому вокально-слухова діяльність протягом довгого часу розглядалась як довільний, абсолютно незалежний процес. Протягом тривалого часу вокально-слухова активність особистості незалежно від віку і професійної спрямованості належала до некерованої галузі “підсвідомості”, і, як наслідок, – стверджувалася думка, що навчити сприймати вокальний звук неможливо, це справа часу і досвіду. Дослідження неусвідомлених психічних процесів, що були проведені вченими-психологами (Ф. Бассіним, О. Леонтьєвим, Д. Узнадзе та ін.) [25; 142; 281], сприяли докорінному переосмисленню питань щодо природи вокально-слухової діяльності. Спираючись на концепцію О.Леонтьєва [141; 142], можна уявити систему вокально-слухової діяльності як певну сукупність окремих діяльностей, які, в свою чергу, складаються з розумових та практичних дій. Кожна дія реалізується у конкретних операціях, які є засобом її виконання. Дія, яка формується у процесі навчання, повторення вправ, є навичкою.

Ефективність вокально-слухової діяльності визначається, перш за все, якістю, міцністю та гнучкістю вокально-слухових навичок. Тому існує необхідність визначення сутності вокально-слухових навичок на основі детального дослідження особливостей та головних рис, які характерні для навичок взагалі.

З філософської точки зору [286; 287; 288] “навички” – це “дії, які в результаті тривалого повторення стають автоматичними, тобто не потребують поелементної свідомої регуляції і контролю” [287, 283]. Психологія [178; 221; 222; 223] розглядає навичку як “повністю автоматизовану дію або систему дій, що протікають швидко, без контролю з боку свідомості особистості і приводять до певних заздалегідь відомих результатів” [178, 63]. За М. Бернштейном навички формуються, коли відповідна дія, яка є освоєним умінням, повністю автоматизується і процес управління нею переходить з рівня свідомості на рівень підсвідомості. На відміну від “навички” “дія” в теорії діяльності – це “свідомо спланована, цілеспрямована частина або фрагмент діяльності особистості, яка має свою ціль, відмінну від кінцевої мети усієї діяльності в цілому” [178, 176]. З іншого боку, “навичка” відрізняється і від “реакції”. Психологи визначають реакцію як активність організму, яка виникає як відповідь на вплив будь-якого подразника. На відміну від реагування “навичка” – це дія, яка виконується довільно і спрямована на досягнення певної мети.

Педагогіка, визначаючи навички як “дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними” [63, 221], вважає їх необхідним компонентом уміння. У свою чергу, вміння – це “готовність до свідомих і точних дій, а навичка – це автоматизована ланка цієї діяльності” [63, 221]. Існують різні види навичок: рухові, розумові, мовні, інтелектуальні, сенсорні, перцептивні. У відношенні до художньої діяльності визначені навички існують у різноманітті взаємозв’язків. Одним із завдань нашого наукового дослідження є визначення сутності і міри складності вокально-слухових навичок.

Враховуючи специфіку вокально-слухової діяльності при визначенні поняття “навичка”, ми братимемо до уваги точку зору С. Кисельгофа. У

своєму розумінні поняття “навичка” він враховує умови діяльності, відрізняючи константні (постійні) від тих, що змінюються (або варіюються). “Навичка – це спосіб дії (операції), який характеризується високим рівнем засвоєння, до повної автоматизації. При цьому свідомий контроль настільки згорнутий, що з’являється ілюзія його повної відсутності. Але автоматизації підлягають не всі ланки (компоненти) дії, а лише ті, які відповідають більш-менш постійним умовам діяльності. Ті компоненти, які варіюються у зв’язку зі змінами умов, залишаються під розгорнутим контролем свідомості” [114, 12].

Отже, навичка як дія є сукупністю фізіологічних та психологічних явищ. Фізіологічним механізмом вокально-слухових навичок є нейродинамічний стереотип, який є системою умовнорефлекторних зв’язків в корі головного мозку. Фізіологічний механізм спирається на індивідуальні, природні риси суб’єкта. Індивідуальні набуті риси особистості складають психологічну структуру навички: мета, шлях її досягнення, мотивація виконання дії, певна організація та розвиток сприйняття, уваги, мислення, пам’яті тощо. Розглядати суб’єкт сприйняття (викладача або студента) необхідно як складну сприймаючу систему. Чим складніша і більш високоорганізована ця система, тим вища її здатність фіксувати різні властивості фізичного впливу – вокального звуку. І яку б кількість характеристик не мав вокальний звук, особливості та обмеження сприймаючої системи визначають реакцію або її відсутність на зовнішній звуковий подразник. Необхідною умовою якісного сприйняття вокального звуку є “вчасно навчений, “компетентний” мозок” [36, 14]. Ми згодні з І. Вартанян, яка стверджує, що “включення механізмів пам’яті також модифікує сприйняття подразника” [36, 37].

Враховуючи специфіку вокально-слухової діяльності, під вокально-слуховими навичками ми розуміємо автоматизовані дії з вокально-слухового аналізу та корекції процесу голосоутворення з поопераційним контролем за роботою як власного, так і стороннього співацького апарату.

Розглядаючи процес функціонування вокально-слухових навичок у співацькому процесі, ми спиралися на схему, яку розробив Ю. Юцевич:

“ ЦНС – ГА – ВС – ЦНС – ГА – ... – ГА ” [313, 95],

де ЦНС – центральна нервова система,

ГА – голосовий апарат,

ВС – вокальний слух.

Метою вокально-виконавського процесу є найбільш повне вокально-художнє втілення творчого задуму композитора. Виходячи з розуміння виконавцем задуму композитора, його центральна нервова система подає команду голосовому апарату, який, спираючись на набуті вокальні навички, виконує задану програму. Вокальний слух контролює власне звуковий результат, рефлекторно об'єднуючи технологічні та художні завдання. Центральна нервова система керує процесом фонації, спираючись на свій регулювальний образ, який формується під час навчання співу. У свою чергу регулювальний образ – це “уявлення про сумарне сприйняття всіх сигналів зворотного зв'язку, що надходять під час співу по акустичних (пряма, відбита, внутрішня і кісткова хвилі), вібро-, баро-, проприорецепторних каналах, яке випереджає у свідомості співака голосоутворювальну дію” [89, 32]. “Оцінювати роботу голосового апарату, керувати ним співак може на основі аналізу відчуттів: слухових, м'язових, вібраційних. Процес розвитку співацького голосу найчастіше будується саме на аналізі відчуттів”, але це “приводить, як правило, до емпіризму у вокально-педагогічній практиці” [263, 45].

Функціонування вокально-слухових навичок в умовах педагогічної направленості повністю залежить від поставленої мети і здійснюється таким чином:

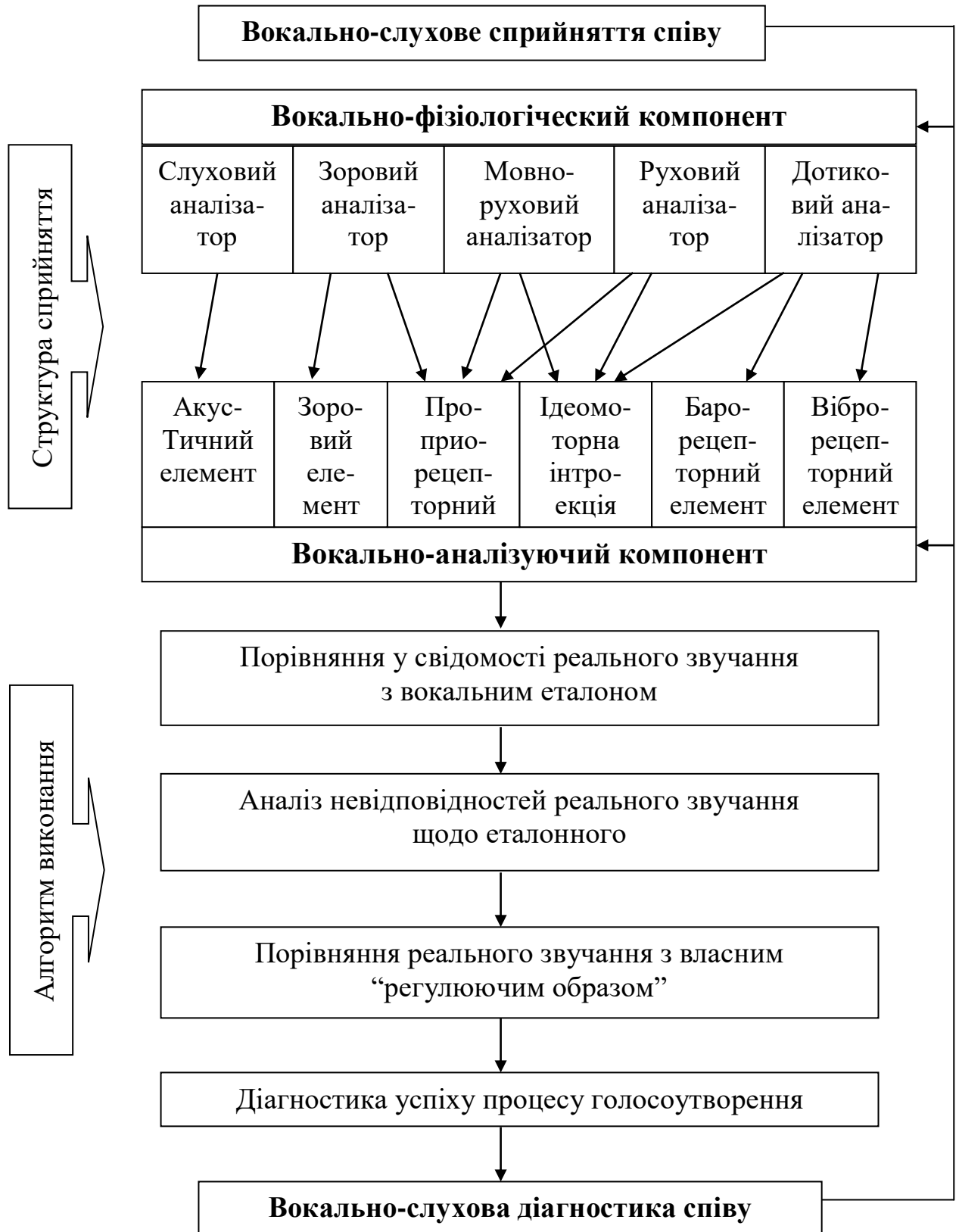
“ ВС – ЦНС – ГА – ВС – ЦНС – ... – ЦНС ” [313, 95].

Вокальний слух вчителя є засобом “керування процесом навчання співу” [312; 88]. Він виконує діагностичну, прогностичну та корекційну функції і контролює сторонній співацький процес. У даному аспекті вокальний слух спирається вже не стільки на власний регулювальний образ, скільки на традиційні вокально-методичні погляди, які відповідають даній епосі. “Залежно від цих поглядів, музично-естетичних смаків ... здійснюється співацьке навчання...” [263, 4], формується співацький еталон. Офіційна назва існуючого співацького еталону: “європейська академічна оперно-концертна оперта змішано-прикрита манера співу” [89, 26], в рамках якої існує українська національна традиція. Вокальне навчання дітей здійснюється у рамках дорослої академічної манери співу у жіночому варіанті (як хлопчиків, так і дівчаток). “Еталон і регулюючий образ співвідносяться між собою як об’єктивне та суб’єктивне” [89, 32].

Таким чином, після вивчення наукової та науково-методичної літератури ми прийшли до висновку: у функціонуванні вокального слуху виконавця має перевагу суб’єктивне, а вчителя – об’єктивне. Але в обох випадках – це якість людини, яка співає або навчає співати. І ця якість є системою окремих вокально-слухових навичок комплексного аналізу звукового подразника усіма аналізуючими системами людини, метою яких є діагностика процесу функціонування голосоутворюючої системи людини.

У процесі наукового та науково-методичного аналізу було складено алгоритм вокально-слухового діагностування, який має у своєму складі

### Алгоритм вокально-слухового діагностування





два структурних елементи: структуру сприйняття та алгоритм виконання (Сх. 1.1.3). Вокально-слухове сприйняття має два структурних елементи: вокально-фізіологічний та вокально-аналізуючий, які взаємопов'язані і взаємозалежні. П'ять структурних елементів фізіологічно-сприймаючої системи здійснюють первинний аналіз процесу голосоутворення. Далі вокально-аналізуюча підструктура

здійснює вторинний аналіз процесу функціонування голосоутворюючої системи людини, і цей процес є процесом вокально-слухового діагностування. Вокально-аналізуюча система здійснює другий, професійний, рівень аналізу вокального звуку.

Алгоритм виконання вокально-слухової навички спирається на сформовані у свідомості два структурних елементи: загальноприйнятий співацький еталон та власний “регулювальний образ”. Процес співвідношення інформації, яка сприймається зі сформованими у свідомості вокальним еталоном та “регулювальним образом”, є процесом вокально-слухової діагностики процесу голосоутворення або діагностуючою функцією вокального слуху.

Вводячи вокально-слухові навички до професійно значущих якостей вчителя музики, ми розглядаємо їх як необхідний “інструментарій” під час вокально-педагогічної роботи зі школярами.

Таким чином, визначаючи вокально-слухові навички як необхідний “інструментарій” майбутнього вчителя музики, ми вважаємо їх наявність результатом цілеспрямованого навчального процесу.

Алгоритм вокально-слухового діагностування дитячого співацького процесу є послідовним виконанням окремих вокально-слухових дій, які, спираючись одна на одну, складаються у струнку систему вокально-слухової діагностики співацького процесу. Вокально-слухові дії, набуваючи автоматизму у процесі багаторазового повторення, стають

вокально-слуховими навичками. Процес вокально-слухового діагностування є процесом аналізу окремих складових співацького голосоутворення. Таким чином, нами було виділено тринадцять вокально-слухових навичок: вокально-слухова навичка діагностування співацької постави; вокально-слухова навичка діагностування співацького дихання; вокально-слухова навичка діагностування співацького вдиху; вокально-слухова навичка діагностування відповідності атаки звуку запропонованому завданню; вокально-слухова навичка діагностування наявності опори звуку; вокально-слухова навичка діагностування відповідності типу імпедансу манері співу; вокально-слухова навичка діагностування позиції звуку; вокально-слухова навичка діагностування роботи резонаторів; вокально-слухова навичка діагностування процесу функціонування регістрового механізму; вокально-слухова навичка діагностування формування та вирівнювання голосних; вокально-слухова навичка діагностування чіткості вимови та інтонування приголосних; вокально-слухова навичка діагностування процесу округлення та прикриття звуку; вокально-слухова навичка діагностування відповідності якості звуку стилістиці твору.

Таким чином, вокальний слух розуміється нами як властивість педагога-музиканта, здатність володіти системою усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов'язаних розумових і практичних дій, які дозволяють йому успішно виконувати діагностичні, прогностичні та коригувальні функції в процесі вокально-педагогічної діяльності. Вокально-слухові навички – це складові частини цілеспрямованих, розумових і практичних вокально-слухових дій з аналізу роботи як власного, так і стороннього співацького апарату, які у процесі формування стають автоматичними. Якщо вокальний слух – це здатність майбутнього вчителя музики до свідомої і точної вокально-слухової діяльності, метою якої є діагностування

співацького процесу, то вокально-слухові навички – це автоматизовані ланки цієї діяльності.

Психолого-педагогічні аспекти процесу формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики будуть розглянути нами у наступному розділі.

## **1.2. Психолого-педагогічні аспекти формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики**

Отже, вокально-слухові навички – це складові частини цілеспрямованих, розумових і практичних вокально-слухових дій з аналізу роботи як власного, так і стороннього співацького апарату, які у процесі формування стають автоматичними. Крім того, під вокально-слуховими навичками розуміємо ступінь практичного оволодіння майбутніми вчителями музики складовими частинами процесу вокально-слухового діагностування трансформації сприйнятого в педагогічно значиму форму. Алгоритмізованість аналізу виступає в даному випадку як певний рівень грамотності, а його найвища точка – як особлива категорія майстерності вокально-слухової діагностики.

Значущість вокально-слухових навичок вчителя музики у вокально-педагогічному процесі, рівень впливу на успішність професійної діяльності вчителя і розвиток вокальної культури учнів свідчать про необхідність формування та розвитку вокально-слухових навичок у процесі фахової підготовки вчителя музики. Незважаючи на те, що вокально-слухова реакція як елемент рефлексії особистості на вокальний подразник існувала у студентів ще до вступу на факультет мистецтв (у студентів-музикантів уже є певний рівень вокально-слухового реагування), ми вважаємо за доцільне використовувати категорію

“формування”, тому що йдеться про формування активних вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики як професійної функції фахівця у галузі виховання вокальної культури школярів.

У розділі 1.1 ми зазначали, що набуття вокально-слухової реакції здійснюється двома шляхами: як стихійний, підсвідомий процес і як цілеспрямований, педагогічно керований процес свідомого реагування. Відповідно існують дві форми рефлексії: пасивна, невизначена у свідомості, фізіологічна форма реагування у вигляді пасивного вокального слуху і активна, чітко визначена у свідомості реакція на вокальний подразник у вигляді активного вокального слуху.

Існування першої форми реагування людини на вокальний подразник, коли співацькі звуки викликають на фізіологічному рівні відповідні рухи голосових складок, науково доведене вченими і досліджене у докторській дисертації Л. Венгрус [41, 42]. Цей вплив співу, що існує поза свідомістю людини, є фізіологічним підґрунтям формування свідомих вокально-слухових навичок. Але само по собі це неусвідомлене сприймання не має цінності для професійної підготовки майбутнього вчителя музики. Завдання вокального навчання майбутнього вчителя музики полягає у забезпеченні цілеспрямованого, педагогічно керованого процесу формування та розвитку вокально-слухових навичок.

Для вирішення цього завдання необхідно визначити сутність категорій “формування” та “розвиток”. Формування (від лат. *formo* – “утворюю, формую”) – означає “створення чогось (думки тощо)” [240, 948]. Це дія або кілька дій, які спрямовані на кінцевий результат. У нашому випадку – це сформовані вокально-слухові навички. Розвиток означає зміну, “яка є переходом від простого до все більш складного, від нижчого до вищого; процес, в якому поступове накопичення кількісних змін приведе до якісних змін” [204, 622-623]. Філософська наука

розглядає розвиток як “закономірні зміни” [286, 382]. Використовуючи дихотомічний (від гр. *dichotomia* – “поділення на дві частини”) метод [287, 139], в основі якого лежить розподіл на дві частини, філософська наука поділяє розвиток на:

- екстенсивний (кількісні зміни) та інтенсивний (поява якісно нових форм);
- екзогенний (від гр. *exo* – “поза, зовні”) – “що виникає під впливом чогось зовнішнього” і визначений тільки навколишнім світом” [278; 534] і ендогенний (від гр. *endon* – усередині [287, 540]), джерело якого знаходиться усередині того, хто розвивається [205, 382].

Таким чином, завдання-максимум – формування та розвиток вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики – має низку так званих підсистем (завдань-мінімум): спочатку формування на пропедевтичному рівні вокально-слухових навичок, потім їх екзогенний і екстенсивний розвиток, який є підґрунтям наступного етапу – появи ендогенного типу розвитку, що приведе до виникнення нової якості у вигляді вокального слуху. Це можливо при забезпеченні низки педагогічних умов.

Умова – це філософська категорія, яка відображає “відношення предмета до навколишньої дійсності, без якої він існувати не може” [287, 58]. Умови формування вокально-слухових навичок поділяються на зовнішні (оточення та обставини), в яких цей процес виникає і протікає, а також внутрішні.

Виходячи з того, що педагогічні умови – це умови педагогічного процесу, активними суб’єктами якого (в умовах вищої педагогічної школи) є викладач і студент, ми вважаємо, що вони повинні відображати діяльність обох суб’єктів при організуючій, спрямовуючій і забезпечувальній ролі викладача. Це положення втілено у розробленому

нами комплексі педагогічних умов формування вокально-слухових навичок.

В основі запропонованих нами педагогічних умов лежать особистісно-діяльнісний і керований підходи, розроблені у працях Ю.К.Бабанського та інших і сформульовані В.І. Загвязинським [94]:

- професійно-педагогічна спрямованість змісту, методів і форм навчання;
- наочність змісту і методів навчання;
- систематичність і системність навчання, зв'язок теоретичних знань і практичної діяльності;
- активність і самостійність студента в навчальній праці;
- урахування рівня підготовленості та індивідуальних особливостей особистості;
- раціональне сполучення форм і способів навчальної роботи.

Вокально-педагогічна підготовка майбутніх вчителів музики передбачає не просто опанування відповідних знань, умінь та навичок, а побудову навчального процесу на принципах формування та розвитку вокально-слухових здібностей і активності. Вокально-слухова активність суб'єкта пов'язана, з одного боку, з об'єктивним пізнанням реальної дійсності (вивчення теорії голосоутворення і звукосприйняття), з іншого – з її суб'єктивним відображенням у кожної окремої особистості (залежно від загальної та музичної культури і освіти, індивідуальних психологічних і фізіологічних особливостей). Ці дії ізольовані одна від одної та абсолютно різні за своєю природою й формою набуття. Тому вокально-слухова діяльність розглядалась як довільний, абсолютно незалежний процес. Протягом тривалого часу вокально-слухова активність особистості незалежно від віку і професійної спрямованості належала до некерованої галузі “підсвідомості”, і, як наслідок, –

стверджувалася думка, що навчити сприймати вокальний звук неможливо, це справа часу і досвіду. Дослідження неусвідомлених психічних процесів, що були проведені вченими-психологами (Ф.Бассіним, О. Леонт'євим, Д. Узнадзе та ін.) [25, 142, 281] сприяли докорінному переосмисленню питань щодо природи вокально-слухових навичок.

Розвиваючи ідеї відомих психологів, таких як Б. Анан'єв, Л.Виготський, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн [11, 53, 142, 232 ], про основні види людської діяльності, М. Каган [104] прийшов до висновку, що діяльність людини проявляється у чотирьох напрямках: перетворювальний, пізнавальний, ціннісно-орієнтаційний та комунікативний. Для здійснення цих видів діяльності особистість має володіти певними психічними властивостями, а, можливо, і комплексами властивостей, що визначають особистісні потенціали людини та складають її внутрішній світ [104]. Як і будь-яка здібність, ці потенціали виявляються і формуються під час діяльності людини. Виділення видів діяльності, відповідних їм властивостей та потенціалів досить умовне і здійснене виключно з аналітичною метою. Проте вони тісно взаємопов'язані, не можуть існувати один без одного, але і не можуть замінити один одного.

Крім чотирьох загальних сфер особистості, які відповідають основним видам діяльності, визначимо ще два блоки властивостей, які необхідні для здійснення вокально-слухової діяльності. Один із них – емоційно-вольова сфера, особливості якої відображаються на процесі виконання діяльності. Формування емоційно-вольової сфери здійснюється у процесі взаємодії з оточуючим світом. Дана сфера особистості не є специфічною щодо окремої діяльності, а є “фоном” для

кожної з них. Ми згодні з О. Леонт'євим, що “емоції не підкоряють собі діяльність, а є її результатом і “механізмом” її руху” [142, 197].

Другий блок властивостей – естетична сфера. У ракурсі нашого дослідження – це вокальне мистецтво, педагогіка мистецтва у галузі вокалу. Основне поняття мистецтва – художній образ – набуває вокального наповнення і відрізняється від інших видів мистецтв своїми специфічними засобами та прийомами. Різноманіття вокальних образів та їх змісту, різнобічність зв'язків вокальної творчості з внутрішнім світом людини, історією суспільства та сучасною дійсністю має глибокий виховний вплив на свідомість особистості. Дитина розвивається у процесах спілкування з оточуючим її вокальним середовищем і засвоєння суспільно-вокального досвіду. Наука доводить, що здібностей від народження не існує: природженими бувають тільки задатки, які складають основу здібностей людини. Здібності виникають виключно у конкретній цілеспрямованій діяльності особистості, поза нею вони не існують. Здібності до здійснення вокально-слухової діяльності є лише результатом розвитку задатків.

Задатки у вигляді анатомо-фізіологічних передумов можуть перетворюватись у здібності, але для цього їх треба розвивати, трансформувати в певний час. Існує точка зору: “...якщо цей час згаяти, то потім здібності дуже важко, а іноді й практично неможливо розвинути” [297, 34]. Для удосконалення здібностей необхідна напружена діяльність. Проте не кожна діяльність розвиває здібності, а лише та, в процесі якої виникають позитивні емоції. Наявність позитивних емоцій, почуття задоволення у процесі здійснення діяльності – необхідна умова для розвитку вокально-слухових здібностей.

Психологія і педагогіка стверджують, що в основі людської діяльності (до якої відноситься і вокально-слухова діяльність) і



формування особистості (вчителя музики як фахівця у галузі масового вокального виховання школярів) лежить розвиток мотиваційної сфери. Мотивація – це “складний механізм, який співвідносить вплив зовнішніх для особистості факторів діяльності з внутрішніми її властивостями і можливостями як суб’єкта діяльності” [142, 5].

Таким чином, першою необхідною умовою формування та розвитку вокально-слухових навичок є дослідження та активізація мотиваційної готовності студента-музиканта до оволодіння вокально-слуховими навичками як професійною функцією вчителя музики. Для розуміння складного поняття “мотиваційна готовність” розділимо його на два окремих: “мотивація” і “готовність”.

В основі мотивації лежить мотив. Філософська наука розглядає мотив (фр. *motif*, від лат. *moteo* – “двигаю”) як “рушійну силу, спонукальну причину” [287, 277]. У центрі педагогіки і психології стоїть особистість, тому для педагогіки мотив – це “спонукальна причина дій і вчинків людини” [203, 875]. Мотив є реальним рушієм людської діяльності, могутнім регулятором її поведінки. Звідси походить поняття “мотивація”. У психології мотивація (лат. *motivatio*) – це “спонукання, які викликають активність організму і визначають її направленість” [221, 219]; у педагогіці – “система внутрішніх факторів, які викликають і спрямовують орієнтовану на досягнення мети поведінку людини” [287, 277].

Психологи відзначають детермінаційну роль мотивації у діяльності особистості (А. Маркова [64, 60], С. Рубінштейн [224] та ін.). “Мотивація не тільки спонукає до початку діяльності, але і регулює спрямованість і способи здійснення конкретних форм діяльності, робить дії свідомими протягом усієї діяльності” [64, 60]. Діяльність впливає на мотивацію. Виникнення мотивів відбувається тільки під час активної діяльності через

поширення і зміну кола діяльності. “Особливості процесу діяльності, умови і засоби її здійснення мають можливість змінити первісні мотиви, які спонукали до початку діяльності” [64, 60]. Дослідження психологів (О. Леонт'єв, Л. Божович, П. Якобсон та ін. [141; 31; 317]) показують, що позитивна мотивація має вагомий вплив на розвиток особистості. Усе це також відноситься і до вокально-слухової діяльності. Мотивація є важливою умовою ефективності навчального процесу придбання вокально-слухових навичок, впливає на глибину і свідомість знань, тривалість і стабільність навичок і вмінь.

Розглядаючи сприймаючу систему слухового аналізатора як “вхідні ворота інформації” (термін І. Вартанян), ми вже відзначили її двокомпонентність (Розділ 1). З одного боку, звук – як фізичне явище, що характеризується силою, частотою, обертоновим складом і тривалістю, з іншого – індивідуальні особливості суб'єкта, який сприймає звуковий сигнал. Пропускна здатність “вхідних воріт інформації” визначається станом здоров'я суб'єкта (і не тільки органу слуху), його потребами, емоціями, мотивацією; направляється увагою і розширюється попереднім досвідом. Таким чином, є проблема співвідношення зовнішнього звукового подразника і можливості сприйняття його суб'єктом. Формуючи активний вокальний слух, необхідно враховувати індивідуальні особливості студента та коригувати процес навчання.

Оскільки вокально-слухове сприйняття – це багатоконпонентна система, що саморегулюється і постійно взаємодіє з іншими системами, то педагог-практик постійно стикається з безліччю складних, спірних, а іноді і таких питань, що не мають вирішення. У такій ситуації аналітичний підхід з використанням методів точних наук є необхідним на шляху розвитку закономірностей діяльності вокально-слухового сприйняття як єдиної системи. Цим обумовлене використання нами

фундаментальних знань в галузі фізіології слуху, фізичної акустики та інших наук.

Розглядати суб'єкт сприйняття (викладача або студента) необхідно як складну систему. Чим складніша і більш високоорганізована ця система, тим вища її здатність фіксувати різні властивості фізичного впливу вокального звуку. І якої б кількості характеристик не мав вокальний звук, особливості та обмеження сприймаючої системи визначають реакцію або її відсутність на зовнішній звуковий подразник.

Проблема готовності розробляється в психолого-педагогічній науці в різних аспектах: вивчаються її психічні механізми і конкретні форми (М.Дяченко, Д. Узнадзе, К. Чхартішвілі [85; 281; 299 ]).

Більшість дослідників вважають, що готовність – це “особливий психічний стан людини..., стійка характеристика особистості, яка формується, виявляється в процесі діяльності та є її складовою частиною” [64, 62]. Психологічна готовність є компонентом загальної готовності до діяльності, яка, крім цього, включає володіння комплексом знань, вмінь та навичок, необхідних для виконання даної діяльності [85].

Таким чином, ми розглядаємо готовність “як схильність суб'єкта до виконання діяльності” [64, 63]. Відповідно до цього мотиваційна готовність до оволодіння вокально-слуховими навичками як професійною функцією вчителя музики є ієрархічною системою, що має три рівні: усвідомлення значущості вокально-слухових навичок, усвідомлення потреби в оволодінні визначеними навичками, формування вокально-слухацької установки.

Усвідомлення значимості вокально-слухових навичок як елемента вокально-педагогічної діяльності є початком формування первинної мотиваційної сфери майбутнього вчителя музики. Надалі йде усвідомлення потреби в оволодінні вокально-слуховими навичками як

професійною функцією. Метою мотиваційної складової вокально-професійного навчання є формування установки на набуття вокально-слухових навичок. Д. Узнадзе [281, 96] вважає, що установка завжди ґрунтується на потребах. С. Рубінштейн визначає потреби як “внутрішні динамічні тенденції особистості” [232, 459].

Ефективність діяльності особистості ґрунтується на готовності до цієї діяльності. Позиція Л. Виготського відносно “залучення дитини до якоїсь діяльності” [53, 118] цілком правомірна у питанні залучення майбутнього вчителя музики до вокально-слухової діяльності. Спочатку треба зацікавити саме процесом цієї діяльності, потім потурбуватися про готовність до неї, сформувати вокально-слухацьку установку і тоді викладачу “лишається тільки керувати й спрямовувати цю діяльність” [53, 118].

Перед викладачем як суб’єктом процесу формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики стоїть завдання цілеспрямовано керувати цим процесом. По-перше, необхідно допомогти студентові конкретизувати мету вокального навчання, допомогти усвідомити її педагогічний напрям і зрозуміти значимість вокально-слухових навичок як елемента вокально-педагогічної діяльності. По-друге, допомога викладача в усвідомленні студентом вокально-слухових навичок як професійної функції вчителя музики зробить зміни у мотиваційній сфері і надасть можливість формування вокально-слухацької установки як психологічної умови формування та розвитку вокально-слухових навичок.

Ми вважаємо, що саме формування вокально-слухацької установки є першою умовою процесу формування та розвитку вокально-слухових навичок, тому що для підвищення активності вокально-слухової діяльності майбутньому вчителю музики необхідна концентрація всіх

творчих сил, яка перетворюється на “установку”. Щоб оперувати терміном “вокально-слухацька установка”, необхідно визначити поняття “установка”.

У сучасній психологічній науці існують праці, що стосуються розробки проблем установки. Психолого-педагогічні аспекти цього питання висвітлені у працях Н. Гребенюк, Л. Логінової, О. Ростовського, Д. Узнадзе, К. Чхартішвілі [67; 145; 230; 281; 299]. У педагогічній науці визначається установка і готовність людини виконувати певну діяльність [206, 456]. О. Ростовський розглядає установку як “внутрішній цілісний стан готовності людини певним чином сприймати й оцінювати явища дійсності, діяти, враховуючи їх” [230, 131]. Н. Гребенюк, досліджуючи специфіку вокально-слухацької установки, пише: “Слухацька установка, як відомо, створює у студента основу: по-перше, для вироблення оціночних критеріїв та орієнтацій; по-друге, для набуття і фіксування специфіко-вокальних відчуттів” [67, 23]. Л. Логінова розглядає установку як “готовність людини до певних дій, яка забезпечує стійкий і цілеспрямований їх перебіг” [145, 79].

Сформована установка спонукає індивіда націлювати свою діяльність у визначеному напрямі і діяти послідовно у всіх ситуаціях, з якими вона пов’язана. “Як модус активності установка виявляється на всіх рівнях психічної діяльності – від сенсорно-перцептивного до соціально-психологічного” [222, 398]. У нашій дослідно-експериментальній роботі установка є основоположною психологічною умовою, на основі якої можливе формування та розвиток вокально-слухових навичок майбутніх вчителів музики.

Установка виникає як результат цілеспрямованого впливу на мотиваційну сферу із завданням її зміни у потрібному напрямі. Виникаючи під впливом взаємодії неорганізованих зовнішніх

об'єктивних ситуацій і внутрішніх суб'єктивних психічних процесів, установка детермінується цілеспрямованим впливом об'єктивної реальності. Таким чином, соціальна установка, як “суб'єктивна орієнтація індивіда на ті чи інші цінності, що визначають способи поведінки” [223, 419], в процесі навчання може бути змінена. Тому ми вважаємо, що завдання професорсько-викладацького складу – не просто змінити мотивацію вокально-слухової діяльності студента від соціально-афіліативної до особистісно-значущої, а сформувати стійку направленість на професію вчителя, тобто сформувати педагогічну установку, у ракурсі нашого дослідження – це формування вокально-слухової установки. Під час формування вокально-слухових навичок у процесі співацької діяльності студента-музиканта факультету мистецтв педагогічного університету діють ті ж самі закони психології. Іншими словами, формування вокально-слухових навичок без вокально-слухацької установки неможливе, бо нестійка мотивація, зустрічаючись з необхідністю вирішення нових складних завдань, може змінити напрямок або знизити рівень оціночних критеріїв. Якщо імпульсивна, стихійна поведінка, натикаючись на ті чи інші перепони, переривається, то наявність установки “визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер перебігу діяльності, виступає як механізм її стабілізації, який дозволяє зберегти її спрямованість в ситуаціях, що постійно змінюються” [223, 419]. Розглядаючи установку як “вищий рівень організації людських сутнісних сил” [221, 382], ми стверджуємо, що формування вокально-слухацької установки – це найрезультативніший шлях до підвищення компетентності та професіоналізму у вокальній підготовці майбутнього вчителя музики.

Лише на основі установки виникає діяльність з певною спрямованістю. Дана робота досліджує вокально-слухову діяльність

студентів музично-педагогічного факультету педагогічного університету в її педагогічній направленості. Ми вважаємо, що завдання педагогізації вокальної підготовки майбутніх вчителів музики полягає у формуванні вокально-педагогічної установки. В ракурсі нашого дослідження – це вокально-слухацька установка.

Таким чином, вокально-слухацька установка – це мотиваційна готовність особистості до вокально-слухової діяльності. Наявність вокально-слухацької установки – це психологічна умова формування готовності вчителя музики до вокально-педагогічної роботи. Вона забезпечує її стійкий і цілеспрямований перебіг. Залежно від направленості вокально-слухацької установки виділимо три ієрархічні рівні регуляції діяльності: смисловий, цільовий, операційний.

Смисловий рівень регуляції діяльності – це макрорівень. Він визначає направленість усієї діяльності і регулюється смисловою установкою, яка надає діяльності особистісно значущий зміст, має чуттєво-оціночний і поведінковий компоненти. Смислова установка майбутнього вчителя музики виражається в готовності долати труднощі на шляху професійного навчання, маючи при цьому позитивну емоційну сферу. У ракурсі нашого дослідження вокально-слухова установка на макрорівні спрямує вокальну навчальну діяльність майбутнього вчителя музики на педагогічне сприйняття співацького звуку.

Цільовий рівень регуляції діяльності спрямовується цільовою установкою і визначається метою. Направлене формування та розвиток вокально-слухових навичок передбачає створення цільової установки та наявність мети, на яку звертає увагу студента викладач і яка стає особистісно значущою для майбутнього вчителя музики. Залежно від того, яка поставлена мета, вокально-слухова діяльність буде спрямована на певний процес. Мета цільового рівня функціонування вокально-

слухової установки може бути діагностичною, прогностичною або корекційною. Звісно, без діагностичного рівня неможливо здійснювати процес корекції. Таким чином, цільовий рівень має ієрархічну низку підсистем, визначених метою вокально-слухової діяльності: корекція, прогнозування і діагностика. Усі ці рівні взаємопов'язані в процесі вокально-педагогічної діяльності вчителя музики як фахівця у галузі виховання масової вокальної культури школярів.

Операційний рівень регуляції діяльності пов'язаний з операційною установкою і спрямований на створення стереотипу діяльності. У ракурсі нашого дослідження операційна вокально-слухова установка є психологічною умовою виконання конкретного вокально-діагностичного завдання. Її формування є складовою частиною формування вокально-слухових навичок. З іншого боку, успіхи під час здійснення вокально-слухової діяльності позитивно впливають на емоційну сферу студента і спонукають його до більшої активності та концентрації своїх внутрішніх сил на шляху виконання вокально-слухових дій. Таким чином, існує взаємозв'язок між формуванням вокально-слухацької установки і формуванням вокально-слухових навичок, в результаті якого народжується нова якість особистості – вокальний слух.

Усі спеціальні здібності мають у своєму підґрунті загальні здібності. Вони “немов би “виростають” із загальних здібностей, не можуть існувати без них” [297, 38]. Крім того, спеціальні здібності, які формуються на загальній основі, не можуть досягти високого розвитку на слабкому підґрунті. Звідси перша умова – необхідність попереднього розвитку інтелектуальних здібностей щодо здійснення вокально-слухової діяльності. Психологи (В. Чудновський, В. Юркевич та ін.) визначають два види обдарованості: засвоюючу (навчальну) та творчу [297]. Перший тип обдарованості, який у науковій психології розглядають як здатність



до навчання, ми розуміємо як репродуктивне засвоєння знань. Другий – творчий – який визначається як креативність, ми розуміємо як продуктивне перенесення засвоєних знань на нову ситуацію, нову вікову категорію, а також трансформацію окремих елементів у систему.

Таким чином, важливою умовою формування вокально-слухових навичок є формування вокально-теоретичних знань. Необхідною умовою якісного сприйняття вокального звуку є “вчасно навчений, “компетентний” мозок” [35, 14]. І. Вартанян стверджує, що “включення механізмів пам’яті також модифікує сприйняття подразника” [35, 37]. О.Ростовський називає цю умову “інформаційним забезпеченням” [230, 120] і визначає її як наявність вичерпних знань у певній галузі. “Під інформацією розуміється система знань про навколишній світ і явища, які в ньому відбуваються” [230, 121]. У ракурсі нашого дослідження інформаційна система знімає невизначеність понять, надає конкретності термінології та істотності знанням у галузі вокально-слухової діяльності. Дана система вокально-теоретичних знань надає студентам можливість свідомо оперувати вокальною термінологією, мати великий “вокально-слуховий тезаурус”.

Тезаурус є “повним систематизованим набором даних про певну галузь знань” [247, 813]. “Тезаурус відображає обсяг і якість інформації, якою володіє наука про предмет свого дослідження. У системі тезаурусу будь-якої науки, в тому числі й педагогіки, відбуваються постійні зміни: створення нових понять, поглиблення й поширення сфери застосування наукового лексикону. У вузькому розумінні тезаурус – словник, що відображає ... сукупність термінів зі встановленими між ними зв’язками” [63, 327]. І. Зязюн визначає тезаурус як “ідеографічний словник, де показано семантичні відношення між лексичними одиницями” [206, 442].

Спираючись на ті закономірності теорії інформації, які мають важливе значення для формування музичного сприймання і відібрані О.Ростовським, ми відокремили з них ті, які впливають на формування та розвиток вокально-слухових навичок майбутніх вчителів музики: “кількість інформації підвищує надійність і стійкість її сприймання” [230, 121], “збільшення кількості сприйнятої інформації прямо пропорційне збільшенню тезаурусу” [230, 122].

Визначаючи оптимальність кількості інформації, ми звернулися до класифікації навчальної інформації, що розроблена Н. Розенбергом. Ця класифікація має в основі таку ознаку, як релевантність (доречність) і складається з п'яти “класів інформації: релевантна нова інформація, нерелевантна нова інформація, релевантна надлишкова інформація, нерелевантна надлишкова інформація, перешкоди” [227, 11-12]. Релевантна нова інформація – це необхідна інформація, без якої неможливо розпочинати формування вокально-слухових навичок. Нерелевантна нова інформація – це зайві подробиці, які не впливають на процес формування вокально-слухових навичок, а тільки відволікають увагу студента. Тому треба уникати цієї інформації. На основі сприйняття і усвідомлення релевантної нової інформації збільшується можливість сприйняття нової інформації. Таким чином, релевантна нова інформація в процесі навчання майбутніх вчителів музики є підґрунтям сприйняття релевантної надлишкової інформації, завдяки чому студент отримує можливість глибше засвоїти матеріал, всебічно оволодіти цілим комплексом систематизованих знань, умінь і навичок в єдності звукоутворення і звукосприйняття. Нерелевантна надлишкова інформація – це надмірна інформація, яка перевантажує процес вокально-слухового сприйняття, знижує його ефективність.

Таким чином, така ознака як релевантність отриманої інформації підвищує її надійність і спроможність до отримання нової інформації. Взаємозв'язок між отриманою інформацією і тезаурусом залежить від кількості інформації: чим більше релевантної інформації, тим вищий рівень досягнення відповідності тезаурусу і усвідомлення у вигляді вільного володіння ним.

Весь комплекс теоретичних положень теорії голосоутворення, які необхідні майбутньому вчителю музики як фахівцю у галузі масового вокального виховання школярів, визначено у розділі 1.1. Тому, не зупиняючись на змісті кожного компонента, визначимо їх педагогічне значення в процесі формування вокально-слухових навичок як професійної функції.

Знання дефініції будь-якої категорії або поняття означає не тільки заучування певного формулювання, а розуміння сутності його змісту. Вільне володіння вокально-слуховим тезаурусом, сутнісне розуміння семантичних відношень між термінами нададуть можливість “оперативно і точно приймати рішення в умовах, що постійно змінюються” [87, 5]. Оскільки формування знань нерозривно пов'язане з процесом формування певного типу мислення, властивого для даної галузі діяльності, то усвідомлене засвоєння вокально-теоретичних знань, яке є причиною підвищення розумової активності студентів, формує своєрідні “категорійні межі”, крізь призму яких майбутній вчитель музики сприймає та інтерпретує конкретні вокально-педагогічні ситуації [164], що виникають у процесі вокально-слухової діяльності.

Попереднє розуміння та знання структури вокально-слухових навичок надалі матимуть вагомий вплив на їх формування. Свідоме сполучення структурних елементів надасть можливість знайти

ефективний шлях досягнення мети, залишаючись при цьому зрозумілими для школярів.

Знання механізму формування вокально-слухових навичок робить можливим використання “тріади “само”: самоконтроль, самоаналіз, самоімітація” [89, 21]. Збільшення кількості можливостей щодо самостійної праці студента відповідно впливає на якість та швидкість формування та розвитку вокально-слухових навичок. Осмислення алгоритму (його змісту і завдань) вокально-слухового діагностування, зміщення смислових акцентів когнітивної діяльності студентів від одержання інформації у готовому вигляді до активного самостійного пошуку і вільного володіння вокально-теоретичними знаннями, які ведуть до усвідомлення сутності вокально-слухових навичок, допоможе студентові виявити слабку сторону в системі внутрішніх дій.

Освоєння студентами основних функцій вокально-слухових навичок (діагностичної, прогностичної і коригувальної) передбачає наявність вокально-слухових уявлень. Вони формуються на основі усвідомлення вокально-теоретичної інформації і володіння вокально-слуховим тезаурусом. Вокально-слухові уявлення вчителя музики – це істотний психологічний компонент його вокально-педагогічної діяльності. Уявлення допомагають учителю утримувати у свідомості різні ситуації зі свого вокально-слухового досвіду і спиратися на позитивне, що є в цьому досвіді. При цьому важливо спиратися на цей досвід не шляхом стереотипного повторення, а видозмінювати і розвивати його. Роль уявлення у вокально-слуховій діяльності дуже велика, оскільки вчителю доводиться мати справу з великим ступенем невизначеності, бо закони людської психіки і поведінки надто складні і мало відомі. У вокально-педагогічній сфері необхідність діяти в середовищі з неповною інформацією привела до виникнення вокально-слухових асоціацій,

уявлень. Вокально-слухові уявлення майбутнього вчителя музики або вокально-слухова “модель потрібного майбутнього” (за В. Ємельяновим [89, 20]) мають велике значення, оскільки вокальний еталон, який уявляє собі вчитель, стимулює його діяльність з метою втілення в дійсність. Вокально-слухові уявлення вчителя – це основа розуміння діяльності вокального апарату школяра. Вокально-слухове мислення і спостереження за учнями – психологічна основа формування вокально-педагогічної майстерності вчителя. Таким чином, наявність знань і уявлень, необхідних для формування вокально-слухових навичок, а також вільне володіння прийнятою вокально-науковою і вокально-педагогічною термінологією забезпечують інформаційно-аналітичний компонент процесу формування вокально-слухових навичок.

Крім вокально-слухових уявлень, на успішність формування вокально-слухових навичок впливають такі розумові дії, як аналіз (самоаналіз), синтез, порівняння і абстракція.

Термін аналіз (гр. *analysis* – “розкладання”) означає “метод наукового дослідження, що полягає в уявному ... розкладанні цілого на складові частини” [276, 29]. Таким чином, сутність операції аналізу полягає у розкладанні цілого на кілька окремих частин. Цією операцією супроводжується процес формування вокально-слухових навичок від самого його початку.

Абстракція (від лат. *abstractio* – “віддалення”) – це “мислене виділення найістотнішої частини властивостей предметів та відношень між ними” [23, 13]. Відокремлення із багатьох вокально-слухових збуджень одного елемента є володінням операцією абстракції, що допоможе студентові відкинути все зайве, несуттєве.

Порівняння – це “одна з логічних операцій мислення” [221, 382], “яка полягає в зіставленні об’єктів, що пізнаються, з метою виявлення

схожості та відмінності між ними” [205, 113]. На етапі співвідношення реального звучання з існуючим співацьким еталоном виконується операція порівняння. Її сутність полягає в тому, щоб виявити спільність і відмінність між ними.

Синтез (від гр. *synthesis* – “з’єднання”, “сполучення”, “складання”) – “метод наукового дослідження предметів, явищ та ін. в цілісності, єдності та взаємозв’язку їх частин” [276, 748]. Сутність операції синтезу полягає у створенні на основі проаналізованих раніше окремих вокально-слухових навичок з урахуванням сутнісних зв’язків між ними цілісного уявлення про процеси голосоутворення і сприймання співацького звуку.

Для успішного оволодіння вокально-слуховими навичками необхідна усвідомленість студентом значущості засвоєваних дій. Крім того, “освоєння розумових операцій слід здійснювати у конкретній предметно-практичній діяльності, в умовах, максимально наближених до умов майбутньої професійної діяльності” [64, 69]. Внаслідок цього розумові операції мають не абстрактний характер, а наповнені реальним змістом. Студент навчається оперувати професійною термінологією. Таким чином, під оволодінням алгоритмом процесу виконання вокально-слухових навичок майбутнім вчителем музики ми розуміємо певний рівень усвідомлення студентом послідовності виконання розумових операцій.

Різниця між наявним і можливим чи необхідним рівнем володіння вокально-слуховими навичками створює психологічний стан дискомфорту особистості і є додатковим елементом мотиваційної системи. “Золоте правило” І. Павлова [294]: саме відхилення від норми є причиною, мотивом, який спонукає повернутися до норми. О. Леонтьєв [141] вважає, що порушення рівноваги викликає потребу відбування. “Дисонанс створює стан дискомфорту людини й спрямовує її поведінку на те, щоб його зменшити” [222, 399]. Спираючись на теорію

когнітивного дисонансу А. Фестінгера, ми розглядаємо питання про відповідність між усіма сторонами вокальної діяльності. А. Фестінгер стверджував, що “особливістю психічного життя людини є прагнення до того, щоб в усій системі поведінки існувала певна відповідність між усіма компонентами”. Він підкреслював “наявність відповідності між тим, що людина знає, у що вона вірить, і тим, що вона робить” [222, 399].

Отже, для ефективності процесу формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики необхідна взаємодія мотиваційної зацікавленості, теоретичних знань та практичних вмінь.

Спираючись на досягнення психологів [297], визначимо головні положення взаємозв'язку теоретичних знань та практичних дій щодо вокально-слухової діяльності:

- високий рівень сформованості навичок вокально-слухового діагностування передбачає такий ступінь інтелектуально-аналітичного розвитку, який був би вищий від середнього, тобто без достатньої розумової бази високий ступінь розвитку вокально-слухових навичок неможливий;
- збільшення рівня інформованості без практичного використання отриманої інформації в процесі вокально-слухової діяльності не позначається на сформованості вокально-слухових навичок;
- поступове застосування отриманих вокально-теоретичних знань у практику вокально-слухового аналізу забезпечує ефективність процесу формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики.

Отже, залучення людини до вокально-слухової діяльності, як і діяльності взагалі, неможливе без надання їй певного обсягу знань, умінь та навичок. Разом з тим, оволодіння практичними навичками та засвоєння

технічних прийомів – не самоціль, а засіб здійснення вокально-слухового діагностування співацького процесу.

Таким чином, ефективність формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки значно підвищується завдяки дотриманню таких педагогічних умов, як: стимулювання мотиваційної сфери від соціально-афіліативної через особистісно-значущу до формування вокально-слухацької установки; зміщення смислових акцентів когнітивної діяльності студентів від одержання інформації у готовому вигляді до активного самостійного пошуку і вільного володіння вокально-теоретичними знаннями; застосування у навчальному процесі педагогічно доцільних засобів підготовки студентів до вокально-слухової діяльності, опанування практичними прийомами діагностування власного та дитячого співацького процесу.

Розглядаючи психологічні умови формування та розвитку вокально-слухових навичок майбутніх вчителів музики, ми вважаємо, що існує взаємозв'язок між вокально-теоретичними знаннями, вокально-практичними вміннями та вокально-слуховими навичками. Вокально-слухові навички дещо випереджають вокально-практичні вміння, але вокально-теоретичні знання – це інформативна база формування вокально-слухових навичок. Якщо в сукупності знань, умінь та навичок виникає невідповідність, це спричиняє психологічний процес, спрямований на послаблення або зняття цього дисонансу.

Процес формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики спирається на основні положення теорії поетапного формування розумових дій щодо формування загальних та спеціальних навичок, яка була розроблена П. Гальперіним, Н. Талізінною і конкретизована А. Карповою [109], В. Чижиком та іншими.



Вокально-слухові навички створюються в процесі цілеспрямованого виконання дій, які часто повторюються. “Вони функціонують як цілісна саморегульована сенсомоторна структура з ... відсутністю ... усвідомленого поопераційного контролю” [222, 413]. Спираючись на дослідження М. Гамезо та І. Домашенко, визначимо, що процес формування окремої вокально-слухової навички відбувається у три етапи: аналітичний, синтетичний та автоматизований [222, 413]. На етапі аналізу здійснюється процес вилучення та оволодіння окремими, простішими елементами дії. На синтетичному етапі здійснюється поєднання простих елементів у більш складну, цілісну дію. На етапі автоматизації навичка виконується швидко, поетапний контроль поступається місцем післяопераційному контролю.

Спираючись на принцип поетапного підходу до формування навичок, який був розроблений К. Платоновим [214], на характеристики рівнів, які були запропоновані Л. Спірним [257], визначимо чотири рівні сформованості будь-якої навички:

- перший – низький, який передбачає наявність навичок допрофесійного рівня, знайомить студента з професійними навичками;
- другий – середній, який характеризується частковим оволодінням професійними навичками;
- третій – достатній, який передбачає володіння професійною навичкою;
- четвертий – високий, рівень автоматизації професійної навички.

Отже, вокально-слухова навичка як дія є сукупністю фізіологічних та психологічних явищ. Фізіологічним механізмом вокально-слухових навичок є нейродинамічний стереотип, який є системою

умовнорефлекторних зв'язків в корі головного мозку. Фізіологічний механізм спирається на індивідуальні, природні вокальні дані суб'єкта. Індивідуальні, набуті риси особистості складають психологічну структуру вокально-слухової навички: мета, шляхи її досягнення, мотивація виконання дії, певна організація та розвиток сприйняття, уваги, мислення, пам'яті тощо.

Набуття вокально-слухової навички, яка формується шляхом тренування, багаторазовим повторенням однієї дії в одних і тих же умовах може здійснюватися двома шляхами. Перший пов'язаний зі спеціальною організацією вправ та завдань і має вузько спрямовану мету, другий – з багаторазовим включенням дій, що засвоюються, у завдання більш складного характеру, яке потребує від того, хто навчається, поєднання різних навичок.

Формування вокально-слухової навички, як навички взагалі, визначається метою, даною у конкретних умовах. Згідно до концепції будування діяльності людини, розробленої О. Леонтьєвим, її здійснення можливе двома різними шляхами. “Свідомою операцією ми називаємо тільки такий спосіб дії, який було сформовано шляхом трансформації раніше свідомої цілеспрямованої дії. Але існують операції, які мають інше походження, інший генезис. Це операції, які виникають шляхом фактичного “пристосування” дії до предметних умов або шляхом найпростішого наслідування. Операції останнього роду, як і ті умови, яким вони відповідають, і є змістом, який неможливо контролювати без спеціальних зусиль... Даний зміст може трансформуватися у такий, що може “виявитися свідомим”, тобто свідомо контрольованим, тільки в тому випадку, коли він стане предметом спеціальної дії і буде усвідомлений як актуальний. Тоді, знову зайнявши місце умов дії (а якщо

мати на увазі саме процес, тоді знову трансформувались із дії в операцію), даний зміст набуває цю чудову здібність” [141, 267].

Таким чином, свідомі вокально-слухові операції відрізняються від операцій, які з’являються шляхом простого пристосування дії до умов її використання, саме своєю гнучкістю і керованістю. Саме це дозволяє використовувати сформовані вокально-слухові навички під час вокально-слухової діяльності в умовах, що постійно змінюються, коли немає можливості обміркувати свої дії, а необхідно точно і швидко реагувати на зміну умов. У нашому випадку сформований комплекс вокально-слухових навичок діагностування співацького процесу дозволяє майбутньому вчителю музики здійснювати вокально-слухову діагностику як власного, так і дитячого процесу голосоутворення, переносити ці навички діагностування з дорослого на дитячий спів, діагностувати спів як дівчинки, так і хлопчика, враховуючи у всіх випадках специфічні риси, але дотримуючись засвоєного алгоритму діагностування.

Основне значення в процесі навчання має перший спосіб формування навички, тому що перед студентом ставиться мета, досягнення якої можливе за умови, що дії, які були спрямовані раніше на досягнення часткових цілей, можуть стати засобами досягнення нової складної мети у процесі нової складної дії.

Але щодо формування вокально-слухових навичок не менш важливим є й інший шлях, коли сформовані на початкових ступенях навчання шляхом наслідування деяким зразкам за методом “спроб та помилок” вокальні навички на наступних ступенях усвідомлюються, і несподівано знайдений спосіб дії стає предметом аналізу. У даному випадку процес практичного пошуку необхідної навички переходить у категорію свідомого виконання за допомогою теоретичного аналізу, а за умови його автоматизації підпорядковується свідомості.

Спираючись на психологічну систему формування рухових навичок, яка була запропонована К. Платоновим [214, 73], для підвищення ефективності запропонованої методики в дисертації було розглянуто психологічні особливості процесу формування вокально-слухових навичок, які спираються на нейродинамічні механізми особистості. У результаті була розроблена поетапна таблиця процесу формування вокально-слухових навичок (Табл.1.2.1). Автоматизуючись у своєму розвитку, вокально-слухові навички в процесі професійного навчання проходять ряд етапів. Визначаючи рівень володіння вокально-слуховими навичками, в Табл.1.2.1 наводиться характеристика етапів розвитку вокально-слухового мислення з позицій нейродинаміки. На кожному етапі – свої особливості виконання дій і нейродинамічні механізми, які є нейрофізіологічним підґрунтям для формування та розвитку вокально-слухових навичок.

На першому етапі рівень володіння вокально-слуховими навичками дуже низький, це початок осмислення сутності вокально-слухової діяльності. Студент не володіє вокальною термінологією, використовує її хаотично, не розуміє її змісту. Щодо фізіології, інформація, яка надходить від “інформаційних воріт”, має тільки первинну обробку, усвідомленого етапу сприймання поки що немає. Що стосується нейродинаміки, відсутні зв’язки між першою і другою сигнальними системами: студент не може оформити власні вокально-слухові відчуття у вербальну форму. І як наслідок, він недостатньо розуміє мету і завдання вокально-слухової діяльності, шляхи їх досягнення, тому під час виконання дій допускає грубі помилки. Це допрофесійний, підсвідомий етап вокально-слухового сприйняття співацького процесу.

Таблиця 1.2.1

**Психологічна поетапна система формування вокально-слухових навичок**

Етапи	Особливості виконання дій	Нейродинамічні механізми
<b>Початок осмислення вокально-слухових дій</b>	Недостатнє розуміння цілі, неможливість її досягнення. Діяльність методом проб та помилок. Грубі помилки у спробах виконання дій.	Відсутність зв'язків другої сигнальної системи з вогнищем вокально-слухового збудження.
<b>Початок виконання вокально-слухових дій</b>	Розуміння цілі, але неясне розуміння способів її досягнення. Помилки у спробах виконання дій.	Початок формування зв'язків з вогнищем збудження у другій сигнальній системі.
<b>Свідоме але невміле виконання вокально-слухової навички</b>	Розуміння цілі вокально-слухового діагностування та способів її досягнення. Спроби виконання дій.	Сформовані зв'язки у другій сигнальній системі. Вогнище оптимального збудження у другій сигнальній системі.
<b>Свідоме та продуктивне виконання вокального діагностування</b>	Більш якісне виконання вокально-слухових дій в той час, коли слабшає довільна увага та виникає можливість її розподілу.	Формування зв'язку в першій сигнальній системі. Поступовий перехід вогнища оптимального збудження у першу сигнальну систему.
<b>Автоматизація вокально-слухових навичок</b>	Точне, економне та стійке виконання декількох дій, що стає засобом виконання іншої, більш складної дії.	Оптимальне вогнище збудження пов'язане з виконанням другої дії, але перша дія виконується якісно, завдяки пригальмованим, але міцно створеним зв'язкам.

На другому етапі зростає рівень володіння вокально-теоретичними знаннями, але вони поки що формальні, у свідомості студента немає зв'язку з практичними шляхами використання цих знань. Починається процес усвідомлення вокально-слухових відчуттів, які надійшли у мозок від фізіологічних “інформаційних воріт”, починають формуватися зв'язки між відчуттями і теоретичними знаннями. Починає формуватися нейродинамічний механізм: вогнище вокально-слухового збудження у свідомості студента починає пов'язуватися з його висловом у другій сигнальній системі – студент розуміє власні вокально-слухові почуття і може їх пояснити. Він розуміє ціль і завдання вокально-слухової дії, але поки ще неясно бачить шляхи її досягнення, тому невміло виконує дії, допускає помилки.

На третьому етапі здійснюється свідоме, але невміле виконання вокально-слухових дій. Цей етап відповідає середньому рівню володіння вокально-слуховими навичками: студент розуміє мету, завдання і шляхи виконання вокально-слухової дії, має певні успіхи у спробах виконання вокально-слухової діагностики. У нейродинамічному механізмі відбуваються якісні зміни: зв'язки між першою і другою сигнальними системами сформовані, вогнище оптимального збудження переходить у другу сигнальну систему. У процесі вокально-слухової діяльності сприйняття і обробка інформації здійснюються на рівні свідомості і потребують постійного контролю за їх виконання.

На наступному, четвертому рівні відбувається свідоме і продуктивне виконання вокально-слухового діагностування. Виконання дій стає все більш якісним, якість не втрачається і тоді, коли довільна увага слабшає. Виникає можливість розподілу уваги між виконанням декількох завдань та переносу алгоритму набутої навички на інші завдання. Нейродинамічний механізм вокально-слухової навички переходить на

якісно інший рівень функціонування: обробка інформації починає відбуватися автоматично на рівні підсвідомості. У процесі діагностики власного співу студент робить спроби автоматично фіксувати недоліки і може науково обґрунтувати свої дії.

Останній, п'ятий рівень – це високий рівень володіння вокально-слуховими навичками. Вокально-слухова навичка набуває автоматизму: виконання стає стійким, точним, економним; окрема навичка стає складовою частиною іншої, більш складної навички. Оптимальне вогнище збудження пов'язане з виконанням вокально-педагогічного завдання, вокально-слухова діагностика виконується пригальмованими, але міцно створеними зв'язками. На цьому рівні окремі вокально-слухові навички поєднуються у систему, яка розуміється нами як вокальний слух (Розділ 1.1).

Таким чином, при дослідженні психолого-педагогічних аспектів процесу формування та розвитку вокально-слухових навичок необхідно враховувати, що набуття навичок “належить розглядати як процес ефективної організації зв'язків другої і першої сигнальних систем, які за допомогою міжсистемних зв'язків поєднуються у певну добре злагоджену систему, що створює сприятливі умови для безперервного збагачення знань людини та удосконалення її практичних дій” [162, 40].

Професійна вокально-педагогічна діяльність учителя музики виявляється в системі повсякденних “мікропрогнозів”, у передбаченні на завтрашній день, на наступний урок, у вмінні поставити сотні вокальних діагнозів і на їх основі діагностувати, прогнозувати і коригувати процес вокального виховання школярів. Тому проблему прогнозування, а точніше – дидактичного прогнозування – розглянемо у наступному розділі дисертаційного дослідження.

### **1.3. Теоретична модель процесу формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики**

Велике значення в теорії і практиці навчання у вищих навчальних закладах мають методи дидактичного прогнозування, що є “науково обґрунтованим передбаченням майбутнього стану системи і її основних компонентів на основі знання тенденції їхнього формування, розвитку і появи нового змісту” [18, 251]. Серед методів наукового прогнозування найбільш оптимальним є метод моделювання, широко представлений у різних галузях сучасної науки: філософії, психології, кібернетиці, математиці, педагогіці, що дозволяє визначити цю категорію з позицій цих наук. Зміст поняття “моделювання” визначається як “процес дослідження об’єктів на їхніх моделях” [183, 435]. Т. Корольова вважає, що моделювання – “центральний метод пізнання” [120, 15]. “Процес прогнозування завжди пов’язаний з рухом від відомого до невідомого, тому кожен прогноз – теоретична модель” [79, 30]. “Модельний характер сучасної науки, коли конструювання і вивчення моделей реальних об’єктів є основним методом наукового пізнання, показує, що завдання формування науково-теоретичного типу мислення може бути успішно вирішене лише тоді, коли наукові моделі ... займають у змісті навчання належне їм місце...” [254, 435].

Методологічне значення для теорії моделювання мають ідеї С.Рубінштейна, Л. Виготського, П. Гальперіна [232; 53; 31]. У їхніх працях не тільки розкриті закономірності пізнавального процесу (роль сприйняття, уявлень, пам’яті тощо), а, найголовніше, зроблено ряд висновків, які допомагають розкрити психологічний механізм моделювання. Різні аспекти проблем моделювання науково



досліджували: М. Амосов, О. Анісімов, К. Вальков, В. Веніков, Ю.Гастєв, Л. Дмитрюкова, Л. Корнейчук, О. Рудницька та ін. [10; 14; 33; 43; 55; 79; 119; 233]. Сьогодні метод моделювання охоплює майже всі галузі науки і є одним з основних методів наукового пізнання. Сучасне наукове пізнання увійшло в інтердисциплінарний період, коли суспільство потребує комплексних досліджень і моделювання, стає системним (А.Кацура, В. Келле, І. Новик та ін. [110; 184]). Філософсько-методологічні аспекти проблем моделювання у суспільних науках досліджують Є. Каракозова, В. Штофф та ін. [107], логічні основи методу моделювання – А. Уйомов [280]. Взаємозв'язок моделювання і наочності в процесі пізнання і навчання досліджують А. Ланг, Л. Фрідман та ін. [136; 293]. Розробці наочних схем-моделей процесу пізнання присвячена робота А. Потапкина [219]. Метод моделювання відіграє вагомий роль у теорії і практиці навчання. Різні аспекти використання даного методу визначені у дисертаційних дослідженнях О. Амарової, Л. Василенко, С.Крючкової та ін. [8; 38; 131;]. Педагогічне моделювання – це предмет дослідження Т. Корольової, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської та ін. [120; 164].

Об'єктами моделювання можуть бути різні процеси, предмети, явища, структурні компоненти і зв'язки між ними, виражені в моделях. “Модель, – за О.П. Рудницькою, – це штучна система, яка відображає з певною точністю властивості об'єкта, що досліджується” [233, 212]. “Модель є заміником оригіналу і конструюється з метою досягнення його сутності і творчого усвідомлення” [120, 17]. В. Штофф визначає модель як “уявно зображену чи матеріально реалізовану систему, яка, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, може замінити його так, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт” [201, 19]. Тому модель не просто аналог об'єкта, а “система з утримуванням пізнавальної інформації про сутність оригіналу” [120, 17]. Модель

обмежує різноманіття, вилучає другорядні, несуттєві характеристики, визначає “найбільш актуальні аспекти оригіналу, які потребують аналітичного відображення і усвідомлення на даний момент” [110, 31]. Розглядаючи модель як спеціальну форму кодування інформації, Л.Корнейчук виділяє два моменти: “модель кодує інформацію, що міститься в об’єкті, але ще не відома; сконструйована дослідником модель забезпечує істотний стиск інформації, оскільки в неї не включаються деякі неістотні риси чи властивості” [119, 66-67]. Самі моделі, будучи заступниками об’єкта-оригіналу, можуть відтворювати характеристики і властивості об’єкта, що моделюється, в різних формах: матеріальних (зразок, макет, пристрій) чи ідеальних (креслення, схема, теорія, графік), що є різними видами розумових, інтелектуальних форм, причому з розвитком науки зростає роль останніх. До ідеальних О.Рудницька відносить “наочно-образні, вербальні, знакові (символічні) та математичні (перфокарти, програми, формули, графіки) моделі” [233, 213]. Підкреслюючи гностичні функції моделювання, Л. Корнейчук відзначає, що “модель у науковому дослідженні функціонує тоді, коли свідомо використовується людиною в пізнавальних цілях” [119, 67].

Обов’язкова вимога, що ставиться до моделі, – її цілеспрямованість, відповідність її параметрів поставленій перед системою меті, очікуваним результатам. Залежно від спрямованості тимчасового компонента розрізняють моделі даного стану об’єкта чи системи – моделі пізнавальні, евристичні, і моделі майбутнього стану – прогностичні. Моделюючи різні об’єкти за допомогою різних форм моделей, метод наукового моделювання, як специфічний спосіб пізнання, виявляє деякі загальні властивості, обумовлені його теоретичними і методологічними передумовами, що свідчить про його загальнонаукову основу.

Метод моделювання починає широко використовуватися в педагогіці мистецтва (Л. Школяр, О. Рудницька та ін. [299; 233]), в музичній педагогіці (Л. Василенко, Л. Дмитрюкова, Л. Корнейчук, Т. Корольова та ін. [38; 79; 119; 120]).

Важливою складовою фахової підготовки майбутніх учителів музики є вокальна підготовка. Специфіка майбутньої професійної діяльності педагогів-музикантів передбачає акцентування уваги саме на педагогічній спрямованості вокального навчання студентів. Її провідним компонентом ми вважаємо формування вокально-слухових навичок. Реалізація процесу формування вокально-слухових навичок студентів під час навчання у вищому навчальному закладі спонукає до розгляду методу моделювання з педагогічних позицій.

Моделювання використовується в дидактичних дослідженнях для визначення ефективності організації навчального процесу, для оцінки методів, форм і засобів навчання, для оптимізації процесу навчання. У підготовці майбутнього вчителя музики у вищому навчальному закладі моделювання можна використовувати як методологічну основу організації процесу формування вокально-слухових навичок – однієї із необхідних професійно значущих якостей майбутнього вчителя музики.

Моделювання як методологічна основа дозволяє прогнозувати і досліджувати структуру, функції і закономірності всього процесу. Використання моделювання в дидактичних процесах треба розглядати “як шлях оцінки ефективності методів і форм навчання, удосконалювання контролю знань, як засіб узгодження різних компонентів системи навчального процесу” [119, 72].

Моделювання – це безупинний процес, що не обмежується, як правило, однією відособленою моделлю. Частіше моделювання є послідовним конструюванням кількох моделей, кожна з яких замінює

попередню, що дозволяє наблизитися до об'єкта-оригіналу. У такій структурі простежується рух від неповного до повного знання.

Процес моделювання проходить три основні етапи:

- “аналітичний, коли аналізуються усі вихідні дані – умови;
- конструктивний (проектний), в результаті якого з'являється потрібна модель;
- виконавський, який пов'язаний з реалізацією задуму” [164].

Моделювання навчального процесу вимагає такого опису, що включав би не тільки основні його поняття і їхні взаємозв'язки, але і виявляв би сутність, визначав розвиток і прогнозував результат. Такі поняття, як “організація процесу навчання” і “викладання”, відображаючи зміст одного дидактичного явища, розкривають його по-різному. В організації процесу навчання “необхідно використовувати основні закономірності переробки інформації людиною, наприклад, на сенсорному, перцептивному, операційному рівнях, враховувати основні властивості короткочасної і довгострокової пам'яті” [119, 72]. Для дослідження професійних навичок індивіда конструюються моделі, в яких ці навички можуть проявитися. Вони імітують визначені види діяльності (трудової, навчальної, пізнавальної, творчої), які цікавлять дослідника. Реєстрація особливостей прояву і функціонування цих навичок у різних ситуаціях, видах діяльності дозволяє перенести отримані нові знання про досліджуваний об'єкт у дидактичні процеси. Широке застосування методу моделювання в навчанні зумовлене тим, що цей метод є засобом вирішення пізнавальних завдань, що стоять перед дидактикою; засобом зв'язку між науковою теорією і практикою; наочним засобом, що полегшує процес засвоєння нових знань.

У методі моделювання, як науковому способі дослідження різних дидактичних явищ, виділяють кілька аспектів:

- “гносеологічний, у якому модель виступає як проміжний об’єкт у процесі пізнання реального явища;
- психологічний, що дозволяє описувати різні види діяльності і на цій основі виявляти психолого-педагогічні закономірності;
- практичний, у якому, імітуючи форми організації і керування навчальним процесом, можна визначати найбільш оптимальні його варіанти, готуючи студентів до майбутньої практичної діяльності” [119, 72-73].

Метод моделювання у вокальній підготовці можна розглядати як сукупність прийомів побудови вокально-слухових моделей (і їхніх систем) і вивчення на їх основі технології формування вокально-слухових навичок з подальшим використанням отриманих результатів для удосконалення процесу навчання майбутніх учителів музики. “Модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між поданими теоретичними положеннями та їх перевіркою в реальному педагогічному процесі” [233, 213].

Формування вокально-слухових навичок студентів відбувається в процесі фахового навчання, яке, маючи свої специфічні риси, подібний до будь-яких інших навчальних процесів, оскільки його можна віднести до процесу пізнання, що реалізується в освоєнні знань, умінь і навичок. На цій підставі в музичній педагогіці робиться висновок, що одним із методів музичного навчання “може бути моделювання, а одним із засобів, знарядь пізнання – модель” [96, 26]. Створення моделі – це наслідок “глибокого розуміння функцій і властивостей об’єкта, що моделюється” [233, 213].

Конструювання моделі – це опис визначеного об’єкта. У проведеному нами дослідженні таких об’єктів декілька. Перший – це вокально-слухове сприйняття як базове явище щодо вокально-слухових

навичок. У вокальній підготовці майбутнього вчителя музики як фахівця у галузі виховання вокальної культури школярів одним із головних вокально-теоретичних понять є вокально-слухове сприйняття (як викладача, так і студента). Обумовлене вокальним мисленням, воно є одним із проявів системної організованості музичного сприймання. Послідовність, зворотний зв'язок сприймання і мислення, які реалізуються у специфічному вокальному відображенні у свідомості, надали можливість скласти структуру вокально-слухового сприйняття співацького процесу (Сх. 1.1.1). Модель вокально-слухового сприйняття співацького процесу дозволила нам визначити його характерні особливості і функції, сутність і структуру (Розділ 1.1).

Другий об'єкт для моделювання – це алгоритм вокально-слухового діагностування співацького процесу, який регламентує послідовність виконання вокально-слухових дій.

Основним об'єктом моделювання є процес формування вокально-слухових навичок. Об'єктом-оригіналом моделювання є дидактичний процес, у якому формуються вокально-слухові навички майбутніх учителів музики. Сучасна педагогіка науково обґрунтовує вимоги до навчального процесу, виявляє його закономірності, переводить викладання з рівня інформування на рівень керування розвитком, професійним становленням майбутніх фахівців. “Досвід показує: якщо зміст і методи навчання не визначаються передбаченням наступного розвитку людини, яким розумінням того, які якості вона повинна набути у навчальній діяльності, то таке навчання виявляється неефективним. Не можна вчити студентів “взагалі”, не задумуючись про кінцеву мету їх професійної підготовки” [229, 5]. Вивчаючи проблему формування та розвитку вокально-слухових навичок, ми використовували моделювання як загальнонауковий метод пізнання у конкретній педагогічній ситуації.

Процес створення моделі – це послідовне чергування трьох основних стадій:

- виявлення структури і властивостей об'єкта-оригіналу і конструювання на цій основі його моделі;
- вивчення моделі в її структурних компонентах і зв'язках між ними;
- перенесення отриманих нових знань на об'єкт-оригінал.

Розроблена нами теоретична модель процесу формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики (Сх. 1.3.1) зорієнтована на цілеспрямоване керування цим процесом у межах музично-педагогічного факультету. Прогнозування досліджуваного нами формування і розвитку вокально-слухових навичок, реалізованого в системі навчального процесу, включає такі структурні елементи: мотиваційний, інформаційний, операційний. До стабільних і визначених її елементів відносяться мета, структура, зміст структурних компонентів навчання; до невизначених – нові засоби, форми, методи підготовки випускників до практичної діяльності (С. Архангельський [18]).

Розглядаючи процес формування вокально-слухових навичок як цілісну складну систему, ми уявляємо його сукупністю різних складових, що включають: суб'єкти, структуру, методика, етапи, а також різноманіття існуючих між ними зв'язків. Зв'язки, що поєднують елементи системи, створюють цілі; взаємодію суб'єктів процесу, що моделюється; засоби здійснення обраних цілей (методика) і кінцевий результат. Метою розробленої теоретичної моделі є сформовані вокально-слухові навички як готовність майбутнього вчителя музики до вокально-слухової діяльності.

**Теоретична модель формування  
вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики**





Незважаючи на незначні відмінності в трактуванні складу професійної готовності, всі дослідники виділяють в ній три складові частини: мотиваційно-ціннісну, логіко-конструктивну і художньо-операційну. Спираючись на дослідження І. Горської [64], у готовності до музично-педагогічної діяльності можна визначити такі складові:

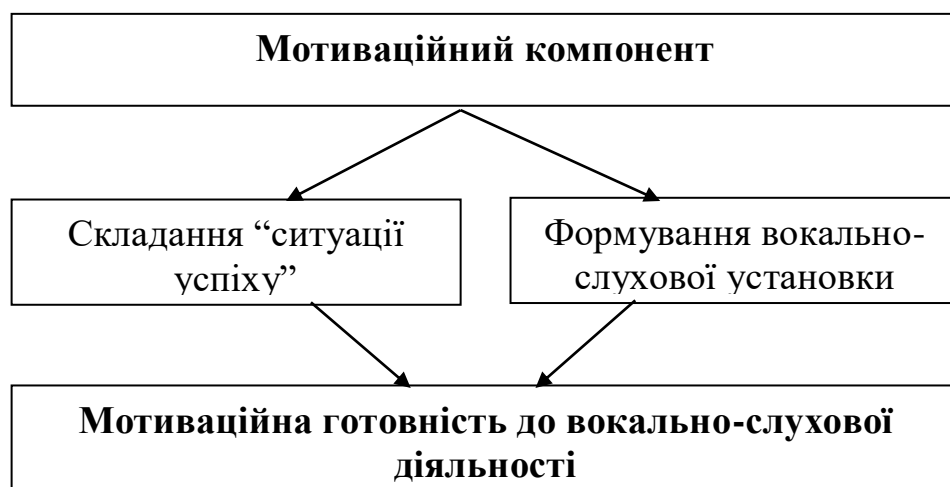
- науково-теоретичну готовність (необхідний обсяг знань),
- практичну готовність (сформованість на певному рівні навичок),
- психофізіологічну готовність (наявність відповідних передумов щодо успішності оволодіння педагогічною

Отже, в запропонованій теоретичній моделі відокремлено три складових компонента процесу формування вокально-слухових навичок: мотиваційний, інформаційний і операційний.

Мотиваційний (або спонукальний) компонент (Сх. 1.3.2). Професійні якості вчителя формуються в конкретної людини, яка має неповторні індивідуальні властивості і риси. Модель передбачає зміни

Схема 1.3.2

**Мотиваційний компонент процесу формування  
вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики**

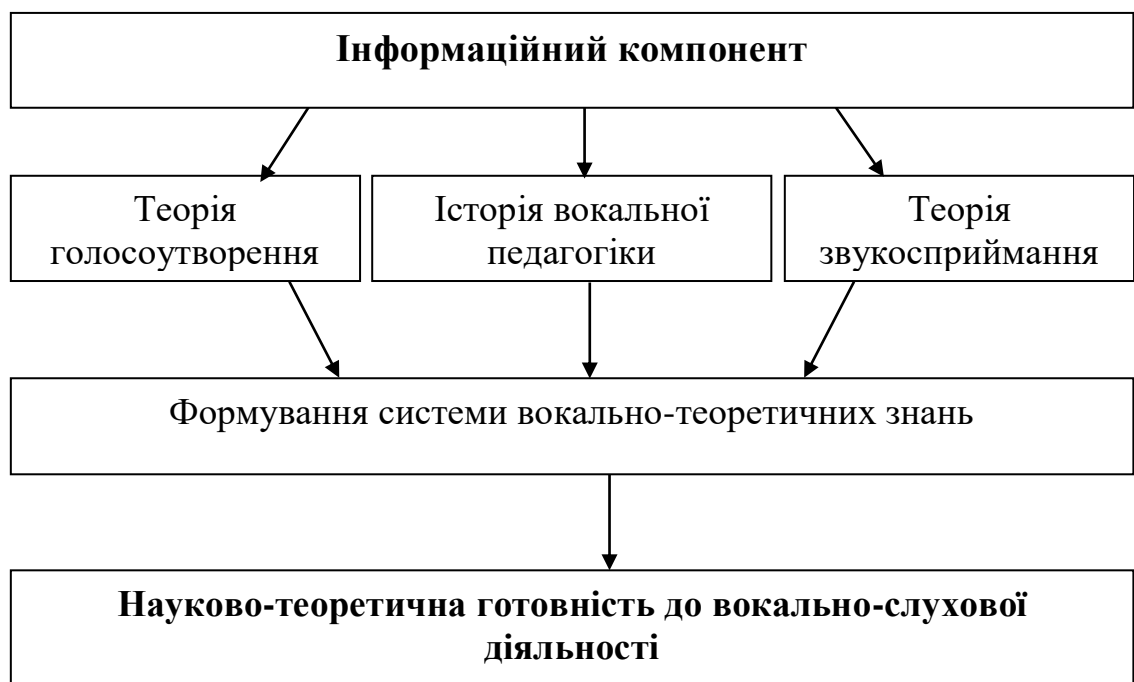


мотивації вокально-слухової діяльності: від соціально-афіліативної до особистісно значущої через позитивну емоційну сферу. Психологічною умовою формування вокально-слухових навичок ми вважаємо наявність вокально-слухацької установки (Розділ 1.2).

Інформаційний або когнітивний компонент передбачає набуття ґрунтовних вокально-теоретичних знань з проблем голосоутворення та звукосприйняття (Сх. 1.3.3). Модель включає динаміку руху від одержання студентами інформації в готовому вигляді до активного самостійного пошуку такої інформації. Інформаційно-аналітичний, напрям охоплює процес формування вокально-слухових навичок з позицій теорії інформації. Невідповідність вокально-теоретичних знань, поставленим практичним завданням і визначеним вимогам, створює стан психологічного дискомфорту (стан “когнітивного дисонансу”).

Схема 1.3.3

**Інформаційний компонент процесу формування  
вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики**



Проблеми когнітивного дисонансу вирішуються у межах розробленого лекційно-семінарського курсу “Основи розвитку вокального слуху”. Метою даного курсу є оволодіння студентами теоретичними знаннями, що стосуються вокального слуху. Зміст курсу передбачає: ознайомлення студентів з поглядами вокальної педагогіки на вокальний слух в історичному аспекті; усвідомлення змісту дефініції “вокальний слух”; розуміння сутності, структури та принципів функціонування вокального слуху; з’ясування закономірностей функціонування вокально-слухової навички як складової частини вокального слуху; озброєння майбутніх вчителів музики знаннями з основ формування та розвитку вокального слуху школярів; формування системи наукових знань шляхом засвоєння поняттєво-термінологічного апарату, формування вокально-слухового тезаурусу.

Процес пізнання удосконалюється протягом усього часу перебування майбутнього вчителя музики у стінах вищого навчального закладу. Це стосується і вокально-слухових навичок. Інформаційний компонент процесу формування вокально-слухових навичок має три етапи розвитку. Початковий етап розпочинається з моменту цілеспрямованого залучення уваги студента до пізнання існування такого виду музичного слуху як вокальний. На цьому етапі, який здійснюється у межах індивідуальних занять курсу “Постановка голосу”, усвідомлюється необхідність набуття фундаментальних знань у цій галузі науки. Наступний, інформаційно-аналітичний етап, який здійснюється у межах спеціального курсу “Вокальний слух”, має починатися на другому році професійного становлення майбутнього вчителя музики. На цьому етапі повинна звертатися увага на динаміку руху придбання вокально-теоретичної інформації від одержання її у готовому вигляді до активного,

самостійного пошуку. Заключний, завершально-адаптаційний, етап розвитку цієї складової частини характеризується досягненням мети-максимум – формування творчого пошукового підходу до вирішення вокально-слухових завдань.

Операційний компонент (Сх. 1.3.4) процесу формування вокально-слухових навичок є необхідною умовою успішного здійснення вокально-слухової діагностики. Засвоєння алгоритму вокально-слухового діагностування співацького процесу є метою процесу формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики. Метою навчально-виховного процесу, спрямованого на формування вокально-слухових навичок, є практична готовність до вокально-слухової діяльності шляхом формування співацького еталону та “регулюючого образу”. Реалізація даної мети здійснюється у двох напрямках: по-перше, в процесі вокально-слухового сприйняття власного співу і, по-друге, вокально-слухового діагностування дитячого співацького процесу. Операційний компонент передбачає певні засоби та форми, за допомогою яких здійснюється реалізація навчально-виховного процесу щодо формування вокально-слухових навичок. Форми реалізації діяльнісного компонента поєднують традиційні і нетрадиційні шляхи вокальної підготовки майбутніх учителів музики. Формування вокально-слухових навичок розгортається в часі і відбувається в різних видах навчальної діяльності (далі удосконалюється в процесі вокально-педагогічної роботи).

Прогнозування процесу формування та розвитку вокально-слухових навичок здійснювалося шляхом побудови основної моделі досліджуваного явища і ряду допоміжних моделей, що є її елементами. При цьому ми керувалися поняттям “ланцюгова модель” (the chain-link

Схема 1.3.4

**Операційний компонент процесу формування та розвитку  
вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики**



model of innovation), що ввійшло у науковий обіг завдяки С. Клайну і Н. Розенбергу [131]. “Ланцюгова модель” – це відмова від однозначних лінійно-детермінованих моделей. “Ланцюгова модель” передбачає зворотні зв’язки між усіма ланцюжками інноваційного процесу”..., а також “ситуацію вибору наступного кроку з декількох альтернативних шляхів” [131, 21].

Для зручності вивчення об’єкта дослідження нами були розроблені структурно-функціональні моделі різних рівнів формування та розвитку вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики. Уявляючи досліджуваний нами процес як динамічну систему, ми звернулися до рівневого підходу. Спираючись на класифікацію рівнів І. Лернера [143], ми виділили в процесі формування вокально-слухової навички студентів три етапи: репродуктивний, продуктивний та адаптаційний (авторський), відповідно визначеним етапам – початковому, розвиваючому і завершальному. Усі три рівні розвитку взаємозалежні. Поетапне формування вокально-слухових навичок забезпечує поступове підвищення рівня готовності студентів до вокально-слухової діяльності, вирішення задач діагностування, прогнозування та корекції власного та дитячого співацького процесу.

### **Висновки до першого розділу**

Сучасний стан розвитку педагогіки мистецтва відзначений зростанням інтересу до проблем вокальної педагогіки. Формування навичок вокально-слухової діяльності є одним із перспективних напрямів удосконалення фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Проблема визначення сутності вокального слуху, вокально-слухового сприйняття притягала увагу видатних діячів психологічної, педагогічної,

фізіологічної, музично-педагогічної та вокально-педагогічної галузей пізнання.

У результаті теоретичного аналізу виявлено, що основою слухового навчання в процесі вокальної підготовки майбутнього вчителя музики є вокально-слухове сприйняття співацького процесу. Вокально-слухове сприйняття має у своєму складі два структурних компоненти: вокально-фізіологічний та вокально-аналізуючий. Основою вокально-фізіологічного компоненту є аналізаторна система людини, яка поділяється на п'ять елементів: слуховий, зоровий, руховий, мовно-руховий, дотиковий. Другий компонент має у своєму складі шість елементів: акустичний, візуальний, проприорецепторний, барорецепторний, віброрецепторний та елемент ідеомоторної інтродукції (за В.Ємельяновим). За допомогою визначених елементів здійснюється процес вокально-слухового сприйняття, який має два рівні – рівень фільтрації та рівень професійного аналізу співацького процесу. За думкою В. Ємельянова, якої ми дотримуємося, результатом сприйняття власного співу є формування у свідомості майбутнього педагога-музиканта “регульовального образу” (як процесу і результату співставлення суб’єктивного образу власного процесу голосоутворення та співацького еталону).

У процесі наукового аналізу складено алгоритм вокально-слухового діагностування, який має у своєму складі два структурних компоненти: структуру сприйняття та алгоритм виконання. Алгоритм спирається на сформовані у свідомості два структурних елементи: загальноприйнятий вокальний еталон та власний “регулюючий образ”. Процес співвідношення вокально-слухової інформації, яка сприймається зі сформованими у свідомості вокальним еталоном та “регулюючим образом”, є процесом вокально-слухового діагностування.

В дисертації вокальний слух визначається як здатність педагога-музиканта володіти системою усвідомлених, цілеспрямованих,

взаємопов'язаних розумових і практичних дій, які дозволяють йому успішно виконувати діагностичні, прогностичні та коригувальні функції в процесі вокально-педагогічної діяльності. Враховуючи специфіку вокально-слухової діяльності, під вокально-слуховими навичками ми розуміємо автоматизовані дії майбутнього вчителя музики з аналізу та корекції процесу голосоутворення з контролем за роботою окремих складових як власного, так і дитячого співацького апарату. Якщо вокальний слух – це здатність майбутнього вчителя музики до свідомої і точної вокально-слухової діяльності, то вокально-слухові навички – це автоматизовані ланки цієї діяльності. Вокально-слухові навички розуміються нами як необхідний інструментарій майбутнього вчителя музики для здійснення вокально-слухової діяльності.

З'ясовано, що ефективність формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки значно підвищується завдяки використанню таких педагогічних умов, як: наявність позитивних змін в мотиваційній сфері від соціально-афіліативної через особистісно-значиму до формування вокально-слухацької установки, зміщення смислових акцентів когнітивної діяльності студентів від одержання інформації у готовому вигляді до активного самостійного пошуку і вільного володіння вокально-теоретичними знаннями, застосування у навчальному процесі педагогічно доцільних засобів підготовки студентів до вокально-слухової діяльності, оволодіння практичними прийомами діагностування власного та дитячого співацького процесу.

На основі психофізіологічного аналізу було визначено послідовність етапів формування вокально-слухових навичок. Процес формування забезпечується нейродинамічними механізмами, які є нейрофізіологічним підґрунтям для формування вокально-слухових навичок. Визначено, що вокально-слухові навички, набуваючи повного автоматизму в процесі



професійного навчання, проходять певні стадії розвитку, а саме: від недостатнього розуміння цілі через відсутність зв'язків другої сигнальної системи з вогнищем вокально-слухового збудження – через свідоме розуміння цілі вокально-слухового діагностування та способів її досягнення завдяки поступовому формуванню зв'язків у другій сигнальній системі – до точного, економного та стійкого виконання декількох дій одночасно завдяки пригальмованим, але міцно створеним зв'язкам.

В процесі наукового аналізу визначено структурні компоненти вокально-слухових навичок. Мотиваційний компонент характеризується зацікавленістю процесом вокально-слухового діагностування, усвідомленням значущості вокально-слухових навичок для подальшої фахової діяльності. Когнітивний компонент передбачає набуття системи вокально-теоретичних знань, вільне опанування вокальною термінологією, свідоме використання алгоритму вокально-слухового діагностування. Операційний компонент забезпечує оволодіння практичними способами та прийомами діагностування як власного, так і дитячого співацького процесу. Функціонування вокально-слухових навичок залежить від сформованості та взаємозв'язку їх структурних складових, які сприяють забезпеченню готовності майбутнього вчителя музики до трансформації сприйнятого в педагогічно значущу форму.

Спираючись на результати дослідження в дисертації розроблена теоретична модель процесу формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики, яка складається з таких структурних елементів, як: мотиваційний, інформаційний, операційний. Метою навчально-виховного процесу є готовність майбутнього вчителя музики до здійснення вокально-слухового діагностування дитячого співацького процесу. Мотиваційна складова спрямовує на формування особистісної готовності до здійснення вокально-слухової діяльності. Інформаційний напрям навчання має за мету теоретичну компетентність з питань вокально-

слухового діагностування. Операційна складова ґрунтується на сформованості перших двох компонентів і передбачає практичне втілення надбаних способів виконання вокально-слухових дій та оволодіння алгоритмом вокально-слухового діагностування співацького процесу. Реалізація операційного компоненту здійснюється у двох напрямках: по-перше, в процесі вокально-слухового сприйняття власного співу і, по-друге, в процесі вокально-слухового діагностування дитячого співацького голосоутворення. Операційна складова розглядається нами як практична готовність до вокально-слухової діяльності.

**Матеріали першого розділу висвітлені у таких публікаціях автора:**

1. Маруфенко О.В. Роль вокально-слухового компонента в підготовці майбутніх вчителів музики //Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Суми: СумДПУ, 2002. – С. 308 - 314.
2. Маруфенко О.В. Слухацька установка як психологічна умова формування та розвитку вокально-слухових навичок // Наукові записки: Псих.-пед- науки. – Ніжин: НДПУ, 2004. – С. 155 – 158.
3. Маруфенко О.В. Теоретичні та методичні аспекти формування вокального слуху майбутніх вчителів музики //Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Суми: СумДПУ, 2003. – С. 394 - 401.
4. Маруфенко О.В. Моделювання як метод дидактичного прогнозування розвитку вокально-слухових навичок майбутніх вчителів музики // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Суми: СумДПУ, 2005. – С. 372 – 379.

## РОЗДІЛ 2

### ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-СЛУХОВИХ НАВИЧОК МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

#### 2.1. Обґрунтування критеріїв та діагностика сформованості вокально-слухових навичок студентів випускних курсів

Дослідження проблеми формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики неможливе без психолого-педагогічної діагностики цього процесу, оскільки його результативність значною мірою залежить від вихідного рівня загально-музичного й вокального розвитку студентів, визначення рівнів їх вокально-слухової підготовки, ціннісних орієнтацій, творчого та інтелектуального потенціалу, індивідуальних особливостей, готовності долати труднощі на шляху професійного становлення тощо.

Для здійснення діагностики досліджуваного процесу необхідні науково обґрунтовані критерії сформованості вокально-слухових навичок, які дадуть можливість визначити рівні розвитку, простежити за динамікою педагогічного процесу, визначити його результативність, окреслити напрями і методику професійної підготовки.

Оскільки критерій (від грец. *kriterion* – “засіб для судження”) – це мірило оцінки” [253, 654], на основі якої здійснюються процеси оцінювання, визначення, класифікації, то для діагностування

педагогічних явищ необхідно встановити, вивчити та надати характеристику таких об'єктивних ознак, які характерні саме для них. В основу розробленої діагностичної методики для виявлення та аналізу факторів, які впливають на процес формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики було покладено дослідження А. Кречківського (хорова діагностика) [127; 128], В. Ємельянова (вокальні критерії) [89], В. Синенко (математична обробка) [241].

На основі здійсненого науково-теоретичного аналізу, вивчення сутності досліджуваного явища, було виділено критерії сформованості вокально-слухових навичок, які дозволять визначити ефективність процесу їх формування у вокальній підготовці майбутнього вчителя музики. При визначенні цих критеріїв ми спиралися на спільні для всіх педагогічних явищ критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний), враховуючи специфіку вокально-слухового процесу. Отже, було виділено три критерії рівнів сформованості вокально-слухових навичок, а саме:

- *мотиваційно-потребовий* критерію, який характеризує ставлення до вокально-слухової діяльності;
- *когнітивно-пізнавальний* критерій, який визначає ступінь володіння теоретичними знаннями з проблем вокально-слухової діяльності;
- *діялісно-операційний*, який визначає ступінь практичного опанування навичками вокально-слухового діагностування співацького процесу.

Відповідно до визначених критеріїв було визначено показники, що дозволяють виявити властивості досліджуваного явища.

Мотивація, яка є компонентом структури особистості, визначає ступінь зацікавленості процесом вокально-слухової діяльності. Ми вважаємо, що мотиваційна зацікавленість є передумовою успішності

навчально-виховного процесу формування вокально-слухових навичок (Розділ 1.2). Показниками мотиваційно-потребового критерію виступають інтерес до даної діяльності, впевненість у своїх силах, усвідомлення потреби у набутті навичок вокально-слухового діагностування, наявність установки на вокально-слухову діяльність (Табл. 2.1.1).

Таблиця 2.1.1

**Мотиваційно-потребовий критерій  
сформованості вокально-слухових навичок**

<b>Критерій</b>	<b>Показники</b>
Мотиваційно-потребовий	Інтерес
	Впевненість у своїх силах
	Усвідомлення потреби
	Вокально-слухацька установка

Даний процес проходить поступовий, цілеспрямований, керований викладачем шлях від пасивного ставлення до вокально-слухової діяльності до сформованої вокально-слухацької установки як особистісної потреби майбутнього вчителя музики через проміжний, націлений на придбання позитивно забарвленої емоційної сфери при виконанні вокально-слухової навички.

Спираючись на досягнення психологів у галузі взаємозв'язку між інтелектуальними та практичними навичками та уміннями (Розділ 1.2), ми визначили когнітивно-пізнавальний критерій як ступінь інтелектуального володіння вокально-слуховими знаннями. Даний критерій охоплює такі показники, як: глибина і цілісність знань, обсяг і

активність знань, вільне та зрозуміле володіння вокальною термінологією (Табл. 2.1.2).

Таблиця 2.1.2

**Когнітивно-пізнавальний критерій  
сформованості вокально-слухових навичок**

Критерій	Показники
Когнітивно-пізнавальний	Глибина знань
	Цілісність знань
	Обсяг знань
	Активність знань
	Володіння вокальною термінологією

Для оцінки якості функціонування вокально-слухових навичок було визначено діяльнісно-операційний критерій, який визначає ступінь практичного опанування навичками вокально-слухового діагностування співацького процесу. Даний критерій спрямовано на діагностування, по-перше, власного співацького процесу, по-друге, дитячого співацького процесу. В основі системи показників практичного володіння вокально-слуховими навичками знаходиться послідовний алгоритм вокально-слухового діагностування окремих складових співацького процесу (Розділ 1.1). Умовно ми виділили чотири блоки показників: здатність до аналізу співацького дихання, здатність до аналізу манери вокалізації, здатність до аналізу роботи голосових складок, здатність до аналізу співацької артикуляції. (Табл. 2.1.3). Таким чином, при оцінюванні такого показника, як “здатність до аналізу співацького дихання” ми звертали увагу на співацьку поставу, співацький вдих, фонаційний видих. Аналізуючи манеру вокалізації ми враховували відповідність атаки звуку

запропонованому завданню, наявність опори звуку, відповідність типу імпедансу манері співу, позицію звуку. При оцінюванні третього блоку “здатність до аналізу роботи голосових складок” ми ставили акцент на володінні регістровим механізмом, роботі резонаторів, наявності округлення та прикриття звуку. Показник “здатність до аналізу співацької артикуляції” мав за мету оцінити якість формування та вирівнювання голосних, чіткість вимови та інтонування приголосних, відповідність якості звуку стилістиці твору.

Таблиця 2.1.3

**Діяльнісно-операційний критерій  
сформованості вокально-слухових навичок**

<b>Критерій</b>	<b>Показники</b>
Діяльнісно-операційний	Здатність до аналізу співацького дихання
	Здатність до аналізу манери вокалізації
	Здатність до аналізу роботи голосових складок
	Здатність до аналізу співацької артикуляції

На нашу думку, виділені на основі теоретичного аналізу критерії та показники сформованості вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики складаються у струнку систему і дають можливість педагогічного діагностування стану визначеної проблеми (Табл. 2.1.4). Співацький процес є багатограним і цілісним, тому і вокально-слуховий компонент професійної діяльності майбутнього вчителя музики має такі ж ознаки, що і визначає взаємозв'язок й взаємозалежність критеріїв та показників під час визначення ефективності вокально-слухової діяльності вчителя музики.

Таблиця 2.1.4

**Система критеріїв та показників  
сформованості вокально-слухових навичок**

<b>Критерії</b>	<b>Показники</b>
Мотиваційно-потребовий	Інтерес
	Впевненість у своїх силах
	Усвідомлення потреби
	Вокально-слухацька установка
Когнітивно-пізнавальний	Глибина знань
	Цілісність знань
	Обсяг знань
	Активність знань
	Володіння вокальною термінологією
Діяльнісно-операційний	Аналіз співацького дихання
	Аналіз манери вокалізації
	Аналіз роботи голосових складок
	Аналіз співацької артикуляції

Провідне місце серед визначених критеріїв, безумовно, належить результату вокально-слухової діяльності педагога у вигляді діагностики дитячого, а також власного співацького процесу. Здатність майбутнього вчителя музики здійснювати професійну вокальну діагностику дитячого співацького процесу визначає ефективність процесу формування вокально-слухових навичок. Їх сформованість і є метою вокально-слухового навчально-виховного процесу. Цей критерій є основним серед визначених критеріїв у процесі з'ясування ефективності вокально-слухової діяльності майбутнього вчителя музики. Для його існування



необхідно сформувати у студента власний вокально-діагностуючий апарат. Процес формування цього апарату обумовлює необхідність наявності вокально-теоретичних знань у галузі голосоутворення і сприйняття вокального звуку. Наявність вокально-слухових знань і теоретичних умінь, вільне володіння вокально-слуховим тезаурусом є підґрунтям до ефективного формування операційного компоненту вокально-слухової діяльності майбутнього вчителя музики. Під теоретичними вміннями ми розуміємо здатність майбутнього вчителя музики інтерпретувати вокально-слухові знання у процесі переносу їх на конкретні практичні вокально-педагогічні ситуації. Теоретичні вміння у вокально-слуховій діяльності є наступним, якісно вищим етапом розвитку вокально-слухових знань. Реалізація вокально-слухових знань і теоретичних умінь у безпосередній практиці здійснення вокально-слухового діагностування залежить від зацікавленості майбутнім педагогом-музикантом до процесу вокально-слухового діагностування власного та дитячого співу. Ставлення студенту до виконання вокально-слухових дій має вагомий вплив на його результативність. Від рівня сформованості установки на вокально-слухову діяльність залежить рівень активності вокально-слухових знань і бажання реалізувати їх у вокально-педагогічному процесі.

Спираючись на визначені критерії, ми вважаємо, що готовність майбутнього вчителя музики до здійснення вокально-слухової діяльності є системою навичок діагностування власного та дитячого співацького процесу. Володіння науково-теоретичними знаннями з проблем вокально-слухової діяльності, практичне опанування навичками діагностування власного та дитячого співацького процесу, в поєднанні з відповідним рівнем сформованості вокально-слухацької установки, забезпечить появу

фахівця у галузі вокального виховання школярів, якого вимагає суспільство.

Для ефективності педагогічної діагностики досліджуваного процесу було виділено чотири рівня сформованості вокально-слухових навичок: низький, середній, достатній, високий. Оцінювання здійснювалося за двонадцятибальною шкалою, відповідно запропонованим критеріям та показникам.

Низький рівень характеризується невпевненістю у своїх силах, поверховістю знань, помилковістю дій; процес вокально-слухового діагностування має ознаки непослідовності та не приводить до позитивного результату. Для середнього рівня характерна сформованість мотивації на рівні усвідомлення потреби, часткове володіння вокально-слуховим тезаурусом, наявність вокально-слухової діагностики репродуктивного характеру. Достатній рівень – це рівень особистісної зацікавленості, активного використання вокально-слухових знань, послідовності та швидкості процесу діагностики. Високий рівень характеризується сформованістю установки на вокально-слухацьку діяльність, глибиною та ґрунтовністю знань, які мають особистісне забарвлення та переконання, вокально-слухова діяльність характеризується творчим підходом.

Виявляючи зміст цих рівнів, ми установили, що не завжди рівень теоретичних знань достатньо реалізується в процесі їх практичного впровадження, а рівень мотиваційної зацікавленості, як правило, значно випереджає теоретичні та практичні рівні. Тому, на наш погляд, доцільно характеризувати зміст рівнів сформованості вокально-слухових навичок щодо кожного критерію окремо.

Для визначення стану зацікавленості майбутніми вчителями музики вокально-слуховою діяльністю було складено таблицю сформованості

вокально-слухових навичок за мотиваційно-потребовим критерієм, відповідно визначеними показниками, де кожен із чотирьох рівнів має чітку характеристику й шкалу оцінювання (Табл. 2.1.5).

Таблиця 2.1.5

**Характеристика рівнів зацікавленості  
вокально-слуховою діяльністю**

<b>Рівень</b>	<b>Бали</b>	<b>Характеристика рівня</b>
Низький	1 – 3	Відсутня зацікавленість; невпевненість у своїх силах, формальне відношення до виконання вокально-слухових завдань.
Середній	4 – 6	Недостатнє прагнення до успішності вокально-слухового діагностування, наявність мотивації на рівні усвідомлення необхідності виконання вокально-слухових дій.
Достатній	7 – 9	Особиста зацікавленість в успішному виконанні вокально-слухових дій.
Високий	10 – 12	Сформована вокально-слухацька установка. Вокально-слухова діяльність активна, стабільна і цілеспрямована.

Вокально-слухова діяльність має унікальне суб'єктивне забарвлення і зміст на рівні окремої особистості і впливає на самосвідомість майбутнього вчителя музики, утворює сферу його самоуявлення як фахівця у галузі вокального виховання школярів.

Для визначення стану володіння вокально-теоретичними знаннями було запропоновано таблицю характеристики рівнів сформованості вокально-слухових знань, у відповідності до визначеного когнітивно-пізнавального критерію та його показників (Табл. 2.1.6)

Таблиця 2.1.6

### Характеристика рівнів сформованості вокально-слухових знань

Рівень	Бал	Характеристика рівня
Низький	1 – 3	Відсутні глибина та цілісність знань, обсяг знань невеликий. Знання залишились формальними.
Середній	4 – 6	Часткове володіння вокальним-слуховим тезаурусом. Знання мають поверховість, невеликий обсяг. Відсутня цілісності знань.
Достатній	7 – 9	Достатнє володіння вокально-слуховим тезаурусом, знання є активним чинником вокально-слухової діяльності, присутні в достатньому об'ємі.
Високий	10 – 12	Вокально-слуховий тезаурус великий, знання цілісні, глибокі; студент має власну інтерпретацію і переконання.

Рівень сформованості вокально-слухових знань, спираючись на рівень мотиваційної зацікавленості, є інформаційним підґрунтям щодо практичного втілення навичок вокально-слухового діагностування.

Для аналізу вокально-слухової активності за операційно-діяльнісним критерієм було визначено рівні сформованості навичок діагностування власного й дитячого співацького процесу (Табл. 2.1.7).

Таблиця 2.1.7

**Характеристика рівнів сформованості навичок діагностування  
власного й дитячого співацького процесу**

<b>Рівень</b>	<b>Бал</b>	<b>Характеристика рівня</b>
Низький	1 – 3	Вокально-слухова діагностика хаотична, непослідовна, позитивний результат рідкий, наявні помилки.
Середній	4 – 6	Вокально-слухова діагностика частково успішна в рамках типового (передбаченого) завдання.
Достатній	7 – 9	Вокально-слухова діагностика виконується послідовно, цілісно, ефективно, має репродуктивний характер.
Високий	10 – 12	Вокально-слухова діагностика і прогнозування поєднують репродуктивний та творчий підходи, корекція здійснюється самостійно, спираючись на власний досвід.

Таким чином, відповідно до мети та особливостей вокально-слухової діяльності майбутнього вчителя музики було визначено завдання констатувального етапу експерименту:

- проаналізувати мотиваційні сфери ставлення майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної діяльності ;
- виявити стан сформованості вокально-слухових знань, рівень здатності трансформувати ці знання у вербальну форму, рівень володіння вокальною термінологією;

- визначити стан практичної готовності майбутніх учителів музики до діагностування власного та дитячого співацького процесу;
- здійснити апробацію запропонованої діагностичної методики визначення рівнів сформованості вокально-слухових навичок.

Діагностично-технологічний апарат констатувального етапу дослідження складався з групи емпіричних методів: методи цілеспрямованого педагогічного спостереження та аналізу; методи опитування, зокрема, співбесіди, інтерв'ювання, тестування та анкетування; методу експертної оцінки; педагогічного експерименту, а також методів якісної та кількісної обробки експериментальних даних.

Для ефективності оцінювання рівнів сформованості вокально-слухових навичок було визначено низку умов, що впливають на реалізацію об'єктивності оцінки, а саме:

- кількість оцінюваних якостей достатня для забезпечення найбільш повного обліку всіх складових процесу голосоутворення;
- кожна оцінювана якість однозначна і зрозуміла;
- сам процес оцінки є технологічним, послідовним і простим.

Всі умови тісно пов'язані між собою для того, щоб уникнути суб'єктивності оцінки та неточності при оцінюванні системи критеріїв та показників. Було створено чіткий алгоритм у вигляді послідовної та безперервної низки завдань, який забезпечує об'єктивність в процесі визначення рівня сформованості вокально-слухових навичок у межах традиційної для музично-педагогічних факультетів і факультетів мистецтв педагогічних вищих навчальних закладів форми навчання. Технологія оцінки рівнів сформованості вокально-слухових навичок майбутніх вчителів музики спирається на найбільш оптимальний метод

педагогічного дослідження – метод експертної оцінки – “особлива думка” [105, 133-145; 233, 222], для реалізації якого ми :

- створили групу експертів, які коректно визначали рівень сформованості вокально-слухових навичок студентів експериментальної та контрольної груп;
- розробили систему критеріїв та показників для встановлення рівнів сформованості вокально-слухових навичок;
- розробили технологію якісної і кількісної обробки експертної інформації за допомогою методів математичної статистики.

Під час відбору експертів ми виходили з розуміння специфіки майбутньої вокально-педагогічної діяльності студентів. Тому до складу групи увійшли фахівці з питань вокальної педагогіки та методики виховання дитячої вокальної культури, методики музичного та хорового виховання школярів, рівень розвитку яких відповідав вимогам до експертів з питань педагогічної науки, а саме: “компетентність у певній галузі знань; креативність...; позитивне ставлення до участі в експертизі; відсутність конформізму...; аналітичність і широта мислення; дотримання норм етики наукових взаємин; самокритичність” [233, 222]. Отже, експертна група складалася з п’яти осіб: доктора мистецтвознавства, професора, завідуючого кафедрою вокального мистецтва; кандидата педагогічних наук, в.о. професора, завідуючого кафедрою методики музичного виховання, співу та хорового диригування; кандидата педагогічних наук, доцента кафедри вокального мистецтва; кандидата педагогічних наук, доцента кафедри методики музичного виховання, співу та хорового диригування; старшого викладача кафедри вокального мистецтва.

У констатувальному дослідженні брали участь студенти випускних курсів стаціонарного і заочного відділень факультету мистецтв

Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка, Ніжинського державного педагогічного університету ім. Миколи Гоголя, Володимирського державного педагогічного університету, Сумського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти, вчителі музики загальноосвітніх шкіл і керівники вокальних гуртків міста Суми і Сумської області, а також професорсько-викладацький склад кафедри музичного виховання, співу та хорового диригування. Загалом у діагностувальному дослідженні взяли участь 411 осіб.

З метою виявлення внутрішнього ставлення майбутніх вчителів музики до вокально-педагогічного навчання була складена анкета (Додаток А.1). Її аналіз виявив, що мотивація вступу майбутніх педагогів-музикантів до факультету мистецтв досить різноманітна (Додаток А.2). Аналіз стану рівнів довузівської музичної освіти дозволив зробити такий висновок: попередня музична освіта багатoproфільна і має значний розрив у рівнях підготовки: від училища мистецтв та культури (37,04%) до відсутності закінченої початкової музичної школи (7,41%), що визначає наявність, або відсутність вокальної підготовки і впливає на мотивацію навчальної діяльності. Наприклад, студенти, які виявили середній рівень зацікавленості вокальною підготовкою мали попередній вокальний досвід (переважна більшість з них співала у хорі). Невеликий досвіду у цій галузі виконавства, невпевненість у своїх силах, а також і “скромні” можливості впливають на відсутність інтересу до цієї сфери педагогічної діяльності. Результати пілотажного опитування та анкетування висвітлили, що більшість студентів віддає перевагу концертним виступам (58,62%) і лише дехто цікавиться вокально-педагогічним напрямом майбутньої професійної діяльності (12,9%).

З метою виявлення відношення майбутніх вчителів музики до проблем формування вокального слуху та вокально-слухових навичок



було проведене анкетування випускників денної та заочної форми навчання (Додаток Б). Анкетування показало: всі студенти вважають, що вокальний слух потрібен (100%), але що він дає вчителю музики, вони не змогли сформулювати. Майже всі студенти відносять вокальний слух до професійних якостей вчителя музики (96%), але ніхто не вважає його наявність професійною якістю вчителя музики. Відповідаючи на запитання: “Чи впевнені Ви у своїй готовності до вокально-педагогічної роботи зі школярами?”, більшість студентів відповіла: “Сумніваюся” (55%).

Для забезпечення більшої об’єктивності висновків було проведено анкетне опитування та співбесіди з викладачами вокалу, диригування, хорового класу та методистів кафедри музичного виховання, співу та хорового диригування (Додаток Г). В анкетуванні прийняли участь 23 респонденти. І хоча узагальнення отриманої від викладачів інформації виявило, що усі єдині в тому, що вчителю музики потрібен вокальний слух, але вони по-різному ставляться його сутності, до того, що дає студентам наявність вокального слуху. Відносячи вокальний слух до професійно значимих якостей вчителя музики, майже всі опитані визначили в анкетах, що вони формують його у студентів свого класу (90,48%), але тільки дехто спробував сформулювати, за якими критеріями можна визначити ступінь активності вокального слуху (9,5%). Один викладач визначав активність вокального слуху з позицій діагностики голосоутворення, другий – стилістики епохи, більшість вважає, що вокальний слух формується сам по собі в процесі вокально-хорового навчання (90%). Таким чином, ми зробили висновок, що в традиційній методиці вокальної підготовки майбутніх вчителів музики формується пасивний вокальний слух на рівні підсвідомості і не існує спрямованості на формування активного вокального слуху у вигляді вокально-слухових

навичок. Ті викладачі, що переконані в необхідності цілеспрямованого формування вокально-слухових навичок, відзначили, що вони роблять спроби у цьому напрямку, але для повноцінності цього процесу не вистачає часу на індивідуальних заняттях. порушуються питання про необхідність введення в програму вокальної підготовки майбутніх вчителів музики вокально-теоретичного курсу і власно вокально-педагогічної практики. Визначаючи ступінь готовності майбутніх педагогів-музикантів факультету мистецтв до вокально-хорової роботи зі школярами, майже близько 46% респондентів схиляється до середнього рівня готовності, 29% вважає, що це достатній рівень готовності, більше 16% – низький, а 8,33% визначають його як високий. Але більшість випускників денної форми навчання (55%) і 38% заочної форми сумніваються в своїй готовності до вокально-педагогічної роботи зі школярами. На питання: “Чого, на Ваш погляд, не вистачає у Вашій підготовці для успішного здійснення вокального виховання школярів?” випускники відзначили відсутність теоретичного курсу з проблем голосоутворення та звукосприйняття (Додаток Б).

Слухачі Інституту післядипломної освіти, які уже мають досвід роботи вчителями музики в загальноосвітніх школах міста Суми і Сумської області на протязі декількох років, визначають вокальний слух як професійну якість вчителя музики (92% ), але на друге запитання анкети: “Що дає вчителю музики наявність вокального слуху?” і на п’яте: “За якими критеріями, на Ваш погляд, можна визначити ступінь активності вокального слуху?” не можуть сформулювати відповідь (Додаток В.1.). Майже усі респонденти запропонували: “ З метою підвищення готовності майбутніх вчителів музики до вокально-педагогічної роботи в школі необхідно покращити вокально-теоретичну підготовку у ВУЗі і ввести в навчальний процес власне вокально-

педагогічну практику зі школярами”. На шосте запитання: “Чи обновляєте і поглиблюєте Ви вокальні знання?” 62% респондентів відповіли – “Недостатньо”, 23% – “Ні” і тільки 15% постійно цікавляться вокально-педагогічною літературою (Додаток В.2.).

За даними діагностичного дослідження з 411 респондентів високий рівень сформованості вокально-слухових навичок було виявлено у 10 осіб (2,33 % від загальної кількості респондентів). Для студентів, що належать до цього рівня, характерним є повне усвідомлення значущості та важливості цих навичок для майбутньої професії, сформованість установки на вокально-слухову діяльність; вільне володіння вокальною термінологією, що відображає глибину та ґрунтовність знань; самостійність в процесі вокально-слухової діяльності; оперування алгоритмом вокально-слухового діагностування, стабільність набутих навичок. Цим респондентам притаманне творча ініціатива, їх вокально-слухова діяльність активна, стабільна і цілеспрямована, вони здатні ефективно використовувати набуті вокально-слухові навички у різних умовах, в процесі вокально-слухового діагностування, прогнозування та корекції ці студенти поєднують репродуктивний та творчий підходи, спираються на власний досвід.

Було виявлено, що 19 респондентів володіють вокально-слуховими навичками на достатньому рівні (4,62 %). Вони зацікавлені в успішному виконанні вокально-слухових дій; володіють вокальною термінологією на достатньому рівні, їх знання активні, присутні в достатньому обсязі; вокально-слухове діагностування у межах передбачених завдань виконують послідовно, цілісно, ефективно. Ці респонденти продемонстрували інтерес до вокально-слухової діяльності, активне використання вокально-теоретичних знань, оперування значним арсеналом окремих вокально-слухових навичок діагностування дитячого

співацького процесу, послідовність та швидкість процесу самодіагностики.

Третина респондентів (38,68 %) показали середній рівень сформованості вокально-слухових навичок (159 осіб). Вони виявили недостатню зацікавленість процесом вокально-слухового діагностування, сформованість мотивації на рівні усвідомлення необхідності виконання вокально-слухових дій; недостатнє усвідомлення важливості опанування вокально-теоретичними знаннями, часткове володіння вокальною термінологією, відсутність цілісності та активності знань; слабе володіння алгоритмом вокально-слухового діагностування. Респонденти, віднесені до цього рівня, продемонстрували формальний підхід до виконання вокально-слухових завдань, недостатню спроможність практично використати отримані вокально-теоретичні знання; їх вокально-слухова діяльність має репродуктивний характер; діагностика власного та дитячого співацького процесу обмежується конкретним типовим завданням.

Основна частина респондентів (223 особи), яких було задіяно у констатувальному експерименті (54,25 %), показала низький рівень володіння вокально-слуховими навичками діагностування співацького процесу, виявили відсутність зацікавленості процесом вокально-слухового діагностування, невпевненість у своїх силах; обмеженість вокальної термінології, розрізненість, поверховість, невеликий обсяг знань; хаотичність та непослідовність вокально-слухових дій. Респонденти цієї групи виявилися байдужими до вокально-слухової діяльності, недостатньо інформованими про сутність процесу голосоутворення, неспроможними до виконання алгоритму вокально-слухового діагностування як дитячого, так і власного співацького процесу.

Дослідно-експериментальна робота щодо формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики здійснювалася за структурою псевдопаралельного експерименту [233, 226]. Ми вважаємо вибір такої форми дослідження виправданим у зв'язку з недостатньою кількістю студентів денної форми навчання для формування контрольної групи. Діагностуючий зріз у контрольній групі проводився на рік раніше, ніж в експериментальній, але умови, в яких відбувався навчально-виховний процес, були однаковими. Вокальне навчання в контрольній групі здійснювалося за традиційною методикою, в експериментальній впроваджувався фактор активного експериментального впливу на процес вокальної підготовки майбутнього вчителя музики.

Діагностувальне дослідження вихідного рівня сформованості вокально-слухових навичок студентів контрольної та експериментальної груп здійснювалося за запропонованими таблицями відповідно до визначених критеріїв та показників.

Сформованість визначених навичок за мотиваційно-потребовим критерієм, як передумовою якості виконання вокально-слухового діагностування, ми розглядаємо окремо. (Табл. 2.1.8).

Таблиця 2.1.8

**Стан сформованості вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики за мотиваційно-потребовим критерієм**

Групи	Рівні			
	1	2	3	4
	низький	середній	достатній	високий
КГ	47 %	43 %	5 %	5 %
ЕГ	49 %	41%	5 %	5 %

Аналіз отриманої інформації виявив недостатній рівень інтересу студентів до вокально-слухової діяльності: як у контрольній, так і в експериментальній групі переважає низький та середній рівень розвитку вокально-слухових навичок, на достатньому та високому рівнях знаходиться лише 10 % студентів.

Для виявлення рівня сформованості вокально-слухових навичок ми використали формулу:

$$P = T + S + D, \text{ де}$$

P – рівень сформованості вокально-слухових навичок;

T – рівень володіння вокально-слуховими знаннями та їх активність, володіння вокальною термінологією;

S – рівень діагностування власного співацького процесу;

D – рівень здійснення вокально-слухового діагностування дитячого співацького процесу.

Констатувальне дослідження стану проблеми сформованості вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики за когнітивно-пізнавальним критерієм (володіння вокально-слуховими знаннями, вокальною термінологією) здійснювалося методом анкетування.

Таблиця 2.1.9

**Стан сформованості вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики за когнітивно-пізнавальним критерієм (Т)**

Групи	Рівні			
	1	2	3	4
	низький	середній	достатній	високий
КГ	40 %	50 %	5 %	5 %
ЕГ	45 %	45 %	5 %	5 %

Студентам було запропоновано анкети, спрямовані на визначення науково-теоретичного рівня володіння вокально-слуховими знаннями (Додаток Д). Математична обробка отриманої інформації дає можливість визначити рівень сформованості вокально-слухових знань кожної з груп (табл. 2.1.9).

Аналіз інформації, отриманої в процесі констатуючого дослідження, дозволив виявити недостатній рівень володіння вокально-слуховими знаннями, які необхідні майбутньому вчителю музики для здійснення вокального виховання школярів. Середній бал у контрольній групі – 4,2; в експериментальній – 3,85 (з дванадцяти можливих), що свідчить про середній рівень сформованості вокально-слухових знань.

При оцінюванні рівнів практичного застосування отриманих знань було з'ясовано, що рівень розвитку вокально-слухових навичок самодіагностування, як правило, випереджає рівень засвоєння навичок діагностування дитячого співацького процесу, тому ми оцінювали їх окремо. Крім того, кожен з визначених показників може мати різний рівень розвитку у студента, через різну швидкість їх формування. Таким чином, чотири показники з усіма тринадцятьма підпунктами, які складають послідовний алгоритм вокально-слухового діагностування співацького процесу (Розділ 1.1), у нашому дослідженні оцінюються окремо.

Для визначення рівню сформованості вокально-слухових навичок діагностування власного співацького процесу за операційно-діяльнісним критерієм було складено формулу, в якій відображено наявність оцінки за кожним окремим блоком показників:

$$\bar{S} = \frac{\bar{S}_1 + \bar{S}_2 + \bar{S}_3 + \bar{S}_4}{4} ,$$

де  $\overline{S}$  - узагальнююча оцінка за діагностування власного співацького процесу;

$\overline{S}_1$  - перший показник діяльнісно-операційного критерію, що характеризує рівень здатності до самоаналізу співацького дихання;

$\overline{S}_2$  - другий показник характеризує рівень здатності до самоаналізу манери вокалізації;

$\overline{S}_3$  - третій показник виявляє рівень здатності до самоаналізу роботи голосових складок ;

$\overline{S}_4$  - четвертий показник діяльнісно-операційного критерію, що характеризує рівень здатності до самоаналізу власної співацької дикції.

Перший блок діяльнісно-операційного критерію, що характеризує рівень здатності майбутнього вчителя музики до самоаналізу співацького дихання має три складові і визначається за такою формулою:

$$\overline{S}_1 = \frac{S_{11} + S_{12} + S_{13}}{3} ,$$

де  $\overline{S}_1$  - перший показник діяльнісно-операційного критерію, що характеризує рівень самоаналізу співацького дихання;

$S_{11}$  – оцінка за самодіагностування співацької постави;

$S_{12}$  – оцінка за самодіагностування співацького вдиху;

$S_{13}$  - оцінка за самодіагностування співацького дихання.

Другий блок діяльнісно-операційного критерію характеризує рівень здатності до самоаналізу майбутнім учителем музики власної манери вокалізації має чотири складові і визначається за такою формулою:

$$\overline{S}_2 = \frac{S_{21} + S_{22} + S_{23} + S_{24}}{4} ,$$



де  $\overline{S}_2$  - другий показник діяльнісно-операційного критерію, що характеризує рівень здатності до самоаналізу манери вокалізації;

$S_{21}$  - оцінка за самодіагностування співацької атаки звуку;

$S_{22}$  - оцінка за самодіагностування наявності опори звуку;

$S_{23}$  - оцінка за самодіагностування типу імпедансу;

$S_{24}$  - оцінка за самодіагностування позиції звуку.

Третій показник виявляє рівень здатності до самоаналізу роботи голосових складок. Він має три складові і визначається за такою формулою:

$$\overline{S}_3 = \frac{S_{31} + S_{32} + S_{33}}{3} ,$$

де  $\overline{S}_3$  - третій показник діяльнісно-операційного критерію, що характеризує рівень здатності до самоаналізу роботи голосових складок;

$S_{31}$  - оцінка за самодіагностування роботи резонаторів;

$S_{32}$  - оцінка за самодіагностування реєстрового механізму;

$S_{33}$  - оцінка за самодіагностування наявності округлення та прикриття звуку.

Четвертий показник виявляє рівень здатності до самоаналізу власної співацької дикції. Він має три складові і визначається за такою формулою:

$$\overline{S}_4 = \frac{S_{41} + S_{42} + S_{43}}{3} ,$$

де  $\overline{S}_4$  - четвертий показник діяльнісно-операційного критерію, що характеризує рівень здатності до самоаналізу співацької дикції;

S<sub>41</sub> - оцінка за самодіагностування формування та вирівнювання голосних;

S<sub>42</sub> - оцінка за самодіагностування чіткості вимови та інтонування приголосних;

S<sub>43</sub> – оцінка за самодіагностування відповідності якості звуку стилістиці твору.

Методика діагностуючого дослідження стану проблеми сформованості практичних вокально-слухових навичок діагностування власного співу здійснювалася методом експертної оцінки на заняттях з предметів “Постановка голосу”. Експертам було запропоновано заповнити анкети згідно з визначеними в табл. 2.1.7 характеристиками рівнів володіння практичними вокально-слуховими навичками. Математична обробка отриманої від експертів інформації дала можливість визначити рівень сформованості вокально-слухових навичок самодіагностування власного співу (Табл. 2.1.10).

Таблиця 2.1.10

**Стан сформованості навичок самодіагностування майбутніх учителів музики за діяльнісно-операційним критерієм ( $\bar{S}$ )**

Групи	Рівні			
	1	2	3	4
	низький	середній	достатній	високий
КГ	45 %	45 %	5 %	5 %
ЕГ	45 %	45 %	5 %	5 %

Аналіз отриманої інформації дозволяє зробити висновок про недостатній рівень сформованості вокально-слухових навичок

діагностування власного співацького процесу. Переважає, як правило, середній рівень розвитку (середній бал у контрольній групі – 4,29; в експериментальній – 4,01 з дванадцяти можливих).

За аналогією до дослідження рівня володіння вокально-слуховими навичками самодіагностування ми використали формулу визначення рівня володіння вокально-слуховими навичками діагностування дитячого співацького процесу.

Для визначення загального рівня сформованості вокально-слухових навичок діагностування дитячого співацького процесу за операційно-діяльнісним критерієм було складено формулу, в якій відображено наявність оцінки за кожним з чотирьох блоків показників:

$$\overline{D} = \frac{\overline{D}_1 + \overline{D}_2 + \overline{D}_3 + \overline{D}_4}{4},$$

де  $\overline{D}$  - узагальнююча оцінка за діагностування дитячого співацького голосоутворення;

$\overline{D}_1$  - перший показник діяльнісно-операційного критерію, що характеризує рівень здатності до діагностування дитячого співацького дихання;

$\overline{D}_2$  - другий показник характеризує рівень здатності до діагностування манери вокалізації;

$\overline{D}_3$  - третій показник виявляє рівень здатності до діагностування роботи голосових складок у дитячому співацькому процесі;

$\overline{D}_4$  - четвертий показник діяльнісно-операційного критерію, що характеризує рівень здатності до діагностування співацької дикції.

Перший блок діяльнісно-операційного критерію, що характеризує рівень здатності майбутнього вчителя музики до діагностування дитячого співацького дихання має три складові і визначається за такою формулою:

$$\overline{D}_1 = \frac{D_{11} + D_{12} + D_{13}}{3},$$

де  $\overline{D}_1$  - перший показник діяльнісно-операційного критерію, що характеризує рівень діагностування дитячого співацького дихання;

$D_{11}$  – оцінка за діагностування співацької постави школяра;

$D_{12}$  – оцінка за діагностування співацького вдиху;

$D_{13}$  – оцінка за діагностування співацького дихання.

Другий блок діяльнісно-операційного критерію характеризує рівень здатності до майбутнього вчителя музики до діагностування дитячої манери вокалізації, має чотири складові і визначається за такою формулою:

$$\overline{D}_2 = \frac{D_{21} + D_{22} + D_{23} + D_{24}}{4},$$

де  $\overline{D}_2$  - другий показник діяльнісно-операційного критерію, що характеризує рівень здатності до діагностування манери вокалізації;

$D_{21}$  - оцінка за діагностування співацької атаки звуку;

$D_{22}$  - оцінка за діагностування наявності опори звуку;

$D_{23}$  - оцінка за діагностування типу імпедансу;

$D_{24}$  - оцінка за діагностування позиції звуку.

Третій показник виявляє рівень здатності до діагностування роботи дитячих голосових складок. Він має три складові і визначається за такою формулою:

$$\overline{D}_3 = \frac{D_{31} + D_{32} + D_{33}}{3},$$

де  $\overline{D}_3$  - третій показник діяльнісно-операційного критерію, що характеризує рівень здатності до діагностування роботи голосових складок в процесі голосоутворення;

$D_{31}$  - оцінка за діагностування роботи резонаторів;

$D_{32}$  - оцінка за діагностування регістрового механізму;

$D_{33}$  - оцінка за діагностування наявності округлення та прикриття звуку.

Четвертий показник виявляє рівень здатності майбутнього педагога-музиканта до діагностування дитячої співацької дикції. Він має три складові і визначається за такою формулою:

$$\overline{D}_4 = \frac{D_{41} + D_{42} + D_{43}}{3},$$

де  $\overline{D}_4$  - четвертий показник діяльнісно-операційного критерію, що характеризує рівень здатності до діагностування співацької дикції школярів;

$D_{41}$  - оцінка за діагностування формування та вирівнювання голосних;

$D_{42}$  - оцінка за діагностування чіткості вимови та інтонування приголосних;

$D_{43}$  - оцінка за діагностування відповідності якості звуку стилістиці твору.

Методика діагностуючого дослідження стану проблеми сформованості вокально-слухових навичок діагностування дитячого співацького процесу здійснювалася методом експертної оцінки у межах педагогічної практики в загальноосвітніх школах міста Суми. Математична обробка отриманої інформації дала можливість визначити

рівень сформованості вокально-слухових навичок діагностування дитячого співацького процесу (Табл. 2.1.11).

Таблиця 2.1.11

**Стан сформованості навичок діагностування дитячого співу  
за діяльнісно-операційним критерієм ( $\bar{D}$ )**

Групи	Рівні			
	1	2	3	4
	низький	середній	достатній	високий
КГ	40 %	50 %	5 %	5 %
ЕГ	50 %	45 %	5 %	0 %

Аналіз отриманої інформації дозволяє наголосити на недостатньому рівні сформованості вокально-слухових навичок діагностування дитячого співацького процесу. Як у контрольній, так і в експериментальній групах переважає середній рівень розвитку (середній бал у контрольній групі – 3,95; в експериментальній – 3,94 з дванадцяти можливих).

Ступінь володіння практичними вокально-слуховими навичками діагностування дитячого співацького процесу, який було виявлено у процесі констатувального експерименту, підтвердив нашу гіпотезу про те, що даний показник, який є безпосереднім критерієм оцінки володіння вокально-слуховими навичками, залежить від сформованості вокально-слухових навичок за мотиваційно-потребовим (ступінь особистісної зацікавленості процесом діагностування), когнітивно-пізнавальним (ступінь володіння вокально-теоретичними знаннями) і діяльнісно-операційним (рівень володіння вокально-слуховими навичками діагностування власного співацького процесу) критеріями.

Використання формули, яка була запропонована для виявлення сформованості вокально-слухових навичок ( $P = \bar{S} + T + \bar{D}$ ), дозволило досить точно визначити їх загальний рівень сформованості. Оцінювання здійснювалося за дванадцятибальною шкалою відповідно до визначених критеріїв і показників дослідження. Максимальна оцінка, яку міг отримати один респондент – 36 балів (Т – 12, S – 12, D – 12), мінімальна – 3 бали (Т – 1, S – 1, D – 1).

Якщо сума оцінок має такий числовий вираз:

- $3 \leq P < 12$ , то рівень сформованості вокально-слухових навичок низький, якщо
- $12 \leq P < 21$  - середній,
- $21 \leq P < 30$  - достатній і
- $30 \leq P < 36$  - високий.

У табл. 2.1.12 подано узагальнюючі результати констатуючого дослідження стану проблеми готовності майбутніх вчителів музики до вокально-слухової діяльності.

Таблиця 2.1.12

**Стан сформованості вокально-слухових навичок  
майбутніх вчителів музики  
на констатувальному етапі дослідження**

Групи	Рівні			
	1	2	3	4
	низький	середній	достатній	високий
КГ	40 %	50 %	5 %	5 %
ЕГ	50 %	45 %	5 %	0 %

Узагальнений аналіз рівнів сформованості вокально-слухових навичок показав, що як у контрольній, так і в експериментальній групах

переважає середній рівень розвитку (медіана контрольної групи – 12,44 балів, експериментальної – 11,80 з тридцяти шести можливих).

Аналіз результатів констатувального етапу дослідження виявив недостатній рівень сформованості вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики, а методи якісної і кількісної обробки отриманої інформації підтвердили існування визначеної проблеми.

На підставі проведеного констатуючого дослідження було зроблено такі висновки: педагогічний напрям вокального навчання на сучасному етапі здійснюється на незадовільному рівні; інтенсифікація занять з предмету “Постановка голосу” не може повністю вирішити поставлених завдань; для удосконалення вокальної підготовки майбутнього вчителя музики як фахівця у галузі вокального виховання школярів необхідно: пошук нових, інноваційних форм навчального процесу, спрямованих на формування вокально-слухових навичок в єдності практичного, теоретичного і педагогічного компонентів; цілеспрямоване формування установки на вокально-слухову діяльність.

Отже, отримана інформація допомогла виявити три групи особистих проблем як труднощів самореалізації майбутніх учителів музики у професійній вокально-педагогічній діяльності:

- *по-перше*, це проблеми особистісно-ціннісної орієнтації у вокальній підготовці, націленості мотивації навчання на майбутню педагогічну діяльність, проблеми формування установки на вокально-слухову діяльність, яка визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер перебігу вокально-слухової діяльності і є механізмом її стабілізації, що дозволяє зберегти її спрямованість у ситуаціях, що постійно змінюються;
- *по-друге*, це проблеми формування вокально-слухових знань, які забезпечують розуміння і засвоєння сутності процесу



голосоутворення та звукосприйняття у вигляді володіння вокально-слуховим тезаурусом та переведення його функціонування зі сфери формального знання у сферу активної вокально-слухової діяльності;

- *по-третє*, це проблеми формування та розвитку безпосередньо вокально-слухових умінь та навичок діагностування власного і дитячого співу, які забезпечують якісне керування процесом формування дитячої вокальної культури.

## **2.2. Експериментальна методика формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики**

Для реалізації і впровадження теоретичної моделі процесу формування вокально-слухових навичок (Сх. 1.3.1) у процес вокально-педагогічної підготовки майбутнього вчителя музики було розроблено педагогічну модель (Сх. 2.2.1). Педагогічна модель процесу формування вокально-слухових навичок зорієнтована на цілеспрямоване керування цим процесом у межах факультету мистецтв педагогічного університету з метою удосконалення підготовки майбутнього вчителя музики до вокально-слухової діяльності.

Спираючись на розроблену в процесі теоретичного дослідження модель, педагогічна модель враховувала специфіку педагогічного процесу, конкретизувала його мету, зміст, завдання, методику і форми навчання. Орієнтуючись на особистісний підхід у процесі формування вокально-слухових навичок, ми визначили мету: формування індивідуальної готовності майбутнього вчителя музики до вокально-слухової діяльності у вигляді сформованого комплексу вокально-слухових навичок діагностування власного та дитячого співацького процесу. Виходячи з цього, педагогічна модель визначає майбутнього



вчителя музики не об'єктом педагогічного впливу, а суб'єктом навчально-пізнавальної взаємодії. Взаємодія викладача і майбутнього вчителя музики реалізується в процесі співпраці, співпошуку, співдослідження. Реалізація особистісного підходу в процесі вокально-педагогічної підготовки відображається у формах і методах навчання. Серед форм навчання в процентному відношенні переважають індивідуальні заняття, семінарські заняття передбачають роботу невеликими групами, а лекційні форми скориговані в результаті проведених констатуючих тестів. Методичні засоби і прийоми орієнтувалися на унікальність, особливість кожного студента, яка певним чином змінює моделювання навчально-виховного процесу. Запропонована педагогічна модель передбачає наявність особистісної рефлексії студента.

Розглядаючи педагогічний процес формування вокально-слухових навичок як цілісну складну систему, ми позначили його сукупністю різних елементів, які відобразилися у запропонованій моделі. Модель педагогічного процесу формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики включає різні складові. До відносно визначених елементів педагогічного процесу відносяться суб'єкти, мета, завдання й основний зміст, до невизначених – нові умови, засоби, форми і методи підготовки майбутнього вчителя музики до практичної вокально-слухової діяльності. Зв'язки, що існують між складовими елементами системи, спонукають до появи найближчих і подальших цілей, взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, а також умов, засобів, форм і методів здійснення обраних цілей (методики). Кінцевим результатом (метою) запропонованої моделі формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики є сформований комплекс вокально-слухових навичок діагностування дитячого співацького процесу.

Як методичне забезпечення реалізації педагогічної моделі процесу формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики була розроблена експериментальна методика з елементами пропедевтико-адаптаційної технології.

Використання категорії “технологія” вимагає визначення її сутності. Термін “технологія” грецького походження і означає “знання про майстерність” [191, 16]. І. Зязюн вважає, що “найпрогресивніша ідея стає ... результативною лише тоді, коли набуває певних можливостей соціального здійснення і технологічного втілення” [98, 13]. Дана дисертація розглядає технологічний процес із психолого-педагогічних позицій. Проблема педагогічної технології, її психологічного підґрунтя присвячені роботи І. Зязюна, Н. Ничкало, А. Алексюк, О. Пехоти, А.Кіктенко, О. Любарської, І. Прокопенка, В. Євдокимова, Т. Ільїної, М.Кларина, І. Лернера, М. Кларка, Ф. Персиваля, Г. Веллінгтона, М.Вулкана, С. Сполдинга та ін. [98, 206; 6, 191]. ЮНЕСКО визначає педагогічну технологію як “системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання і засвоєння знань” [206, 23]. Н.Ничкало розглядає педагогічну технологію як систему наукових принципів “з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання” [206, 444]. Впровадження технологічних елементів у процес формування та розвитку вокально-слухових навичок майбутніх вчителів музики зумовлене тим, що технологія навчання “найповніше забезпечує врахування вимог прогностичної моделі ... завдяки системі форм, методів та засобів навчання, що сприяють раціональному та ефективному досягненню дидактичних цілей” [271, 4].

Експериментальна пропедевтико-адаптаційна методика формування вокально-слухових навичок складається з елементів технологічності, які відображаються у комплексі конкретних специфічних методів, прийомів

та способів реалізації навчання, зорієнтованого на удосконалення готовності майбутнього вчителя музики до професійної діяльності у галузі вокального виховання школярів. Пропедевтико-адаптаційна методика, розроблена для реалізації педагогічної моделі, передбачає використання системи методів навчання. Впровадження розробленого змісту експериментального навчання, метою якого є формування вокально-слухових навичок у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів музики, здійснюється за допомогою традиційних і нетрадиційних методів навчання.

Визначаючи сутність поняття “метод”, ми звернулися до загальноприйнятої дефініції. “Метод навчання – взаємопов’язана діяльність викладача та учнів, спрямована на засвоєння учнями знань, набуття умінь і навичок, їх виховання і загальний розвиток” [46, 275]. М.Фібула подає більш широке поняття: “Метод навчання – це спосіб упорядкованої взаємопов’язаної діяльності вчителів та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання і розвитку в процесі навчання” [288, 118], але його сутність не відрізняється від попереднього. Інакше можна сказати, що “у вузькому значенні метод навчання є способом керівництва пізнавальною діяльністю учнів...” [46, 275]. Ми вважаємо за необхідне розмежувати поняття “метод” і “прийом” навчання. Прийом навчання є складовою частиною методу навчання. “Прийом навчання – сукупність конкретних навчальних ситуацій, що сприяють досягненню проміжної (допоміжної) мети конкретного методу” [46, 276], “прийом навчання – це деталь методу, часткове поняття щодо загального поняття метод” [288, 118].

Таким чином, коли ми говоримо про створення експериментальної методики формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики, ми визначаємо систему методів навчання, яка є сукупністю

методів, прийомів та засобів навчання. Реалізація даної моделі вимагала пошуку та розробки форм навчально-виховної роботи, які позитивно впливають на динаміку формування вокально-слухових навичок в мотиваційно-ціннісній, інформаційно-аналітичній та практично-операційній сферах. Розроблені умови, які ми визначили як необхідні для формування вокально-слухових навичок майбутніх вчителів музики, враховували наявність або відсутність зацікавленості та активності студентів, якість вокальної підготовки, психологічні та фізіологічні особливості майбутніх учителів музики – учасників експериментальної роботи. Виходячи з цього, було визначено зміст етапів процесу формування вокально-слухових навичок, кожен з яких передбачає певний характер і ступінь складності навчальних завдань, психолого-фізіологічні зміни в процесі сприйняття вокального звуку, форми і методи навчального процесу, а також рівень суб'єктивної зацікавленості майбутніх педагогів-музикантів вокально-слуховою діяльністю.

Розроблена в дисертації експериментальна методика враховувала такі основні аспекти процесу формування вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики:

- перенесення акценту вокальної підготовки з виконавського на педагогічний напрям з метою формування вокально-слухових навичок як необхідного інструментарію для вокально-педагогічної майстерності;
- стратегія педагогічного втручання “ззовні у внутрішній світ ..., пов’язування ... способів діяльності, оцінок” [191, 10] поєднується зі стратегією розвитку “особистісного потенціалу” з позицій фізіології вокально-слухового сприйняття вокального звуку;
- активізація формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики здійснюється за рахунок формування

установки на вокально-слухову діяльність, яка проявляється у вокально-діагностуючому напрямку мислення;

- інтенсифікація формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики здійснюється за рахунок використання активних розвиваючих методів, прийомів та способів навчання;

- використання асоціативних зв'язків (вокальних, загальномузичних і немусичних), які виникають у процесі сприйняття вокального звуку і сприяють формуванню вокально-слухових навичок, поширюють розуміння ролі вокально-слухових навичок у досягненні художньо-образної виразності виконання.

Як основа психотехнічних і конкретно-методичних прийомів формування вокально-слухових навичок і шляхів їх розвитку був розроблений психологічний механізм навчання та набуття певної вокально-слухової навички, який базувався на нейрологічній моделі К. Прибрама "ТОТЕ" [108, 17]. Нейрологічна модель К. Прибрама складається з чотирьох ступенів: "Т" – первинний тест, "О" – операції, "Т<sup>2</sup>" – вторинний тест, "Е" – вихід ( від англ. "exit" – завершення дії після отримання результату). Ми погоджуємося з думкою М. Карасьової про необхідність у педагогічній ситуації доповнити цю систему ще одним ступенем – "М" – майстерністю. Систему ТОТЕМ ми розглядаємо як макросистему формування та розвитку комплексу вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики. Принцип ТОТЕМ якнайкраще відповідає завданню поетапного дослідження процесу формування вокально-слухових навичок. Таким чином, у макросистемі ТОТЕМ ми виділяємо низку підсистем – мікро ТОТЕМ – системи навчання та набуття окремої вокально-слухової навички.

Система ТОТЕМ як макросистема виглядає так:

- "Т" – первинний тест. У нашому дослідженні – це контрольний зріз констатуючого експерименту, який дозволив виявити рівень

сформованості вокально-слухових навичок студентів на початку експерименту.

- “О” – операційний рівень – набуття вокально-слухових навичок, які студент засвоював у процесі експериментального навчання.

- “Т<sup>2</sup>” – вторинний тест. У нашому дослідженні – це проміжний зріз, який було зроблено наприкінці другого, розвиваючо-інформаційного етапу формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики. Цей тест допоміг виявити динаміку формувального експерименту, внести необхідні корективи в процес навчання з метою його удосконалення.

- “Е” – “exit” - вихід. У проведеному експериментальному дослідженні передбачена множина рівнів “Е”, відповідно до поступового формування окремих вокально-слухових навичок. Процес формування здійснюється по спіралі постійно вертаючись на рівень “Т<sup>2</sup>”.

- “М” – майстерність. Цей рівень відповідає завершальному етапу, на якому здійснюється адаптація майбутнього вчителя музики до професійної вокально-слухової діяльності.

Множина мікросистем ТОТЕМ, як систем набуття окремих вокально-слухових навичок, має такий вигляд:

- “Т” – первинний тест: сприйняття вокального звуку на досягнутому рівні (констатація рівня, введення “точки відліку”).

- “О” – операційний рівень. Набуття окремої вокально-слухової навички здійснюється, починаючи з відчуття інформації, що надходить від усіх аналізаторних систем суб’єкта (слухової, зорової, рухової, мовно-рухової, дотикової), до її усвідомлення; з відокремлення та розуміння сутності окремих відчуттів (візуальних, аудіальних, віброрецепторних, барорецепторних, пропріорецепторних,



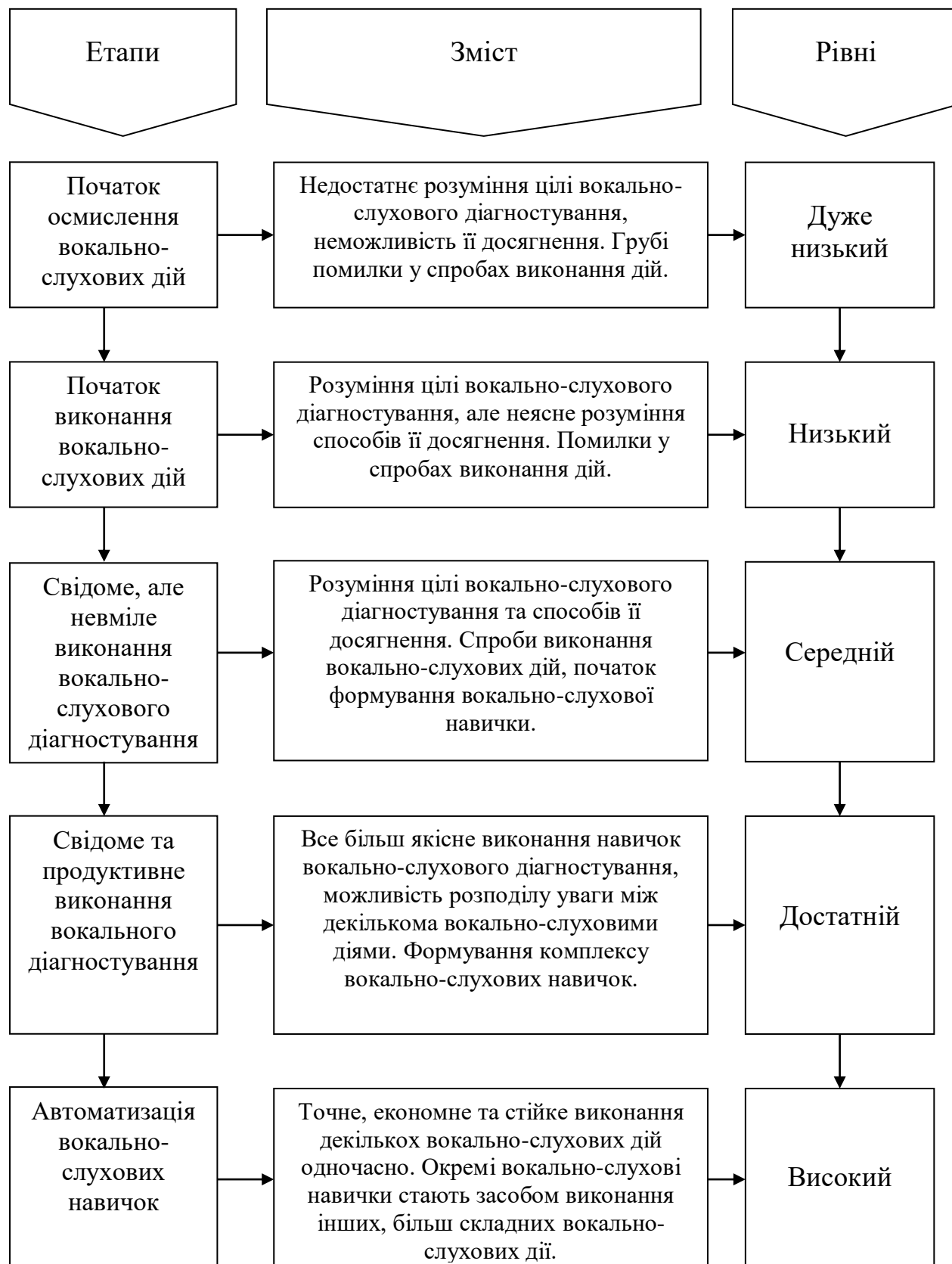
ідеомоторних) до їх індивідуального сприйняття студентом у вигляді власного “регулювального образу”;

- “ $T^2$ ” – вторинний тест, яким закінчується кожна спроба здійснити діагностику співу. Після кожної дії студент робить аналіз або самоаналіз, який закінчується висновком про вдалість або невдалість спроби. Цей процес спрямовується викладачем через низку завдань, їх конкретизацію і пояснення (у випадку необхідності). Рівні “О” і “ $T^2$ ” у процесі набуття вокально-слухової навички постійно повторюються, допоки вона не досягне рівня майстерності.

- “М” – майстерність. Цей рівень фіксує сформованість окремої вокально-слухової дії, перехід її на рівень автоматизації, що дає можливість переходу до формування наступної навички за умови виконання першої на підсвідомому рівні.

У процесі організації методики формування вокально-слухових навичок ми враховували основні положення теорії поетапного формування розумових дій, яка була розроблена П. Гальперінім, Н.Тализіною і конкретизована А. Карповою [109], В. Чижиком та іншими під час використання її для формування загальних та спеціальних навичок (Розділ 1.2). Таким чином, спираючись на розроблену поетапну таблицю формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики (Табл. 1.2.1), для підвищення ефективності запропонованої методики в дисертації було визначено послідовність етапів формування вокально-слухових навичок (Схема 2.2.2). Запропонована схема послідовності етапів формування вокально-слухових навичок характеризує зміст етапів з психолого-педагогічних позицій. Для визначення рівня володіння вокально-слуховими навичками в таблиці подається поетапна характеристика особливостей вокально-слухового мислення з позицій нейродинаміки і якості виконання вокально-слухових дій.

**Етапи формування вокально-слухових навичок  
майбутнього вчителя музики**



Перший етап відповідає дуже низькому рівню володіння вокально-слуховими навичками. Це допрофесійний рівень, який визначається у деяких абітурієнтів, але вже після перших занять студент пізнає про наявність специфічного слухового навчання у процесі вокальної підготовки. Тому, на той час, коли здійснюється діагностувальне обстеження від вже виявляє наступний рівень володіння вокально-слуховими навичками.

На другому етапі рівень володіння вокально-теоретичними знаннями поки ще низький, але вони вже існують у свідомості студента, хоча поки і немає зв'язку з практичними шляхами їх використання. Починається процес усвідомлення власних вокально-слухових відчуттів, які надійшли у мозок від фізіологічних “інформаційних воріт”, починає формуватися нейродинамічний механізм: вогнище вокально-слухового збудження у свідомості студента починає пов'язуватися з його висловом у другій сигнальній системі – студент розуміє деякі власні вокально-слухові почуття і може їх пояснити. Він розуміє ціль і завдання вокально-слухової дії, але поки ще не бачить шляхів її досягнення, тому невміло виконує дії, допускає помилки.

Третій етап відповідає середньому рівню володіння вокально-слуховими навичками. Для даного етапу характерно свідоме і продуктивне виконання вокально-слухових дій: студент розуміє мету, завдання і шляхи виконання вокально-слухової дії, має певні успіхи у спробах виконання вокально-слухової діагностики. У нейродинамічному механізмі відбуваються якісні зміни: встановлені зв'язки між першою і другою сигнальними системами, студент може трансформувати особливості вокально-слухового сприйняття у педагогічно значущу форму. Вокально-слухові дії, їх послідовність та аналіз інформації

здійснюються на рівні свідомості і потребують постійного контролю за шляхом виконання.

На наступному, четвертому, рівні відбувається автоматизація набутої навички. Процес виконання вокально-слухових навичок майбутнім вчителем музики стає все більш якісним, виникає можливість розподілу уваги між виконанням декількох завдань та переносу алгоритму набутої навички на інші завдання. Вокально-слухова навичка починає набувати автоматизму. У процесі діагностування власного співацького процесу студент вміє автоматично діагностувати недоліки, здійснювати корекцію співу і може науково обґрунтувати свої дії.

Останній, п'ятий рівень – це рівень майстерності. Вокально-слухова навичка стає автоматизованою, з'являється можливість поєднання певних навичок у комплекси відповідно до визначених операційних показників.

Формувальний етап експерименту проходив протягом 2002-2005 років на базі факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету, дитячої музичної школи № 4 і загальноосвітніх шкіл міста в умовах природного навчально-виховного процесу. Дослідно-експериментальна робота щодо формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики здійснювалася за структурою псевдопаралельного експерименту. Діагностуючи зрізи у контрольній групі проводилися на рік раніше, ніж в експериментальній. В експерименті взяли участь 40 майбутніх учителів музики (по 20 у експериментальній та контрольній групах), 6 викладачів вокалу вищого навчального закладу, 4 викладачі сольного співу та учні дитячої музичної школи № 4 м. Суми, учні загальноосвітніх шкіл міста.

Експериментальною базою формування вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики було обрано предмети: “Постановка голосу”, який за навчальним планом вивчається на індивідуальних заняттях

протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі; спеціально розроблений лекційно-семінарський курс “Основи розвитку вокального слуху”; експериментальна вокально-слухова педагогічна практика у дитячій музичній школі № 4 і загальноосвітніх школах м.Суми.

Завдання формувального експерименту полягали у впровадженні експериментальної методики формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики у процес фахової підготовки майбутніх вчителів музики; з’ясуванні дієвості сформульованих у гіпотезі педагогічних умов ефективності процесу формування.

Заняття в контрольній групі проводилися за традиційною методикою, в експериментальній – за розробленою на основі теоретичного аналізу пропедевтико-адаптаційною методикою. Заняття в експериментальній групі було спрямовано на інтенсифікацію фізіологічного та інтелектуального компонентів вокально-слухової діяльності і адаптацію студентів до майбутньої професійної діяльності.

Особливості вокально-слухового сприйняття, виявлені на констатуючому етапі експерименту, вимагали відповідної педагогічної корекції під час проведення формувального етапу експерименту. Серед методичних прийомів, використовувалися в процесі навчання для корекції існуючих особливостей вокально-слухового сприйняття, були і такі, що стимулювали розвиток параметрів, які є складовою частиною структури вокально-слухових навичок. До них належать: використання завдань, які стимулюють вокально-слухову увагу та пам’ять, і завдань, які допомагають сформувати зв’язки між виконавськими навичками, усвідомленим сприйняттям власних вокально-слухових відчуттів, теоретичними знаннями і їх практичним використанням.

Експериментальна база формувального експерименту складалася із системи практичних і теоретичних занять відповідно до визначених напрямів. Становлення навичок вокально-слухової самодіагностики здійснювалося на індивідуальних заняттях теоретичними знаннями здійснювалося у межах спеціально розробленого навчального курсу “Основи розвитку вокального слуху”, набуття навичок діагностування дитячого співу відбувалося у межах експериментальної вокально-слухової практики у дитячій музичній школі № 4 шляхом відвідування занять з предмету “Сольний спів”, участі у контрольних заходах з наступним обговоренням.

Обираючи ці заняття як базові для проведення формувального експерименту, ми звертали увагу:

- по-перше, на формування тріади “само”: самоспостереження, самоаналізу і самоімітації (за В.Ємельяновим), що вимагає особистісного підходу, який здійснюється на індивідуальних заняттях;
- по-друге, на формування вокально теоретичних знань як макросистеми, що передбачає наявність лекційно-семінарського курсу “Основи розвитку вокального слуху” з тестуванням як формою звітності;
- по-третє, під час формування вокально-слухових навичок діагностування дитячого співацького процесу найбільш оптимальним є шлях перенесення набутих навичок діагностування з дорослого на дитячий спів.

З метою усвідомлення змісту алгоритму вокально-слухового діагностування дитячого співацького процесу, як макросистеми, використовувались лекційні, семінарські та практичні форми занять. Лекційно-семінарський курс передбачав чітко визначений термін лекцій,

семінарів і практичних занять. Практичні напрями формування вокально-слухових навичок на заняттях з предмету “Постановка голосу” та у межах експериментальної вокально-слухової практики мали гнучку систему звітності.

Пропедевтико-адаптаційна методика включає взаємозв'язок і послідовність введення навчальних дисциплін: з I по VI семестри студенти засвоюють навички діагностування власного співацького процесу на індивідуальних заняттях з предмету “Постановка голосу”, у IV семестрі вивчається лекційно-семінарський курс “Основи розвитку вокального слуху”, у V та VI семестрах здійснюється експериментальна вокально-слухова практика, де набуваються та удосконалюються навички діагностування дитячого співацького процесу. Така послідовність дає змогу студентам набути практичні вокально-слухові навички, які теоретично аналізуються і осмислюються на семінарських заняттях курсу “Основи розвитку вокального слуху”. Поглиблене вивчення процесів функціонування вокально-слухових навичок, яке здійснювалося під час групових теоретичних занять, надалі використовується на практиці власного самодіагностування на індивідуальних заняттях з “Постановки голосу”. Надалі, активна вокально-слухова практика, розпочата у межах спецкурсу, продовжується з дітьми, які навчаються у дитячій музичній школі, а також під час педагогічної практики в загальноосвітній школі. Це дало змогу, з одного боку, студентам апробувати на практиці алгоритм вокально-слухового діагностування дитячого співу, з другого боку, дослідникам простежити ефективність сформованих вокально-слухових навичок у безпосередній навчально-професійній вокально-слуховій діяльності майбутніх учителів музики.

Визначаючи стан методичного забезпечення підготовки майбутніх учителів музики до вокально-слухової діяльності, було проведено аналіз

навчальних і робочих програм з предмету “Постановка голосу” [309; 154; 226 та ін.], які протягом багатьох років використовуються у вищих навчальних закладах педагогічної освіти. Аналіз дозволив виявити, що метою предмета “Постановка голосу” традиційно вважається формування у студентів власне вокально-виконавських навичок сольного співу. Практично у всіх проаналізованих нами навчальних програмах, посібниках, методичних рекомендаціях з предмету “Постановка голосу” згадується про необхідність наявності вокального слуху, проте не визначається ні його сутність, ні шляхи формування. Питання формування та розвитку вокального слуху майбутнього педагога-музиканта піднято у навчально-методичному посібнику Ю. Юцевича [315], у якому є розділ “Навчання співу та вокальний слух” [315, 75-89]. Привертаючи увагу читача до вокального слуху, його активній позиції, автор пропонує теоретичні запитання і практичні завдання. Проте матеріал для практичних і самостійних завдань носить репродуктивний характер, а сам шлях формування вокального слуху накреслено тільки в загальних рисах. Принциповим є той факт, що ні мета, ні завдання предмету “Постановка голосу”, ні його методичне забезпечення не передбачають формування вокально-слухових навичок.

Таким чином, виникає ситуація, коли предмет, який повинен забезпечити готовність майбутнього вчителя музики до вокально-педагогічної роботи зі школярами, сформувати у студентів “інструмент”, за допомогою якого вони зможуть проводити діагностування дитячого співацького процесу, озброїти їх конкретними знаннями і навичками вокально-слухової діяльності, вплинути на формування їх професійної вокально-педагогічної свідомості, носить суто виконавський характер і формує у особистості не стільки педагогічні знання і навички, скільки особисті уявлення на власному рівні про вокально-виконавську



діяльність, тобто пасивний вокальний слух. На практиці дані навички часто мають не активний творчий характер, а репродуктивний, який не передбачає перенесення набутої навички на інший рівень.

Оскільки метою нашого дослідження було формування вокально-слухових навичок педагогів-музикантів, то при визначенні змісту експериментального навчання провідне значення мало поступове формування окремих складових цього явища. Таким чином, зміст навчального процесу відбувався у трьох напрямках, відповідно до розробленої педагогічної моделі: мотиваційно-ціннісному, інформаційно-аналітичному і практично-операційному.

Мотиваційно-ціннісний (або особистісний) компонент передбачав показ майбутнім учителям музики необхідності володіння вокально-слуховими навичками у майбутній професійній діяльності. Під час роботи зі студентами-музикантами у даному напрямку ми формували первісну мотиваційну сферу, створювали атмосферу психологічного комфорту, намагалися скласти “ситуації успіху”, які дають можливість підвищити рівень самооцінки, використовували прийоми підбадьорення і підтримки. Поступово ставлення студентів до вокально-слухової діяльності змінилося до рівня зацікавленості, потім вони зрозуміли її особистісну значущість, отже, почала формуватися вокально-слухацька установка, яка є психологічною умовою формування вокально-слухових навичок.

Інформаційно-аналітичний компонент передбачав, що у процесі експериментального навчання у майбутніх вчителів музики будуть сформовані вокально-теоретичні знання щодо теорії голосоутворення і звукосприйняття, які необхідні для усвідомленого здійснення вокально-слухової діяльності. Зміст даного напрямку складало ознайомлення зі специфікою і завданнями вокально-слухової діяльності. У лекційному

курсі було розкрито сутність і механізми функціонування вокально-слухових навичок, а також характерні особливості їх використання в процесі формування вокальної культури школярів.

Практично-операційний (або когнітивний) компонент складався з різних видів навчальної діяльності, які були безпосередньо спрямовані на формування практичних вокально-слухових навичок майбутніх вчителів музики. Тобто, ми мали на меті озброїти студентів практичним досвідом вокально-слухової діяльності, який в основі має вокально-теоретичні знання.

Доцільність введення експериментального навчального спецкурсу “Основи розвитку вокального слуху” ми аргументували тим, що вимоги до здійснення вокально-слухової діагностики у процесі фахового навчання створюють стан психологічного дискомфорту (“когнітивного дисонансу”). Для подолання цього стану “когнітивного дисонансу” було необхідно запропонувати студентам шлях позитивного виходу з визначеної проблеми, що знайшло відображення у лекційно-семінарському курсі “Основи розвитку вокального слуху”. Гнучка система лекційних, семінарських і практичних занять дає можливість усвідомити попередній емпіричний вокально-слуховий досвід, проаналізувати і співвіднести його з набутими знаннями, а потім зробити спроби виконання вокально-слухових дій з урахуванням засвоєного алгоритму. Таким чином, експериментальний спецкурс “Основи розвитку вокального слуху” виконує узагальнюючу функцію щодо вокально-слухових знань і вмінь, набутих майбутніми педагогами-музикантами у різних видах навчальної і навчально-педагогічної діяльності.

У процесі педагогічного спостереження і під час співбесід з майбутніми вчителями музики було визначено, що зацікавленість викликають не суто теоретичні знання, які існують у галузі вокальної

педагогіки, а ті знання, які спираються на попередній емпіричний досвід, збагачують зміст практичної вокально-слухової діяльності і впливають на результативність навчального і навчально-педагогічного процесу. Тому під час розробки спецкурсу “Основи розвитку вокального слуху” ми прагнули рівномірно розподілити обсяг лекційного матеріалу, який вимагає репродукційного ставлення, і години семінарсько-практичних занять, протягом яких здійснюється опанування набутих знань на особистісному рівні.

Розглядаючи процес формування вокально-слухових навичок як динамічну систему, яка здійснюється у межах навчально-виховного процесу, ми виділили у ній три етапи навчання. Поетапність у динаміці навчального процесу відображено у складених технологічних картах, які відповідають кожному з визначених етапів розробленої методики.

Початковий етап – формувально-пропедевтичний - здійснювався у межах індивідуальних занять з предмету “Постановка голосу”, починаючи з I семестру (Табл. 2.2.1). Його метою було визначено набуття базового досвіду вокально-слухового діагностування шляхом використання спеціально підібраних вправ та навчального матеріалу.

Основними завданнями цього етапу стали: формування первісної мотивації – пізнавального інтересу, вокально-слухової уваги; набуття початкових вокально-теоретичних знань, оволодіння вокальною термінологією у межах пропедевтики; початок набуття практичних прийомів вокально-слухового діагностування власного співацького процесу. На першому етапі формування інтересу до вокально-слухової діяльності забезпечувалося створенням “ситуації успіху”, атмосфери “психологічного комфорту”.

Залежно від етапу формування вокально-слухових навичок розроблена пропедевтично-адаптаційна методика передбачала використання

**Технологічна карта № 1**  
**початкового - формувально-пропедевтичного - етапу**  
**формування вокально-слухових навичок**

	<b>Мотиваційно-ціннісний</b>	<b>Інформаційно-аналітичний</b>	<b>Практично-операційний</b>
<b>Завдання</b>	Операційний рівень “О”		
	Формування первісної мотиваційної сфери, вокально-слухової уваги	Набуття початкових вокально-теоретичних знань	Оволодіння практичними вокально-слуховими навичками самодіагностування на початковому рівні
<b>Методи</b>	Спонування, заохочення, створення атмосфери “Психологічного комфорту”	Інформаційні: отримання інформації у готовому вигляді	самопостереження, самоаналіз, самоімітація, самоконтроль
<b>Форми та способи</b>	Бесіди, створення “Ситуації успіху”, підбадьорення, підтримка	Навчальні заняття: індивідуальні заняття в класі “Постановки голосу”	Навчальні заняття: практичні заняття в класі “Постановки голосу” і самостійна робота
<b>Контроль</b>	Спостереження за рівнем зацікавленості, анкетування	Анкетування, співбесіда	Метод експертної оцінки, контроль викладача вокалу, самоконтроль

різноманітних інформаційних методів. На першому етапі – це введення “у інформаційне поле знання – знайомство” [119, 106], коли використовувалися традиційні щодо вокальної педагогіки методи навчання – передача інформації у готовому вигляді (вербальному, візуальному, акустичному).

Найбільш доцільними на першому етапі виявилися методи, спрямовані на формування власного “регульовального образу” шляхом активізації акустичних, візуальних, проприорецепторних, барорецепторних, віброрецепторних та ідеомоторних відчуттів. До них відносяться - методи самостереження, самоаналізу, самокорекції, самоімітації (за В. Ємельяновим), самоконтролю, методи асоціацій, метод диференціації власного співацького процесу на окремі елементи процесу голосоутворення, метод активізації проприорецепторних відчуттів завдяки дотиковому контролю, метод активізації роботи резонаторів завдяки барорецепторному контролю, метод активізації ідеомоторних відчуттів завдяки вокальним уявленням та ін.

Педагогічний результат цього етапу – формування зацікавленості вокально-слуховою діяльністю на особистісному рівні, оволодіння вокально-теоретичними знаннями на рівні пропедевтики, початок формування власного “регульовального образу”, який є основою для формування вокально-слухових навичок діагностування власного співацького процесу. Музичним матеріалом слугували прості вокальні вправи, вокалізи, невеликі твори.

Другий - розвивально-інформаційний – етап формування вокально-слухових навичок здійснювався у IV семестрі (Табл. 2.2.2). Його зміст було спрямовано на усвідомлення процесів самодіагностування та діагностування дитячого співацького голосоутворення. Провідною метою даного етапу було подолання стану “когнітивного дисонансу”, який є

Таблиця 2.2.2

**Технологічна карта № 2**  
**другого – розвивально-інформаційного - етапу**  
**формування вокально-слухових навичок**

	<b>Мотиваційно-ціннісний</b>	<b>Інформаційно-аналітичний</b>	<b>Практично-операційний</b>
<b>Завдання</b>	Розширення мотиваційної сфери до особистісно-значущої; подолання стану “когнітивного дисонансу”	Оволодіння системою вокально-теоретичних та вокально-історичних знань	Оволодіння практичними вокально-слуховими навичками діагностування співацького процесу
<b>Методи</b>	Створення атмосфери “Психологічного комфорту”	Інформаційно - розвиваючі: отримання інформації у готовому вигляді та самостійний пошук інформації	метод дотикового підкріплення вібровідчуттів, метод візуального підкріплення проприорецепторних відчуттів
<b>Форми та способи</b>	Бесіди, створення “Ситуації успіху”, підбадьорення, підтримка	Навчальні заняття: лекційно-семінарський курс “Основи розвитку вокального слуху”	Навчальні заняття: практичні заняття в класі “Постановки голосу” і самостійна робота
<b>Контроль</b>	Рівень вторинного тесту – “Т <sup>2</sup> ”		
	Вибіркове анкетування	Вибіркове анкетування	Метод експертної оцінки

результатом дисбалансу між наявністю співацького досвіду, спробами здійснити діагностику власного співацького процесу та відсутністю ґрунтовних теоретичних знань з проблем голосоутворення. На даному етапі до індивідуальних занять з дисципліни “Постановка голосу” додається спеціально розроблений курс “Основи розвитку вокального слуху” із гнучкою системою лекційних, семінарських і практичних занять, на яких в концентрованому вигляді було представлено основні аспекти вокально-слухової проблематики (Додаток Ж.1).

Основними завданнями цього етапу стали: розширення мотиваційної сфери від зацікавленості вокально-слуховою діяльністю до усвідомлення її особистісної значущості, подолання стану “когнітивного дисонансу” завдяки оволодінню вокально-теоретичними знаннями з проблем вокально-слухового діагностування та корекції, початок опанування алгоритмом вокально-слухового діагностування співацького процесу. Даний етап відрізняється від попереднього більш активними аналітичними діями студентів щодо вокально-слухової діяльності у зв’язку з накопиченням знань з теорії голосоутворення та вокально-слухового сприйняття. Активізація інтелектуальної діяльності на лекційно-семінарських заняттях з курсу “Основи розвитку вокального слуху” приводить до якісних змін в операційній складовій вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики.

Метою спецкурсу було ознайомлення студентів із науковими підходами до визначення поняття “вокальний слух”, сутністю, структурою і функціонуванням вокального слуху. До завдань спецкурсу входило: розглянути погляди вокальної педагогіки на вокальний слух в історичному аспекті; надати чітке визначення дефініцій “вокальний слух” та “вокально-слухові навички”; спираючись на наукові дані, конкретизувати сутність, структуру та принципи функціонування

вокального слуху; з'ясувати закономірності функціонування вокально-слухової навички як складової частини вокального слуху; озброїти майбутніх вчителів музики знаннями з основ формування та розвитку вокального слуху школярів; підготувати майбутніх вчителів музики до самовдосконалення вокально-слухової діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Реалізація завдань курсу здійснювалася на принципах науковості та історичності, систематичності та послідовності, доступності та наочності навчання. Запровадження до навчального процесу спецкурсу дало студентам уявлення про існування такої підсистеми музичного слуху, як вокальна, виникла можливість розглянути феномен вокального слуху, простежити еволюцію поглядів на вокальний слух в історичному аспекті, показати загальне і відмінне у функціонуванні вокального слуху співака-виконавця і педагога-вокаліста.

В основі тематики лекційно-семінарського курсу – поєднання розділу сучасної теорії вокального слуху з розділом вокально-слухового виховання школярів (Додаток Ж.1). Такий підхід дає можливість переносу загальних вокально-слухових знань на рівень дитячої вокальної педагогіки. До змісту спецкурсу було включено такі теми: вокально-слухова діяльність майбутнього вчителя музики (проблеми слухового навчання у вокальній підготовці), наукова концепція вокально-слухового сприйняття, вокальний слух та вокально-слухові навички (сучасність та ретроспектива), алгоритм вокально-слухового діагностування співацького процесу, вокально-слухове виховання школярів. Тематика курсу передбачає знайомство з анатомією і фізіологією голосового апарату, тому доцільно розглянути вокально-тілесну схему Р.Юссона (Додаток Ж 2.2), знайомство з сприймаючими та аналізуючими системами людини доцільно здійснювати за схемою будови аналізаторів (за Г. Демірчоглядом) (Додаток Ж 2.1), взаємозв'язок голосоутворювальної та звукосприймаючої функцій людини доцільно



здійснювати за “Схемою управління роботою голосового апарату” (за Ю.Юцевичем) (Додаток Ж 2.3).

Особливу увагу, на наш погляд, варто приділити вокально-слуховому вихованню школярів. Виховання дітей у дорослій академічній манері співу в жіночому варіанті (як дівчаток, так і хлопчиків) передбачає можливість формування в них таких вокально-слухових навичок, що й у дорослих. Систематичне та послідовне навчання, націлене на формування вокально-слухової уваги, самоспостереження та самоаналізу, доступність та наочність пояснювань гарантує розвиток вокальної культури школярів.

Використання методу контролю за процесом засвоєння отриманих знань дало нам можливість плавно перейти до семінарської форми занять. Ця форма занять передбачала можливість індивідуальної навчально-пошукової діяльності, а також пошукової роботи невеликими групами. Творчий пошук вирішення запропонованого завдання невеликою групою передбачав наявність певного рівня засвоєння вокально-слухових знань і спробу знайти оптимальний шлях досягнення мети (Додаток 3.1). Індивідуальна навчально-дослідницька діяльність під час семінарських занять передбачала невелике наукове, або науково-методичне повідомлення (Додаток 3.2). Найкращі повідомлення були рекомендовані до участі у науковій студентській конференції в межах секції “Вокальне виконавство” (Додаток 3.3). Кращі доповіді були рекомендовані до друку у збірнику студентських наукових робіт (Додаток 3.4). На даному аналітичному етапі передбачалося використання проблемно-пошукових методів навчання, розумова активність студента.

Надалі використовувався метод інструктажу щодо виконання практичних вокально-слухових завдань. Основним методом практичних форм занять були вправи, в яких студентам було запропоновано використати на практиці отримані теоретичні знання. Таким чином, уже в

процесі теоретичної вокально-слухової підготовки закладався алгоритм вокально-слухового діагностування.

Педагогічний результат цього етапу полягав у формуванні системи вокально-теоретичних знань з проблем голосоутворення та вокально-слухового сприйняття, стійкої зацікавленості вокально-слуховою діяльністю, початку практичного оволодіння алгоритмом вокально-слухового діагностування співацького процесу. Найбільш ефективним було визначено поєднання методів, які впливають на різні органи сприйняття: методи пояснення та ілюстрації за допомогою відео та аудіотехніки, методи візуальної ілюстрації процесу голосоутворення, метод дотикового підкріплення вібровідчуттів, метод візуального підкріплення проприорецепторних відчуттів, методи ідеомоторної проекції та інтродекції. На цьому етапі застосовувалися методи активної пошукової діяльності, досить ефективним виявив себе метод пошукової роботи невеликими групами. У діагностичній діяльності студентів мали перевагу аналітичні методи (диференціація та аналіз, порівняння та зіставлення).

На основі сприйняття і усвідомлення релевантної інформації збільшується можливість сприйняття нової інформації. Визначений нами обсяг необхідних для здійснення вокально-слухової діяльності релевантних знань, що стосуються вокальної теорії, історії і педагогіки складав зміст лекційно-семінарського курсу “Основи розвитку вокального слуху”. Релевантна нова інформація про вокально-слухову діяльність стає підґрунтям для сприйняття релевантної надлишкової інформації, завдяки чому студент отримує можливість глибше засвоїти матеріал, всебічно оволодіти цілим комплексом систематизованих знань про єдність звукоутворення і звукосприйняття. У процесі набуття системи знань формується вокально-слуховий тезаурус. На цьому етапі вокально-

слуховий тезаурус, як систематизована сукупність понять (дефініцій), які розташовані за тематичним принципом і взаємопов'язані, тільки починає формуватися.

На цьому етапі завдяки поглибленню вокально-теоретичних знань вокально-слухове сприйняття з рівня емпірики переходить на рівень наукового розуміння. Починають встановлюватися зв'язки між власним “регульовальним образом” та існуючим у вокальній науці і практиці “еталоном”. Студент з'ясовує, що вокальний слух вчителя музики є засобом “керування процесом навчання співу” [312; 88] і виконує діагностичну, прогностичну та корекційну функції, контролює дитячий співацький процес. У даному аспекті вокальний слух спирається вже не стільки на власний “регульовальний образ”, скільки на традиційні вокально-методичні погляди, які відповідають даній епосі. “Залежно від цих поглядів, музично-естетичних смаків ... здійснюється співацьке навчання...” [263, 4], формується співацький еталон. У процесі оволодіння вокально-теоретичними знаннями емпіричне сприйняття еталону підтверджується науковими даними про його доцільність, енергетичну економність та захисні функції. Офіційна назва існуючого співацького еталону: “європейська академічна оперно-концертна оперта змішано-прикрита манера співу” [89, 26], в рамках якої існує українська національна традиція. Вокальне навчання дітей здійснюється у рамках дорослої академічної манери співу у жіночому варіанті (як хлопчиків, так і дівчаток). Майбутній вчитель музики усвідомлює, що “еталон і регульовальний образ співвідносяться між собою як об'єктивне та суб'єктивне” [89, 32].

Активізація інтелектуальної діяльності на лекційно-семінарських заняттях з курсу “Основи розвитку вокального слуху” приводить до якісних змін в особистісній сфері розвитку майбутнього вчителя музики:

починає формуватися вокально-слухацька установка. Формування вокально-слухацької установки свідчить про те, що студент перестає бачити себе тільки об'єктом вокально-педагогічної діяльності з боку викладачів вокалу, диригування та хорового класу, він починає розуміти себе суб'єктом вокально-слухової діяльності, який може мати свою точку зору, пояснити її, проаналізувати і зробити висновок. Це є результатом активного використання одержаної інформації.

Третій – *завершально-адаптаційний* – етап здійснювався на протязі V-VI семестрів. Він є найскладнішим і найважливішим в поетапній методиці формування вокально-слухових навичок, оскільки в ньому узагальнювалися всі отримані раніше знання та навички (Табл. 2.2.3). Педагогічні завдання цього етапу полягали у поглибленні вокально-теоретичних знань через пошуково-пізнавальну діяльність, оволодінні навичками вокально-слухового діагностування співацького процесу школярів, формуванні установки на вокально-слухову діяльність та оволодінні алгоритмом вокально-слухового діагностування дитячого співацького процесу. На цьому етапі вокально-слухова підготовка майбутніх вчителів музики здійснювалася за певною схемою: від свідомого використання алгоритму вокально-слухового діагностування на заняттях з “постановки голосу” – до оволодіння вокально-слуховими навичками діагностування дитячого співацького процесу на заняттях з вокально-слухової практики. У процесі дослідно-експериментальної роботи на третьому етапі застосовувались переважно аналітичні методи: спостереження, аналізу, порівняння, синтезу, інтродекції окремих складових співацького процесу школяра на власні акустичні, зорові, проприорецепторні, барорецепторні, віброрецепторні, ідеомоторні відчуття. Важливим фактором формування вокально-слухових навичок

Таблиця 2.2.3

**Технологічна карта № 3**  
**третього - завершально-адаптаційного - етапу**  
**формування вокально-слухових навичок**

	<b>Мотиваційно-ціннісний</b>	<b>Інформаційно-аналітичний</b>	<b>Практично-операційний</b>
<b>Завдання</b>	Формування установки на вокально-слухову діяльність	Закріплення та удосконалення вокально-слухових знань	Оволодіння алгоритмом вокально-слухового діагностування дитячого співацького процесу
<b>Методи</b>	Концентрація уваги на фактах успіху, фіксація досягнень	Самостійний пошук інформації, пошукова робота малими групами	Методи інтродукції окремих складових співацького процесу школяра на власні відчуття
<b>Форми та способи</b>	Індивідуальні бесіди	Самостійна навчально-пошукова діяльність	Вокально-слухова педагогічна практика
<b>Контроль</b>	Рівень майстерності – “М”		
	Анкетування	Анкетування	Метод експертної оцінки

майбутнього вчителя музики є забезпечення діалектичної єдності процесів аналізу та синтезу явищ голосоутворення.

Даний етап характеризується адекватним вокально-слуховим сприйманням дитячого співацького процесу, здібністю до трансформації сприйнятих вокально-слухових відчуттів у педагогічно значущу форму. Перенесення набутих вокально-теоретичних знань та практичних вокально-слухових навичок у сферу вокально-педагогічної діяльності, здатність трансформувати необхідні поняття у доступну для дітей вербальну форму.

Етапи формування вокально-слухових навичок послідовні, але достатньо умовні, у кожному конкретному випадку вимагають особистісного підходу. Процес переходу від одного етапу до іншого свідчить про динаміку змін у кожному структурному компоненті, з яких складається педагогічна модель і позначається на підвищенні загального рівня сформованості вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики.

Така форма організації дослідно-експериментальної роботи була зумовлена прагненням до створення системи планомірного і цілеспрямованого впливу на особистість майбутнього педагога-музиканта з метою формування готовності його до майбутньої професійної вокально-слухової діяльності. Але, як у кожному педагогічному процесі, визначені напрями досить умовні і взаємозалежні через потребу паралельного розвитку, а несформованість чи відсутність розвитку одного з них призводить до стану “когнітивного дискомфорту”. Подолання стану когнітивного дискомфорту або дисонансу потребує індивідуального підходу, тому здійснення процесу формування вокально-слухових навичок на певних етапах має досить різне співвідношення запропонованих методів і форм навчальної роботи щодо кожного

окремого студента. Але можна визначити певні форми і методи, які домінують на кожному етапі у процесі формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики.

З метою виявлення ефективності запропонованої методики наприкінці формувального етапу дослідження були проведені контрольні діагностичні зрізи, метою яких було визначити відповідність результатів дослідно-експериментальної роботи вимогам суспільства щодо удосконалення фахової підготовки майбутніх вчителів музики (див. розділ 2.3).

### **2.3. Аналіз результатів експериментального дослідження**

З метою виявлення ефективності впровадження у навчально-виховний процес запропонованої методики формування вокально-слухових навичок і відповідності її вимогам щодо удосконалення професійної майстерності майбутнього вчителя музики, наприкінці формувального етапу дослідно-експериментальної роботи було проведено узагальнюючий аналіз. Дослідження результатів здійснювалось за допомогою методу констатуючих зрізів для виявлення динаміки росту позитивних змін у напрямках і показниках готовності майбутніх учителів музики до вокально-слухової діяльності. На цьому етапі було проведено узагальнення результатів експериментального дослідження і з'ясування впливу сформованості кожного з визначених складових елементів вокально-слухових навичок на рівень готовності майбутнього вчителя музики до вокально-слухової діяльності в цілому.

На узагальнюючому етапі експериментального дослідження були поставлені такі завдання :

- зафіксувати рівні сформованості вокально-слухових навичок наприкінці експерименту за певними критеріями і показниками;
- у процесі порівняльного аналізу прослідкувати динаміку змін сформованості вокально-слухових навичок;
- визначити коефіцієнти успішності традиційної та експериментальної методик вокальної підготовки майбутніх учителів музики;
- визначити коефіцієнт ефективності експериментальної методики формування вокально-слухових навичок;
- з'ясувати залежність між впровадженням експериментальної методики у процес вокальної підготовки майбутніх учителів музики та готовністю до вокально-слухового діагностування дитячого співацького процесу.

Для вирішення визначеного кола завдань використовувався діагностично-технологічний апарат, який складався з двох груп методів:

- емпіричні методи: метод цілеспрямованого педагогічного спостереження, методи опитування (зокрема співбесіди, інтерв'ювання, тестування та анкетування) і метод експертної оцінки;
- методи якісної та кількісної обробки експериментальних даних – у математичному та графічному виглядах.

Використовуючи метод педагогічного спостереження, ми зробили висновок, що цілеспрямоване керування процесом формування вокально-слухової діяльності студентів і, зокрема, процесом формування установки на вокально-слухову діяльність впливає на особистісну самооцінку майбутнього вчителя музики. Для визначення змін у мотиваційній сфері в кінці експерименту проводилось підсумкове анкетування студентів. Результати обробки анкет і співбесід показали, що всі студенти (як



експериментальної, так і контрольної груп) розуміють значущість вокального слуху для майбутнього вчителя музики. Але студенти контрольної групи вважають, що він формується на підсвідомому рівні у процесі набуття вокально-виконавських навичок (87%). Студенти експериментальної групи констатували, що до початку експерименту вони не розуміли сутності вокального слуху (100%), але після вивчення спецкурсу “Основи розвитку вокального слуху” здатні свідомо керувати процесом сприйняття вокального звуку (як власного, так і стороннього). Розуміючи вокальний слух як складну систему взаємопов’язаних окремих вокально-слухових навичок, усі студенти експериментальної групи вважають необхідним цілеспрямоване формування вокально-слухових навичок. На сьоме запитання анкети (Додаток Б.1) “Чого, на Ваш погляд, не вистачає у Вашій підготовці для успішного здійснення вокального виховання школярів?” частина студентів контрольної групи не дали відповіді (32%), частина відповіли, що необхідно знати методику викладання вокалу (15%), основна частина респондентів (49%) вважають, що їм не вистачає впевненості у своїх силах. Більшість студентів експериментальної групи (67%) впевнені, що їм необхідно придбати і розвивати “навички діагностувати недоліки голосоутворення і вміння визначати тип голосу”. В усній співбесіді майже всі студенти експериментальної групи (92%) погодилися з тим, що усвідомлення сутності і функціонування вокально-слухових навичок на лекційно-семінарських заняттях спецкурсу “Основи розвитку вокального слуху” і їх подальше формування і удосконалення на практичних вокально-слухових завданнях спричинило появу віри у свої сили. На восьме запитання анкети “Що Ви можете запропонувати з метою удосконалення підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної роботи в школі?” більшість студентів контрольної групи не дали відповіді (72%),

деякі вважають, що необхідно вивчати сучасні стилі і жанри (8%), інші – удосконалювати власну роботу (2%) і 15% респондентів відповіло, що необхідна вокально-теоретична підготовка. Студенти експериментальної групи (87%) висловили побажання включити розроблений дисертантом спецкурс “Основи розвитку вокального слуху” у процес фахової підготовки майбутніх вчителів музики і збільшити кількість навчальних годин; необхідно ввести поряд із вокально-хоровою і вокально-педагогічну практику (спочатку пасивну, а потім активну вокально-слухову практику діагностування дитячого співацького процесу).

Таким чином, аналіз результатів анкетування і співбесід показав, що у більшості студентів експериментальної групи, які навчалися за розробленою пропедевтико-адаптаційною методикою, змінилося ставлення до вокально-педагогічної діяльності на позитивне (вона стала більш зрозумілою, з’явився професійний інтерес). Крім того, за думкою студентів, змінилося їх ставлення до процесу сприйняття вокального звуку (“з’явилася певна націленість мислення і загострилися відчуття”).

Оцінювання досягнутого рівня сформованості вокально-слухових навичок студентів контрольної групи у процесі традиційного навчання та студентів експериментальної групи у результаті впровадження експериментальної методики здійснювалося за єдиними параметрами і в однакових умовах, як і на констатувальному етапі дослідження (Розділ 2.1).

При визначенні рівнів зацікавленості майбутнього вчителя музики вокально-слуховою діяльністю на контрольному етапі експерименту використовувалися ті ж самі методи, що і на констатувальному етапі дослідження: педагогічного спостереження, експертної оцінки, якісної та кількісної обробки отриманих даних (табл. 2.3.1). Рівень зацікавленості експерти визначали за запропонованою раніше шкалою (табл. 2.1.5).

Таблиця 2.3.1

**Стан сформованості вокально-слухових навичок майбутніх  
учителів музики за мотиваційно-потребовим критерієм**

Групи	Рівні			
	1	2	3	4
	низький	середній	достатній	високий
КГ	10 %	75 %	10 %	5%
ЕГ	0 %	15 %	75 %	10 %

Результати експертної оцінки дозволили констатувати, що в особистісній сфері відбулися позитивні зміни: основна частина студентів експериментальної групи (75 %) виявила стійкий інтерес до вокально-слухової діяльності. На відміну від студентів експериментальної групи у студентів контрольної групи було виявлено нестійкий інтерес, недостатню зацікавленість процесом вокально-слухового діагностування, сформованість мотивації на рівні усвідомлення потреби у виконанні вокально-слухових дій; недостатнє усвідомлення важливості опанування вокально-слуховими навичками. Порівняльний аналіз результатів контрольного етапу дослідження виявив, що студенти експериментальної групи мають вищий рівень зацікавленості майбутньою вокально-педагогічною діяльністю, ніж студенти контрольної групи (Табл. 2.3.2).

Таблиця 2.3.2

**Динаміка змін зацікавленості вокально-педагогічною діяльністю**

Групи	Констатуючий зріз	Контрольний зріз	Динаміка змін
КГ	4,10	6,35	+2,25
ЕГ	4,05	7,52	+3,47

Отже, готовність до вокально-слухової діяльності в особистісній сфері змінилася (із середнього балу 4,10 до 6,35 в контрольній групі, і з 4,05 до 7,52 - в експериментальній). Динаміка змін стану зацікавленості в обох групах позитивна (у цілому в контрольній групі медіана збільшилась на +2,25 бала, в експериментальній – на +3,47 бали).

Експерти визначили, що більшість студентів експериментальної групи бажають успішно виконувати вокально-слухові дії, на відміну від студентів контрольної групи, яким притаманна мотивація на рівні усвідомлення потреби виконання вокально-слухових дій.

Контрольний зріз формувального етапу дослідження стану сформованості вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики щодо володіння вокально-теоретичними знаннями здійснювався за допомогою методу тестування наприкінці вивчення спецкурсу “Основи розвитку вокального слуху”. Студентам були запропоновані тести, спрямовані на визначення ступеня опанування вокально-теоретичними знаннями, усвідомлення сутності вокально-слухових дій, теоретико-практичного рівня володіння вокальною термінологією, вокально-слуховим тезаурусом.

Тестування виявило глибину і цілісність знань студентів експериментальної групи: вони мають великий обсяг знань, їх знання активні, вони вільно володіють вокальною термінологією. Студенти контрольної групи недостатнє усвідомлюють важливість опанування вокально-теоретичними знаннями, часткове володіють вокальною термінологією, у них відсутні цілісність та активність знань; вони не усвідомлюють сутність алгоритму вокально-слухового діагностування, який регламентує послідовність виконання вокально-слухових дій.

Математична обробка отриманої інформації надала можливість визначити рівень сформованості вокально-слухових знань у межах укомплектованих груп (Табл. 2.3.3).

Таблиця 2.3.3

**Стан сформованості вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики за когнітивно-пізнавальним критерієм (Т<sup>2</sup>)**

Групи	Рівні			
	1	2	3	4
	низький	середній	достатній	високий
КГ	15 %	75 %	5 %	5 %
ЕГ	0 %	20 %	60 %	10 %

Результати анкетування дозволили констатувати, що в когнітивній сфері студентів експериментальної групи відбулися позитивні зміни: основна частина студентів експериментальної групи (60%) виявила достатній рівень володіння вокально-теоретичними знаннями.

Порівняльний аналіз результатів тестування доводить, що рівень оволодіння вокально-слуховими знаннями студентів експериментальної групи, у навчальний план яких було введено вивчення спецкурсу “Основи розвитку вокального слуху”, значно вищий, ніж у студентів контрольної групи, у яких не передбачалося вивчення лекціонно-теоретичного курсу з проблем вокальної педагогіки.

Для визначення динаміки змін рівнів сформованості вокально-слухових знань було співставлено результати діагностувального обстеження на початку експерименту і контрольного на прикінці (табл. 2.3.4).

Таблиця 2.3.4

**Динаміка змін рівнів сформованості  
вокально-слухових знань студентів**

Групи	Констатуючий зріз	Контрольний зріз	Динаміка змін
КГ	4,20	4,85	+ 0,65
ЕГ	3,85	7,75	+ 3,90

У результаті аналізу було виявлено, що динаміка змін позитивна як у контрольній, так і в експериментальній групах. Але: медіана результатів анкетування студентів контрольної групи зросла до 4,85 бала, на відміну від результатів тестування студентів експериментальної групи, де середня оцінка зросла до 7,75 бала. Таким чином, середня оцінка студентів контрольної групи зросла на 0,65 бала, а студентів експериментальної групи – на 3,9 бала, що свідчить про ефективність впровадження розробленого спецкурсу.

Дослідження стану проблеми сформованості практичних вокально-слухових навичок діагностування власного співацького процесу на контрольному етапі здійснювалося методом експертної оцінки на заняттях з предмету “Постановка голосу” (Додаток И), на контрольних заходах, у процесі показу хорових партій на заняттях з хорового класу. Експерти звертали увагу на здатність студентів здійснювати аналіз співацького дихання, співацької постави; аналізувати манеру вокалізації, співвідносити відповідність атаки звуку запропонованому завданню, наявність опори звуку, відповідність типу імпедансу манері співу, аналізувати позицію звуку. Особу увагу експерти привертати на здатність майбутніх учителів музики здійснювати аналіз роботи голосових складок, тобто діагностувати роботу резонаторів, якість володіння регістровим

механізмом, наявність округлення та прикриття звуку. Здатність студентів аналізувати якість співацької артикуляції було виявлено завдяки формуванню та вирівнюванню голосних, чіткості вимови та інтонування приголосних, відповідності якості звуку стилістиці твору.

Математична обробка отриманої від експертів інформації дала можливість визначити рівні сформованості вокально-слухових навичок діагностування власного співу (Табл. 2.3.5).

Таблиця 2.3.5

**Рівень сформованості вокально-слухових навичок  
самодіагностування на контрольному етапі дослідження (S<sup>2</sup>)**

Групи	Рівні			
	1	2	3	4
	низький	середній	достатній	високий
КГ	15 %	60 %	20 %	5 %
ЕГ	0 %	30 %	55 %	15 %

Результати експертної оцінки дозволили констатувати, що в операційній сфері відбулися позитивні зміни: основна частина студентів експериментальної групи (55 %) виявила достатній рівень володіння навичками самодіагностування, частина студентів контрольної групи теж досягла достатнього рівня (20%), але більша частина майбутніх учителів музики, які навчалися за традиційною методикою спроможна оволодіти вокально-слуховими навичками лише на середньому рівні.

Порівняльний аналіз результатів експертної оцінки показав, що студенти, які навчалися за експериментальною методикою, значно краще, ніж студенти контрольної групи, виконують завдання самодіагностування.

Для визначення динаміки змін у практично-операційній складовій формування вокально-слухових навичок, яка спрямована на процеси самодіагностування, було порівняно результати констатувального та контрольного обстеження студентів контрольної та експериментальної груп (Табл. 2.3.6).

Таблиця 2.3.6

**Динаміка змін рівнів сформованості вокально-слухових  
навичок самодіагностування**

Групи	Констатуючий зріз	Контрольний зріз	Динаміка змін
КГ	4,29	5,60	+ 1,31
ЕГ	4,01	8,15	+ 4,14

Медіана результатів контрольної групи – 5,60 бала, експериментальної – 8,15 бала, що свідчить про ефективність впровадження розробленої методики.

Контрольний зріз досягнутого рівня розвитку вокально-слухових навичок діагностування дитячого співу здійснювався за допомогою методу експертної оцінки під час пасивної педагогічної практики у загальноосвітніх школах міста Суми. Експерти привертали увагу на здатність студентів аналізувати дитячий спів відповідно розробленому алгоритму вокально-слухового діагностування, який чітко регламентує послідовність виконання вокально-слухових дій.

Математична обробка отриманої інформації (Додаток II) дала можливість визначити рівень розвитку вокально-слухових навичок діагностування дитячого співацького процесу на завершальній стадії формувального експерименту (Табл. 2.3.7).



Таблиця 2.3.7

**Рівні сформованості вокально-слухових навичок діагностування  
дитячого співу на контрольному етапі дослідження ( $\bar{D}^2$ )**

Групи	Рівні			
	1	2	3	4
	низький	середній	достатній	високий
КГ	15 %	75 %	5 %	5 %
ЕГ	0 %	40 %	50 %	10 %

Результати експертної оцінки дозволили констатувати, що в діяльнісно-операційній сфері відбулися позитивні зміни: основна частина студентів експериментальної групи (50%) виявила достатній рівень володіння навичками діагностування дитячого співацького процесу, значна кількість студентів досягла середнього рівня (40%). В експериментальній групі не залишилося студентів з низьким рівнем володіння вокально-слуховими навичками. Основна частина студентів контрольної групи показали середній рівень володіння вокально-слуховими навичками (75%). Порівняльний аналіз результатів експертної оцінки показав, що студенти, які навчалися за експериментальною методикою, значно краще, ніж студенти контрольної групи, виконують завдання діагностування процесу голосоутворення школярів.

З метою визначення динаміки змін рівнів сформованості вокально-слухових навичок діагностування дитячого співацького процесу було проведено порівняльний аналіз результатів, які виявили студенти експериментальної та контрольної груп у процесі діагностувального обстеження на початку експерименту та контрольного на прикінці формувальної роботи (табл. 2.3.8).

Таблиця 2.3.8

**Динаміка змін рівнів сформованості вокально-слухових  
навичок діагностування дитячого співу студентів**

Групи	Констатуючий зріз	Контрольний зріз	Динаміка змін
КГ	4,06	5,02	+0,96
ЕГ	3,94	7,75	+3,81

Аналіз результатів отриманої інформації дозволив констатувати, що рівень сформованості навичок вокально-слухової діагностики дитячого співу студентів експериментальної групи значно вищий, ніж у студентів контрольної групи (середній бал контрольної групи – 5,05 бала, експериментальної – 7,79 бала).

Таким чином, аналіз отриманої в результаті математичної обробки інформації (Додаток К) дозволяє зробити висновок, що студенти експериментальної групи за всіма визначеними на початку дослідження критеріями значно випереджають студентів контрольної групи (табл. 2.3.9).

Таблиця 2.3.9

**Зведена таблиця результатів контрольного зрізу на завершальній  
стадії експерименту**

Групи	Середній бал			
	Зацікавленість	Тезаурус	Самодіагностика	Діагностика
КГ	6,35	4,85	5,60	5,02
ЕГ	7,52	7,75	8,15	7,75

При використанні методів математичної статистики було визначено, що рівень сформованості вокально-слухових навичок студентів групи, які навчалися за експериментальною методикою, достатній у 75 % студентів. У студентів контрольної групи, які навчалися за традиційною методикою, переважає середній рівень розвитку вокально-слухових навичок (80 %).

У табл. 2.3.10 подано узагальнюючі результати контрольного обстеження експериментальної і контрольної груп на завершальній стадії формувального етапу дослідження.

Таблиця 2.3.10

**Стан сформованості вокально-слухових навичок майбутніх вчителів музики на контрольному етапі експерименту**

Групи	Рівні			
	1	2	3	4
	низький	середній	достатній	високий
КГ	10 %	80 %	5 %	5 %
ЕГ	0 %	20 %	75 %	5 %

Порівняльний аналіз отриманих результатів досягнутого рівня сформованості вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики дозволив констатувати, що студенти експериментальної групи мають вищі показники, ніж студенти контрольної групи як за всіма окремими параметрами сформованості вокально-слухових навичок, так і взагалі (Додаток К).

В результаті аналізу динаміки змін сформованості вокально-слухових навичок було доведено, що рівень сформованості вокально-слухових навичок у студентів експериментальної групи істотно зріс по кожному критерію.

Таблиця 2.3.11

**Зведена таблиця динаміки змін рівнів сформованості вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики**

Групи	Динаміка змін			
	Зацікавленість	Тезаурус	Самодіагностика	Діагностика
КГ	+2,25	+0,65	+1,31	+0,96
ЕГ	+3,47	+3,90	+4,14	+3,81

Але обґрунтовуючи необхідність навчання, цілеспрямованого на розвиток вокально-слухових навичок, ми поставили перед собою завдання вирішити питання успішності запропонованих експериментальної і традиційної методик. Для цього необхідно визначити співвідношення рівнів сформованості вокально-слухових навичок в кінці і на початку експерименту:

$$\lambda = \frac{P_{II}}{P_I} = \frac{\bar{S}_{II} + T_{II} + \bar{D}_{II}}{\bar{S}_I + T_I + \bar{D}_I} ,$$

де  $\lambda$  - коефіцієнт успішності методики;

$P_I$  - рівень сформованості вокально-слухових навичок на початку експерименту;

$P_{II}$  - рівень сформованості вокально-слухових навичок в кінці експерименту.

Якщо  $\lambda > 1$ , то методику можна вважати успішною. Успішність методики тим вища, наскільки коефіцієнт  $\lambda$  перевищує одиницю. Використані методи обробки результатів виявили, що традиційне навчання у середньому має коефіцієнт успішності 1,24; експериментальне – 2,01 (Додаток К).

За допомогою визначення коефіцієнта ефективності методики ( $k$ ) було доведено, що нова експериментальна методика формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики ефективна. Коефіцієнт ( $k$ ) виявляється шляхом визначення співвідношення коефіцієнтів успішності експериментальної ( $\lambda_e$ ) та традиційної ( $\lambda_k$ ) методик:

$$k = \frac{\lambda_e}{\lambda_k},$$

де  $k$  - коефіцієнт ефективності експериментальної методики;

$\lambda_e$  - коефіцієнт успішності методики, за якою навчалася експериментальна група;

$\lambda_k$  - коефіцієнт успішності традиційної методики, за якою навчалася контрольна група.

Якщо  $k$  більше одиниці, то запропоновану методику можна вважати ефективною. Ефективність запропонованої експериментальної методики формування вокально-слухових навичок відносно до традиційної вокальної підготовки дорівнює 1,61.

Таким чином, використані статистичних методів якісної та кількісної обробки отриманої інформації надали можливість зробити такі висновки:

- у мотиваційно-ціннісній сфері зафіксовано позитивні зміни, динаміка змін експериментальної групи перевершує динаміку змін контрольної групи;
- зафіксовані на завершальній стадії експерименту рівні сформованості вокально-слухових навичок студентів експериментальної групи за всіма критеріями є вищими, ніж аналогічні рівні студентів контрольної групи;

- визначений коефіцієнт успішності експериментальної методики значно перебільшує коефіцієнт успішності традиційної методики;
- доведено, що коефіцієнт ефективності запропонованого експериментального навчання перебільшує одиницю, отже експериментальну методику формування та розвитку вокально-слухових навичок можна вважати ефективною.

### **Висновки до другого розділу**

Ефективність формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики залежить від правильного діагностування досліджуваного процесу на основі критеріїв, які дають можливість простежити за його динамікою, визначить результативність запропонованої експериментальної методики.

На основі здійсненого теоретичного аналізу виділено такі критерії сформованості вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики: мотиваційно-потребовий, який характеризує ставлення до вокально-слухової діяльності; когнітивно-пізнавальний, який визначає ступінь володіння вокально-теоретичними знаннями; діяльнісно-операційний, який виявляє ступінь практичного опанування навичок вокально-слухового діагностування власного та дитячого співацького процесу. Визначено, що кожен з критеріїв має низку показників, які конкретизують істотні властивості досліджуємого процесу. Відповідно до визначених критеріїв та показників визначено рівні сформованості вокально-слухових навичок: низький, середній, достатній, високий.

Діагностичне обстеження, яке здійснювалося за допомогою розробленої діагностичної методики виявило недостатній стан

сформованості вокально-слухових навичок майбутніх вчителів музики. Результати дослідження засвідчили, що студенти не мають особистісної зацікавленості вокально-слуховою діяльністю; їх загальна інформованість з проблем вокальної педагогіки недостатня щодо здійснення діагностування як власного, так і дитячого співацького процесу; практичні навички вокально-слухового діагностування власного та дитячого співацького процесу майже відсутні. Отримані результати доводять необхідність нових науково-методичних підходів щодо вокально-слухової підготовки педагогів-музикантів.

Удосконалення вокальної підготовки майбутнього вчителя музики може бути успішно здійснене за реалізації педагогічної моделі, яка складається з таких структурних елементів, як: мотиваційно-ціннісний (спрямовує на формування установки на виконання вокально-слухових дій); інформаційно-аналітичний (передбачає набуття ґрунтовних вокально-теоретичних знань); практично-операційний (передбачає опанування алгоритму вокально-слухового діагностування співацького процесу). Останній, в свою чергу, розгалужується на два підструктурних елементи: елемент самодіагностування (орієнтує на свідоме оволодіння практичними прийомами аналізу та корекції власного співацького процесу) і елемент діагностування дитячого співу (скерує на опанування практичними прийомами вокально-слухового діагностування дитячого співацького процесу). Педагогічна модель є динамічною системою і відбиває специфіку процесу формування вокально-слухових навичок, конкретизує його цілі, зміст, завдання, методику і форми навчання.

Як методичне забезпечення реалізації педагогічної моделі була розроблена експериментальна методика поетапного формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики в процесі

вокальної підготовки. Експериментальна методика складається з трьох взаємопов'язаних етапів навчання: формувально-пропедевтичного (спрямовує на набуття базового досвіду вокально-слухового діагностування, формування первісної мотивації, оволодіння вокальною термінологією у межах пропедевтики; початок набуття практичних прийомів вокально-слухового діагностування власного співацького процесу), розвивально-інформаційного (спрямовує на подолання стану „когнітивного дисонансу”, формування системи вокально-теоретичних знань, усвідомлення алгоритму вокально-слухового діагностування власного співацького процесу), завершально-адаптаційного (спрямовує на формування установки на виконання вокально-слухових дій, поглиблення вокально-теоретичних знань через пошуково-пізнавальну діяльність, оволодіння алгоритмом вокально-слухового діагностування дитячого співацького процесу). Зміст етапів конкретизовано у технологічних картах, які відповідають кожному з визначених етапів розробленої методики.

Вирішення мети та завдань визначених етапів потребувало застосування низки методів та прийомів. Найбільш доцільними на першому етапі виявилися методи, спрямовані на формування власного “регульовального образу” шляхом активізації акустичних, візуальних, проприорецепторних, барорецепторних, віброрецепторних та ідеомоторних відчуттів. До них відносяться - методи самостереження, самоаналізу, самокорекції, самоімітації, самоконтролю, методи асоціацій, метод диференціації власного співацького процесу на окремі елементи процесу голосоутворення, метод активізації проприорецепторних відчуттів завдяки дотиковому контролю, метод активізації роботи резонаторів завдяки барорецепторному контролю, метод активізації ідеомоторних відчуттів завдяки вокальним уявленням та ін.



На другому етапі найбільш ефективним було визначено поєднання методів, які впливають на різні органи сприйняття: методи пояснення та ілюстрації за допомогою відео та аудіотехніки, методи візуальної ілюстрації процесу голосоутворення, метод дотикового підкріплення вібровідчуттів, метод візуального підкріплення проприорецепторних відчуттів, методи ідеомоторної проєкції та інтродекції. На цьому етапі застосовувалися методи активізації пошукової діяльності студентів, досить ефективним виявив себе метод пошукової роботи невеликими групами.

На третьому етапі поряд з методом педагогічного спостереження за процесом дитячого голосоутворення застосовувались переважно аналітичні методи: аналізу, порівняння, синтезу, інтродекції окремих складових співацького процесу школяра на власні акустичні, візуальні, проприорецепторні, барорецепторні, віброрецепторні, ідеомоторні відчуття.

Для підвищення ефективності запропонованої методики розроблена поетапна психолого-педагогічна таблиця процесу формування вокально-слухових навичок, яка базується на нейрологічній моделі К.Прибрама "ТОТЕ". Кожен етап характеризується певними особливостями виконання дій, має у своїй основі нейродинамічний механізм придбання певної навички і складається з п'яти рівнів розвитку: початок осмислення вокально-слухових дій, початок виконання вокально-слухових дій, свідоме, але невміле виконання вокально-слухового діагностування, свідоме та продуктивне виконання вокально-слухового діагностування, автоматизація вокально-слухових навичок.

Результати формуючого експерименту дозволили зафіксувати позитивні тенденції розвитку вокально-слухових навичок при реалізації розробленого комплексу педагогічних умов, що свідчить про

ефективність запропонованої експериментальної методики формування вокально-слухових навичок у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики. Використання методів математичної обробки дозволяє виявити коефіцієнти успішності та ефективності експериментальної методики формування та розвитку вокально-слухових навичок майбутніх вчителів музики: традиційне навчання у середньому має коефіцієнт успішності 1,24; експериментальне – 2,01; ефективність запропонованої експериментальної методики формування та розвитку вокально-слухових навичок відносно до традиційної вокальної підготовки дорівнює 1,61.

Успішна апробація авторської методики формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики дає підстави для включення запропонованих форм і методів у систему професійної вокально-педагогічної підготовки студентів.

#### **Матеріали другого розділу висвітлені у таких публікаціях автора:**

1. Маруфенко О.В. Аналіз ефективності технології формування вокально-слухових навичок майбутніх вчителів музики // Наукові записки: Псих.-пед- науки № 2. – Ніжин: НДПУ, 2003. – С. 96-99.
2. Маруфенко О.В. Теоретичні та статистичні аспекти стану проблеми професійної орієнтації у вокальній підготовці майбутнього вчителя музики // Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Суми: СумДПУ, 2004. – С. 436-443.
3. Маруфенко О.В. Формування та розвиток вокально-слухових навичок у школярів // Мистецька освіта у контексті європейської інтеграції: Тези міжнародної наукової конференції. – Київ – Суми, 2004. – С. 263-265.

## ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення досліджуваної проблеми; розкрито педагогічні умови формування вокально-слухових навичок у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики; розроблено та апробовано експериментальну методику та систему критеріїв і показників визначення рівнів сформованості вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики.

Проведене дослідження підтвердило висунуту гіпотезу і дозволило зробити узагальнюючі висновки відповідно до поставлених та вирішених завдань.

1. На основі узагальнення результатів теоретичного аналізу наукової та науково-методичної літератури встановлено, що при всій багатогранності поглядів теоретики та практики сходяться на необхідності спеціального слухового розвитку майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки, але методичне забезпечення цього процесу є недостатнім. Відсутність у фаховій підготовці студентів вищих педагогічних навчальних закладів методики, спрямованої на вдосконалення вокально-слухової підготовки, негативно впливає на їх готовність до здійснення вокально-педагогічної роботи в школі на рівні сучасних вимог. Якісно новий рівень вокальної підготовки передбачає формування у майбутніх учителів музики вокально-слухових навичок як одного з провідних напрямів удосконалення його фахової підготовки.

2. Теоретичний аналіз і узагальнення категоріального апарату дисертаційного дослідження надали можливість уточнити поняття “вокальний слух” та конкретизувати сутність поняття “вокально-слухові навички майбутнього вчителя музики”. Під вокальним слухом майбутнього вчителя музики ми розуміємо здатність педагога-музиканта

виконувати діагностичні, прогностичні та коригувальні дії на основі свідомого оперування вокально-теоретичними знаннями та комплексного усвідомленого вокально-слухового сприйняття власного та дитячого процесу голосоутворення. Під вокально-слуховими навичками майбутнього вчителя музики ми розуміємо автоматизовані дії з аналізу та корекції процесу голосоутворення з контролем за роботою окремих складових як власного, так і дитячого співацького апарату. Дані навички є результатом практичного засвоєння студентами алгоритму діагностування власного та дитячого співу в процесі багаторазового повторення окремих вокально-слухових дій. Якщо вокальний слух – це здатність майбутнього вчителя музики до свідомої і точної вокально-слухової діяльності, то вокально-слухові навички – це автоматизовані ланки цієї діяльності. Структуру вокально-слухових навичок складають мотиваційний, когнітивний та операційний компоненти.

3. З'ясовано, що ефективність формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики в процесі фахової підготовки значно підвищується завдяки реалізації таких педагогічних умов, як: стимулювання мотиваційної сфери від соціально-афіліативної через особистісно-значущу до формування вокально-слухацької установки; зміщення смислових акцентів когнітивної діяльності студентів від одержання інформації у готовому вигляді до активного самостійного пошуку і вільного володіння вокально-теоретичними знаннями; застосування у навчальному процесі педагогічно доцільних засобів підготовки студентів до вокально-слухової діяльності, опанування практичними прийомами діагностування власного та дитячого співацького процесу.

4. Критеріями сформованості вокально-слухових навичок виділено: мотиваційно-потребовий, який характеризує ставлення до вокально-

слухової діяльності; когнітивно-пізнавальний, який визначає ступінь володіння вокально-теоретичними знаннями; діяльнісно-операційний, який виявляє ступінь практичного опанування навичками вокально-слухового діагностування власного та дитячого співацького процесу. Відповідно до розроблених критеріїв визначено рівні сформованості вокально-слухових навичок студентів: низький, середній, достатній, високий.

5. У процесі діагностувального обстеження виявлено недостатній рівень сформованості вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики: низька зацікавленість процесом вокально-слухової діяльності, невпевненість їх у своїх силах, поверховість та фрагментарність вокально-теоретичних знань, відсутність практичних навичок вокально-слухового діагностування власного та дитячого співацького процесу.

В дослідженні запропоновано педагогічну модель формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики, яка складається з таких структурних компонентів: мотиваційно-ціннісний (спрямовує на формування установки на виконання вокально-слухових дій); інформаційно-аналітичний (передбачає набуття ґрунтовних вокально-теоретичних знань); практично-операційний (передбачає опанування алгоритмом вокально-слухового діагностування співацького процесу). Останній, в свою чергу, розгалужується на два підструктурних елементи: елемент самодіагностування (орієнтує на свідоме оволодіння практичними прийомами аналізу та корекції власного співацького процесу) і елемент діагностування дитячого співу (скеровує на опанування практичними прийомами вокально-слухового діагностування дитячого співацького процесу). Педагогічна модель відбиває специфіку процесу формування вокально-слухових навичок, конкретизує його цілі, зміст, завдання, методику і форми навчання.

Як методичне забезпечення реалізації педагогічної моделі була розроблена експериментальна методика поетапного формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки. Експериментальна методика складається з трьох взаємопов'язаних етапів навчання: формувально-пропедевтичного (спрямовує на набуття базового досвіду вокально-слухового діагностування, формування первісної мотивації, оволодіння вокальною термінологією у межах пропедевтики; початок набуття практичних прийомів вокально-слухового діагностування власного співацького процесу), розвивально-інформаційного (спрямовує на подолання стану „когнітивного дисонансу”, формування системи вокально-теоретичних знань, усвідомлення алгоритму вокально-слухового діагностування власного співацького процесу), завершально-адаптаційного (спрямовує на формування установки на виконання вокально-слухових дій, поглиблення вокально-теоретичних знань через пошуково-пізнавальну діяльність, оволодіння алгоритмом вокально-слухового діагностування дитячого співацького процесу). Зміст етапів конкретизовано у технологічних картах, які відповідають кожному з визначених етапів розробленої методики.

6. Результати формувального експерименту дали змогу переконатися у ефективності експериментальної методики, виявити позитивні зміни рівнів сформованості вокально-слухових навичок майбутніх учителів музики та підтвердити висунуту гіпотезу.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми. Подальшого вивчення вимагають такі питання, як формування вокально-слухових навичок з урахуванням вікових особливостей респондентів, залежність ефективності формування вокально-слухових навичок від відповідної репертуарної політики.

## БІБЛІОГРАФІЯ

1. Агарков О.М. Интонирование и слуховой контроль в сольном пении // Вопросы физиологии пения и вокальной методики. – М.: Музыка, 1975. – С. 70 – 89.
2. Агикян М.С. О подготовке студента-вокалиста к педагогической деятельности // Вопросы вокальной педагогики. – М.: Музыка, 1984. – Вып.7. – С. 156 – 172.
3. Агикян М.С. Формирование интереса к педагогической деятельности у студентов-вокалистов (в условиях педагогической практики): Дис...канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1983. – 149 с.
4. Алеев В.В., Шаронова С.А. Тесты для определения критериев профессиональной компетентности учителей музыки общеобразовательных школ. - СПб.: СПГУПМ, 1995. – 27 с.
5. Алексеева Л.Л. Воспитание певческой культуры младших школьников на уроках музыки в общеобразовательной школе. Дис...канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2001. – 170 с.
6. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. – К.: Либідь, 1998. – 560 с.
7. Алиев И.Ю. Методологическое содержание деятельности педагога-вокалиста. Дис...канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1996. – 152с.
8. Амарова О.Ф. Модель профессиональной подготовки выпускника вуза, адаптированного к рынку труда: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.08. – Калуга, 2002. – 18 с.
9. Амосов Н.М. Книга о счастье и несчастьях. – М.: Молодая гвардия, 1984. – 287 с.

10. Амосов Н.М. Моделирование мышления и психики. – Киев: Наукова думка, 1965. – 303 с.
11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1968. – 340 с.
12. Андрієвська Н.Ф. Формування готовності майбутнього учителя музики до організації дозвілля учнів: Дис...канд. пед. наук: 13.00.02. /ІП АПН України. – К., 1994. – 180 с.
13. Андриющенко В.П. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів до музично-естетичної діяльності: Автореф. дис...канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2000. – 20 с.
14. Анисимов О.С. Развитие. Моделирование. Технологии// Методологическая концепция управления образованием. – Калуга, 1996. – 92 с.
15. Антонюк В.Г. Біля джерел вокально-професійної освіти в Україні / Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – К.: ДАКК культури і мистецтв. – 2000. – №1. – С. 33-39.
16. Ариевич И.М. Вклад П.Я. Гальперина в теорию деятельности: интегральный подход к обучению и развитию // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 50–59.
17. Арутюнова Л.Г. Совершенствование вокально-речевого мастерства будущих учителей музыки // Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете. – М.: МГПИ, 1985. – С.69
18. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. – М.: Высшая школа, 1980. – 368 с.
19. Арчажникова Л.Г. Профессия – учитель музыки. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.



20. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
21. Базаров В.Г., Рыбальченко В.К., Карамзина Л.А., Роскладка А.И. Многоканальное отведение коротколатентных слуховых вызванных потенциалов: методические возможности // Журнал вушних носових і горлових хвороб. – 2000. – №4. – С.68-74.
22. Бакай Е.А., Кадук Б.Г., Колесник Т.Є. Фізичні основи слуху. – К.: Знання, 1976. – 47 с.
23. Балонов Л.Я., Деглин В.Л. Слух и речь доминантного и недоминантного полушарий. – Л.: Наука, 1976. – 218 с.
24. Банникова Е.И. Обобщение музыкально-педагогического опыта: научно-педагогические основы: Дис...канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1999. – 155 с.
25. Бассин Ф.В. О развитии взглядов на предмет психологии // Вопросы психологи. – 1972. – № 4. – С. 28 – 36.
26. Бахарев В.Л. До питання музичного виховання у ВНЗ // Музика в школі. – К.: Музична Україна, 1977. – Вип. 4. – С.111–113.
27. Бахарев В.Л. Эстетическое воспитание студентов средствами хорового пения в условиях факультативных занятий: Дис...канд.пед.наук. – К.: НИИП УССР, 1975. – 136 с.
28. Белявская Д.Б. Мой опыт работы на отделении актеров музыкальной комедии // Вопросы вокальной педагогики. – М.: Музыка, 1969. – Вып. 4. – С.43 – 56.
29. Бобакова І.П. Самостійна робота як фактор удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя музики: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1998. – 19 с.

30. Бобакова І.П. Самостійна робота як фактор удосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя музики: Дис...канд. пед. наук: 13.00.04/ НПУ. – К.,1998. – 164 с.
31. Божович Л.И. О культурно-исторической концепции Л.С.Выготского и ее значении для современных исследований и психологии личности // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С.108–116.
32. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – Серія 14.: Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – К.: НПУ, 2004. – Вип. 1 (6). – С.7 –14.
33. Вальков К.И. Введение в теорию моделирования. – Л.: ЛИСИ, 1974. – 152 с.
34. Вартанян И.А. Звук – слух – мозг. – Л.: Наука, 1981. – 1976 с.
35. Вартанян И.А., Цирульников Е.М. Коснуться невидимого, услышать неслышимое: Действие фокусированного ультразвука на органы чувств и мозг. – Л.: Наука, 1985. – 143 с.
36. Вартанян И.А. Слуховой анализ сложных звуков. Электрофизиологическое исследование. – Л.: Наука, 1978. – 152 с.
37. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики”: Автореф. Дис...канд. пед. наук: 13.00.02 / НДУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
38. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики”: Дис...канд. пед. наук: 13.00.02 / НДУ ім.М.П. Драгоманова. – К., 2003. – 211 с.

39. Василенко Ю.С. К истории отечественной фоониатрии // Вестник отоларингологии. – 1999. – №2. – С.59 – 61.
40. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТ “Перун”, 2001. – 1440 с.
41. Венгрус Л.А. Начальное интенсивное хоровое пение: Автореф. дис ... д-ра искусствоведения: 17.00.02.; 13.00.02. – СПб., 2001. – 44 с.
42. Венгрус Л.А. Пение и фундамент музыкальности: Монография. – Великий Новгород, 2000. – 204 с.
43. Веников В.А. Теория подобия и моделирования. – М.: Высшая школа, 1976. – 480 с.
44. Вербов А.М. Техника постановки голоса. Изд.2-е. – М.: Музгиз, 1961. – 52 с.
45. Войнова А.Д. Развитие чистоты интонации в пении дошкольников. – М.: АПН РСФСР, 1960. – 138 с.
46. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 576 с.
47. Володина Е.В., Краснова Е. Толковый словарь языка четвероногих // Наука и жизнь. – 2001. – №9. – С. 38–44.
48. Волошенко О.В. Формування готовності майбутніх вчителів до педагогічної творчості в умовах коледжу: Автореф. дис ... канд.пед.наук.: 13.00.04. – К., 2000. – 21 с.
49. Вонсович В.П. Підвищення ефективності внутрішньосеместрового контролю знань майбутніх вчителів початкової школи: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К.: НПУ, 1998. – 19 с.

50. Вопросы вокальной педагогики. – М.–Л.: Музыка, 1962. – Вып. 1 – 7. – 1984.
51. Воспитание и охрана детского голоса / Под ред. Багадурова В.А. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 72 с.
52. Воспитание музыкального слуха: Метод. пос., /Сост. Агажанов А. – М.: Музыка, 1985. – Вып.2. – 120 с.
53. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
54. Н.А.Гарбузов – музыкант, исследователь, педагог: Сб. статей. – М.: Музыка, 1980. – 303 с.
55. Гастев Ю.А. Гомоморфизмы и модели. – М.: Наука, 1975. – 150 с.
56. Гейнрихс И.П. Музыкальный слух и его развитие. - М.: Музыка, 1978. – 80 с.
57. Гельфанд С.А. Слух: введение в психологическую и физиологическую акустику: Пер. англ. – М.: Медицина, 1984. – 352 с.
58. Гениуш А.Б. Певческое обучение учителя музыки на основе использования фонетического метода: Дис...канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1986. – 188 с.
59. Гениуш Г.В. О механизмах слуха // Механизмы слуха. – Л.: Наука, 1967. – С. 3–32.
60. Геращенко Э.И. Практические советы по усовершенствованию вокальной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета: Для преподавателей и студентов. – Ровно: РГПИ, 1989. – 49 с.

61. Глубоковский М.Н. Гигиена голоса: для артистов, учителей, учеников и любителей пения, ораторов и проповедников. – М.: Университет. типограф., 1889. – 123 с.
62. Голицина Л.В. Формирование и развитие музыкального слуха учащихся детских хоровых студий: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1995. – 162 с.
63. Гончаренко О.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
64. Горская И.Ю. Педагогические условия становления оценочных суждений учителя музыки в процессе хормейстерской підготовки: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Екатеринбург, 1997. – 147 с.
65. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М: МИП «NB Магистр», 1993. – 191 с.
66. Гохберг О.С. Проблема розробки та реалізації гнучких педагогічних технологій навчання у ВУЗі. Автореф. дис ... канд.пед.наук. – К.: УДПУ, 1995. – 23 с.
67. Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість: Автореф. доктора м-ва: 17.00.03 / НМАУ. – К., 2000. – 39 с.
68. Гринчук І.П. Формування музично-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 24 с.
69. Гринчук І.П. Формування музично-аналітичних умінь майбутнього вчителя музики: Дис ... канд.пед.наук.: 13.00.04. – К., 1997. – 217с.
70. Гродзенская Н.Я. Воспитательная работа на уроке пения. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 156 с.

71. Дейша – Сионицкая М. Пение в ощущениях. – М.: Музсектор, 1926. – 29 с.
72. Далецкий О.В. Совершенствование вокально-педагогической работы в художественной самодеятельности: Дис ... д-ра искусствоведения: 17.00.02 / МГИК. – М., 1986. – 421 с.
73. Деражне И.Я. Влияние слуховых рецепций на голос (вокальный и речевой) // Развитие детского голоса. – М.: АПН РСФСР, 1963. – С.176.
74. Детский голос / Под ред. Шацкой В.И. – М., 1970. – 180 с.
75. Джердималиева Р.Р. Реализация принципа самостоятельности в процессе методической подготовки студентов на музыкально-педагогических факультетах: Автореф. дис ... канд. пед. наук / МГПИ. – М., 1981. – 16 с.
76. Дмитриев Л.Б. Голосообразование у певцов. – М., 1962. – 56 с.
77. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. Изд. 2-е. – М.: Музыка, 1996. – 368 с.
78. Дмитрик И.С. Теоретические основы обучения будущих учителей педагогической технологии: Автореф. дис ... канд. пед. наук / КГУ. – К., 1989. – 23 с.
79. Дмитрюкова Л.В. Формирование профессионально-педагогического воображения будущих учителей музыки в процессе специальной подготовки: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.02 / МГОПУ. – М., 1997. – 146 с.
80. Добрынина И.Н. Об условиях и некоторых принципах воспитания чистой интонации у певцов // Вопросы физиологии пения и вокальной методики. – М.: Музыка, 1975. – С. 90 – 117.

81. Донкарев А.В. Компьютерная диагностика усвоения знаний на основе проблемно-модульного обучения: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Воронеж, 2001. – 228 с.
82. Доронюк В.Д., Скульский Р.П. Методические рекомендации для преподавателей музыкально-педагогических факультетов пединститутов и музыкальных отделений педучилищ. – К.: РУМК, 1984. – 32 с.
83. Дорошенко Л.П. Поради співакам-солістам. – К.: ДВОМіМЛ УРСР, 1958. – 94 с.
84. Дубинина А.В. Курс «Многоголосие» в системе профессиональной подготовки педагога-музыканта на музыкальных факультетах педагогических ВУЗов: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1998. – 156 с.
85. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы/ – Мн.: БГУ, 1981. – 383 с.
86. Євтушенко Д.Г. Роздуми про голос. – К.: Музична Україна, 1979. – 92 с.
87. Егоров А.М. Гигиена голоса и его физиологические основы. – М.: Гос. муз. изд-во, 1962. – 174 с.
88. Єлісовенко. Постановка голосу в музичній та театральній педагогіці // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури: Зб. наук. пр.: У 2-х ч. . - К., 1999. Частина 2. – С. 231-237.
89. Емельянов В.В. Развитие голоса: Координация и тренинг. – СПб.: Изд-во Лань, 2000. – 190 с.
90. Емельянов В.В. Специфические задачи профессиональной голосовой деятельности и обучения учителя музыки и хормейстера // Вопросы профессиональной подготовки студентов на

- музыкально-педагогическом факультете. – М.: МГПИ, 1985. – С.62–69.
91. Емельянов В.В. Фонопедический метод формирования певческого голосообразования. – Новосибирск: Наука, 1991. – 40 с.
92. Жерносек І.П., Колібабчук В.З. Організація відділом освіти науково-методичної роботи в районі: Навч.-метод. пос. – К.: ВІТОЛ, 2001. – 104 с.
93. Заболотный Д.И., Шидловская Т.А. Слуховые вызванные потенциалы у больных с нарушениями голоса в зависимости от состояния слуха в расширенном диапазоне частот // Вестник отоларингологии, 1998, №2. - С. 12 - 15.
94. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
95. Заседателев Ф.Ф. Научные основы постановки голоса. – Изд. 4-е. - М.: Гос. муз. изд-во, 1937. – 114 с.
96. Знаменская И.А., Ройтерштейн М.И. О моделировании в музыкальной педагогике // Обучение и воспитание учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете педагогического института: Межвуз. сб. научн. трудов. – Куйбышев, 1980. – Т.245. – С.15-29.
97. Зубкова І.Ю. Динаміка Я-образу вчителя-професіонала: Дис ... канд. псих. наук: 19.00.07. – К., 2000. – 184 с.
98. Зязюн І.А. Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії // Постметодика. – 1996. – № 4 (14). – С. 11 – 13.
99. Иванько Т.А. Берегите голос: Советы учителям: Метод. рекомендации. – Великий Новгород: РЦРО, 1999. – 27 с.



100. Ільїна Т.А. Проблеми морально-релігійного виховання особистості в історії педагогіки (XIX - початок XX століття): Автореф. дис ... канд. пед. наук: – Л.: ЛДП, 1996. – 24 с.
101. Ильченко А.А. Повышение эффективности обучения студентов музыкально-педагогических факультетов педагогических институтов в оркестровом классе: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К.: КГПИ, 1980. – 22 с.
102. Ирхен И.Г. Совместная деятельность педагога и студентов в процессе профессиональной подготовки учителя музыки (на материале педагогического колледжа): Дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1999. – 200 с.
103. Исенко А.И. Музыкальное моделирование как новый метод фортепианного обучения: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1996. – 22 с.
104. Каган М.С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа). – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
105. Как провести социологическое исследование / Под ред. М.К. Горшкова, Ф.Э. Шереги. – М.: Политиздат, 1990. – 288 с.
106. Каплун Я.М. Пособие по обучению постановки голоса вокалистов. – М.: Красный воин, 1998. – 4 с.
107. Каракозова Э.В. Моделирование в общественных науках: Филос.-методол. пробл. – М.: Высш. шк., –1986. – 101 с.
108. Карасева М.В. Сольфеджио – психотехника развития музыкального слуха: Автореф. дис ... д-ра искусствоведения: 17.00.02, / МГК. – М., 2000. – 49 с.
109. Карауловський М.І. До питання про підготовку вчителів музики в педагогічних інститутах УРСР // Музика в школі – К.: Музична Україна, 1972. Вип. 1. – С. 15 – 24.

110. Кацура А.В., Келле В.В., Новик И.Б. Философско-гносеологические аспекты системного моделирования. – М.: ВНИИСИ, 1982. – 52 с.
111. Квасница З.С. Специфика фортепианной подготовки учителя-музыканта для общеобразовательной школы в педагогических институтах: Автореф. дис ... канд. пед. наук – М., 1970. – 17 с.
112. Квашнин К.А. Активизация обратных связей как метод формирования тембрового слуха при игре на духовых инструментах: Дис ... канд. искусствоведения: 17.00.02. – М., 1990. – 223 с.
113. Киселев А.Н. Исследование новых методов формирования тембра голоса певца на основе изменения условий слухового самоконтроля: Дис ... канд. искусствоведения. – Л., 1976. – 126 с.
114. Кисельгоф С.И. Формирование у студентов педагогических умений и навыков в условиях университетского образования. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1973. – 151 с.
115. Клонар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Автореф. дис ... канд.пед.наук: 13.00.04. – К., 1997. – 19 с.
116. Клонар Н.І. Психолого-педагогічна підготовка вчителя до інноваційної діяльності: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1997. – 195 с.
117. Коваль О.В. Формування музичних здібностей молодших школярів на уроках музики: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2002. – 19 с.
118. Коломоєць О.М. Хорознавство : Навч. посібник. – К.: Либідь, 2001. – 168 с.

119. Корнейчук Л.В. Развитие тембрового слуха в профессиональной подготовке учителя музыки: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Екатеринбург, 2000. – 172 с.
120. Королёва Т.П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование: Монография. – Мн.: УП «Технопринт», 2003. – 216 с.
121. Костенко Л.В. Педагогічні умови організації навчально-пізнавальної діяльності майбутніх учителів музики: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К.: НПУ, 1998. – 16 с.
122. Кочнева И.С., Яковлева А.С. Вокальный словарь. – Л.: Музыка, 1988. – 70 с.
123. Кравченко Л.М. Професійна діагностика у системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 24 с.
124. Кравченко Л.М. Професійна діагностика у системі післядипломного підвищення кваліфікації вчителя: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 1996. – 202 с.
125. Краснова-Соколова Е.И. Воспитание учителя-музыканта и некоторые особенности западноевропейской вокальной музыки / Музыкальная культура Европы в межнациональных контактах. – Сумы: СГПИ, 1995. – С. 39 – 40.
126. Кречківський А.Ф. Нариси з історії хорового мистецтва України. – Суми: СДПУ, 1996. – 96 с.
127. Кречковский А.Ф. Формирование у студентов музыкально-педагогических факультетов умений диагностики хорового пения: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К.: КГПИ, 1982. – 24 с.

128. Кречковский А.Ф. Формирование у студентов музыкально-педагогических факультетов умений диагностики хорового пения: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К.: КГПИ, 1982. – 137 с.
129. Критская Е.Д. Формирование интонационно-слухового опыта младших школьников на уроках музыки: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М., 1994. – 198 с.
130. Круль П.Ф. Комплексное сочетание игры с пением как условие эффективной профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогических факультетов пед. ВУЗов: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К.: КГПИ, 1991. – 143 с.
131. Крючкова С.Е. Инновации: философско-методологический анализ: Автореф. дисс ... д-ра философ. наук: 09.00.11. – М., 2001. – 46 с.
132. Кубіцький С.О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2002. – 20 с.
133. Кубіцький С.О. Система оцінювання готовності майбутніх офіцерів до професійної діяльності: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2002. – 194 с.
134. Кузьменко Р.О. Формирование системообразующих элементов педагогического мастерства будущего учителя музыки общеобразовательной школы: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. - К.: КГУ, 1991. – 24 с.
135. Лакоза Н.В. Механізми формування наукових понять // Педагогічний процес: теорія і практика: Збірник наукових праць. - К.: Науковий світ, 2002.– Вип. 2. – С. 59 – 77.
136. Ланг А.П. О понятии наглядности и её роли в процессе познания и обучения. – Таллин: “Валгус”, 1967. – 84 с.

137. Лаури-Вольпи Дж. Вокальные параллели. – Л.: Музыка, 1972. – 304 с.
138. Лебедева Н.Ф. Баринова Е.А. Оценка состояния голосового аппарата детей, поющих в хоре, во время мутации // Вопросы физиологии и патологии органа слуха и верхних дыхательных путей. - Л.: Медицина, 1972. – Вип.. 2. - С.293–297.
139. Лезина Л.Г. Развитие вокально-моторной информативности дирижерской техники в профессиональной подготовке учителя музыки: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.08. - Екатеринбург: УГПУ, 2000. – 20 с.
140. Лезина Л.Г. Развитие вокально-моторной информативности дирижерской техники в профессиональной подготовке учителя музыки: Дис ... канд.пед.наук: 13.00.08. – Екатеринбург: УГПУ, 2000. – 157 с.
141. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
142. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во моск. ун-та, 1981. – 584 с.
143. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
144. Лісовий В.А. Формування у майбутніх вчителів музики дослідницької позиції у здійсненні професійної діяльності: Дис ... канд.пед.наук: 13.00.04. – Одеса, 2003. – 178 с.
145. Логинова Л.Н. О слуховой деятельности музыканта-исполнителя. Теоретические проблемы: Дис ... канд. искусствovedения: 17.00.02. – М.: МГК, 1998. – 176 с.
146. Мазур А.К. Формирование тембродинамического компонента музыкального слуха в профессиональной подготовке учителя

- музыки в педагогическом ВУЗе: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1982.–16 с.
147. Мазур А.К. Формирование тембродинамического компонента музыкального слуха в профессиональной подготовке учителя музыки в педагогическом ВУЗе. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. - М., 1982. - 193 с.
148. Макарова В.А., Макарова Л.А. Феномен Глухівської співочої школи – першого вітчизняного музичного навчального закладу // Педагогічні науки. - Суми: СДПУ, 1999. - С. 101-108.
149. Максимчук Н.П. Психологічні особливості становлення цінносних орієнтацій майбутнього вчителя музики у процесі професійної підготовки: Автореф. дис ... канд. пед. наук. 19.00.07. – К.: НПУ, 2000. – 20 с.
150. Масный С.Н. Пути совершенствования специальной подготовки учителей музыки общеобразовательной школы. Автореф. дис ...канд. пед. наук. – К.: КГПИ, 1982. – 14 с.
151. Масол Л.М. Музыкальное образование в зеркале синергетики// Традиции и новаторство в музыкально-эстетическом образовании. – М.: Флинта, 1999. – С. 55 – 59.
152. Матвеева К.П. Формирование навыков управления певческой деятельностью школьников как существенный компонент в подготовке учителя музыки: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1980. – 180 с.
153. Менабени А.Г. Вокальные навыки // Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете. – М.: МГПИ, 1985. – С. 74 – 79.

154. Менабени А.Г. Дидактические принципы вокального обучения // Профессиональная направленность музыкального образования в педвузе. – Саратов: СГПИ, 1985. – С. 117 – 123.
155. Менабени А.Г. Методика обучения пению без сопровождения инструмента в вокальном классе // Вопросы вокально-хорового воспитания школьников. – М.: МГПИ, 1983. – С. 98 – 111.
156. Менабени А.Г. Методика обучения сольному пению. – М.: Просвещение, 1987. – 95 с.
157. Менабени А.Г., Пашкина Л.Я. Вокальный класс / Программы педагогических институтов. – М.: Просвещение, 1988. – С. 27–47.
158. Менабени А.Г. Самостоятельная работа студентов при обучении сольному пению // Вопросы вокальной педагогики. - М.: Музыка, 1976. Вип. 5. - С. 247 – 261.
159. Менабени А.Г. Учебный материал при индивидуальной вокальной подготовке учителя музыки общеобразовательной школы // Теория и практика вокально-хоровой подготовки учителя музыки общеобразовательной школы. – М.: МГПИ, 1980. – С.12–24.
160. Мішедченко В.В Формування музично-педагогічної культури майбутніх учителів початкових класів і музики: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Ніжин, 2002. – 205 с.
161. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва / Літ. виклад М. Головащенко. – 2-ге вид. - К.: Музична Україна, 1985. – 80 с.
162. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений. – М.: Педагогика, 1973. – 300 с.
163. Минин М.Г. Теоретические и практические проблемы диагностики качества обучения в школе и ВУЗах на основе

- компьютерных технологий: Автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.08.– М., 2001. – 44 с.
164. Моделирование педагогических ситуаций: Проблема повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю.Н. Калюткин и др. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
165. Морозов В.П. Вокальный слух и голос. – М. – Л.: Музыка, 1965. – 88 с.
166. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М.: ИП РАН, МГК им. П.И.Чайковского, Центр «Искусство и наука». 2002. – 496 с.
167. Морозов В.П. Профотбор вокалистов: экспериментально-теоретические основы объективных критериев // Вопросы вокальной педагогики. – М.: Музыка, 1984. Вып. 7. - С. 173 – 213.
168. Морозов В.П. Тайны вокальной речи. – Л.: Наука, 1967. – 204 с.
169. Музыкальная энциклопедия: В 6-ти т. / Под ред. Келдыша Ю.В. – М.: Советская энциклопедия, 1973 - 82 г.г.
170. Музыкальный слух и его типы. <http://webwarper.net/~GZ/studiodelphin.virtualave.net/music/sluh.html?>\* (26 марта 2002 г.)
171. Музыкальный слух и специальность. <http://webwarper.net/~GZ/studiodelphin.virtualave.net/musik/mussluh.html?>\* (26 марта 2002 г.)
172. Музыкальный центр в мозгу. [http://webwarper.net/~GZ/www.Korrespondent.net/main/37536/](http://webwarper.net/~GZ/www.Korrespondent.net/main/37536/?)?\* (14 января 2002 г.)



173. Мурий Б.О. Формирование оценочно-диагностических умений у будущих учителей трудового воспитания: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К.: НИИП УССР, 1991. – 181 с.
174. Мусієнко-Репська В.І. Підготовка студентів до педагогічного самоменеджменту в професійній діяльності: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2000. – 20 с.
175. Муцмахер В.И., Карнаухова Т.И. Роль интеллектуальных и волевых факторов в воспитании слухового самоконтроля // Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете. – Свердловськ: СГПИ, 1987. – С.38–44.
176. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия. – М.: Музыка, 1972. – 384 с.
177. Науменко С.І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів. – К.: КДПІ, 1993. – 160 с.
178. Немов Р.С. Психология: словарь-справочник: В 2 ч. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352 с.
179. Нижникова А.Б. Певческая культура учителя музыки как предмет исследования в теории музыкальной педагогики. – Мн.: Бестпринт, 2003. – 71 с.
180. Николаенко П.М. Педагогические условия совершенствования вокально-хоровой подготовки учителей музыки: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.01. – М.: АПН СССР, НИИ ХВ, 1981. – 181 с.
181. Ніколаї Г.Ю. Системний та діяльнісний підходи в наукових дослідженнях майбутніх учителів музики та художньої культури // Педагогічні науки. – Суми: СДПУ, 1999. – С. 180 – 187.
182. Нісімчук А.С., Падалка О.С., Шпак О.Т. Сучасні педагогічні технології: Навч. пос. – К.: Просвіта, 2000. – 368 с.

183. Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грицанов. – Мн.: Изд-во В.М. Скакун, 1999. – 896 с.
184. Новик И.Б. О моделировании сложных систем: Философ. очерк. – М.: Мысль, 1965. – 335 с.
185. Олексюк О.М. Діалог у музично-педагогічній аксіосфері // Сучасна мистецька освіта: реалії та перспективи: Зб. наук. пр. – Київ – Суми: Сум ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2004. – С. 101 – 107.
186. Олексюк О.М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. пос. / О. Олексюк, М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
187. Олексюк О.М. Проективний метод у сучасній музично-педагогічній освіті // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. – Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – К.: НПУ, 2004. Вип. 1 (6). – С. 25 – 33.
188. Олійник С. В. Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2005. – 17 с.
189. Орлов В.Ф. До проблеми теорії та методології художньо-педагогічної освіти // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред. І.Я. Зязюна. – К.: Вікол, 2000. – С. 475 – 504.
190. Орлов В.Ф. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія / За заг. ред. І.Я. Зязюна. – К.: Наукова думка, 2003. – 262 с.
191. Освітні технології: Навч.-метод. пос. / О.М. Піхота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін. За ред. О.М. Піхоти. – К.: А.С.К., 2004. – 256 с.

192. Основы аудиометрии и слухопротезирования / В.Г. Базаров, О.П. Токарев. – М.: Медицина, 1984. – 256 с.
193. Оськина С.Е. Внутренний музыкальный слух. – М.: Музыка, 1977. – 72 с.
194. Падалка Г.М. Учитель, музыка, діти. – К.: Музична Україна, 1982. – 144 с.
195. Падалка Г.М. Актуальні проблеми професійної підготовки вчителя музики // Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2000. – Вип. 1. – С. 9 –27.
196. Падалка Г.М. Пріоритетні напрямки розвитку сучасної мистецької освіти // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – Серія 14. – Теорія і методика мистецької освіти: Збірник наукових праць. – К.: НПУ, 2004. Вип. 1 (6). – С.15 – 20.
197. Палагина Т.А. Профессиональная подготовка учителя музыки к индивидуализированному музыкально-эстетическому воспитанию школьников: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М.,1999. – 200 с.
198. Пальчун В.Т., Левина Ю.В., Мельников О.А. Отоакустическая эмиссия: исследование нормы // Вестник оториноларингологии. – 1999. – №1. – С. 5 – 9.
199. Пашкина Л.Я. Детская вокальная музыка и профессиональная подготовка студентов // Вопросы вокально-хорового воспитания школьников. – М.: МГПИ, 1983. – С. 92 – 97.
200. Пашкина Л.Я. К вопросу об активизации профессиональной направленности обучения в классе постановки голоса на музыкально-педагогическом факультете пед. института //Теория и практика вокально-хоровой подготовки учителя музыки общеобразовательной школы. – М.: МГПИ, 1980. – С. 25-35.

201. Пашкина Л.Я. Совершенствование профессиональной подготовки студентов музыкально-педагогического факультета в процессе освоения музыки для детей: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М.,1988. – 171 с.
202. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. – М.: Советская энциклопедия, 1964. Т. 1. – 831 с.
203. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. – М.: Советская энциклопедия, 1965. Т. 2. – 911 с.
204. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. – М.: Советская энциклопедия, 1966. Т. 3. – 879 с.
205. Педагогическая энциклопедия: В 4 т. – М.: Советская энциклопедия, 1968. Т. 4. – 911 с.
206. Педагогічний словник / За ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
207. Пекерская Е.М. Вокальный букварь. [http:// webwarper. net / ww / ~ GZ/ www. Libru / CULTURE / MUSICACAD / PECERSKAYA / vocal. txt?\\*](http://webwarper.net/ww/~GZ/www.Libru/CULTURE/MUSICACAD/PECERSKAYA/vocal.txt?*) (17 Jun 2001) / - 59 с.
208. Пеньковский Г.М., Добронравова И.В. Диагностический алгоритм в комплексном обследовании больных с функциональными нарушениями голосового аппарата // Журнал вушних, носових і горлових хвороб./ 2000./ № 6. – С. 73 – 76.
209. Пермінова С. Психолого-педагогічні умови формування навичок сприйняття хорового багатоголосся. Педагогічні науки: зб. наукових праць. / Редкол.: Бібік Н.М. та ін. – К.: КМІУВ, 1999. – С.86 – 93.
210. Пехота Е.Н. Индивидуализация профессионально-педагогической подготовки учителя. – К.: Вища школа, 1997. – 281с.

211. Пехота Е.Н. Индивидуальность учителя: теория и практика. – Николаев: Упр. гос. НИИСС, 1996. – 144 с.
212. Пічкур М.О. Формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: Автореф. дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2000. – 21 с.
213. Пічкур М.О. Формування професійної культури майбутнього вчителя образотворчого мистецтва: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2000. – 159 с.
214. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учебное пособие. – М.: Высшая школа., 1984. – 174 с.
215. Пляченко Т.Н. Вокально-хоровая подготовка будущих учителей музыки в условиях группового обучения на музыкально-педагогическом факультете: Дис ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 1993. – 231 с.
216. Побережна Л.Л. Розвиток естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів засобами української музики. Автореферат дис. ... канд. пед. наук: – К.: НПУ, 2001. – 19 с.
217. Подуровский В.М., Сулова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М., 2001. – 318 с.
218. Поляков В.К. Педагогические условия формирования музыкально-слухового мышления учащихся. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Самара, СГАКИ, 1999. – 191 с.
219. Потапков А.Г. Эвристика, методология и динамика моделирования. – Суздаль, 1993. – 152 с.
220. Процик С.С. Проблема совершенствования музыкально-эстетического воспитания школьников в педагогическом наследии украинских современных композиторов. Автореферат дис. ... канд. пед. наук: – К.: НИИ педагогики УССР, 1989. – 23 с.

221. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давидова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.
222. Психологія / за ред. Ю.Л.Трофімова. – 3 вид., стереотипне. – К.: “Либідь”, 2001. – 558 с.
223. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
224. Разовская И.Н. Влияние профессиональной мотивации на развитие педагогических способностей у студентов-музыкантов. Дис. ... канд. псих. наук: 19.00.13. – М., 1998. – 183 с.
225. Рахчеев Н.В. Постановка голоса и методика обучения пению: Учебно-методическое пособие. – Минск: БГУ, 1988. – 44 с.
226. Робоча програма з постановки голосу для спеціальності “Музика та світова художня культура” / Укл. О.Г.Стахевича. – Суми, 2003. – 15 с.
227. Розенберг Н.М. К вопросу о функциях и классификации учебной информации // Новые исследования в педагогических науках. – М.: Педагогика, 1974, №10. – С.11 – 12.
228. Ройзен Г.М. О голосообразовании в пении и речи // Вопросы вокальной педагогики, в.4. – М.: Музыка, 1969. – С. 85 – 99.
229. Ростовський О.Я. Актуальні проблеми удосконалення дидактичної моделі професійної підготовки вчителя // Проблеми формування сучасного вчителя в вищій педагогічній школі. Шляхи підвищення пізнавальної активності студентів педагогічного навчального закладу. Наук.-метод. збірник / Упор. та заг. ред. М.М.Астаф’єва. – Ніжин: НДПУ, 1999. – С. 3-10.
230. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання: Навч.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.

231. Ростовський О.Я. Проблема методологічної переорієнтації професійної підготовки майбутніх вчителів музики у контексті реформування сучасної загальноосвітньої школи // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки. - № 2. – Ніжин, 2003. – С.5 – 8.
232. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
233. Рудницька О.П. Педагогіка загальна та мистецька. – Навч. посібник. – К., ТОВ „Інтерпроф”, 2002. – 270 с.
234. Рудницька О.П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя. – К.: КДПШ, 1992. – 94 с.
235. Савостьянов А.И. Техника речи в профессиональной подготовке учителя. – М.: Владос, 1999. – 141 с.
236. Сагайдак Г.М. Підвищення ефективності занять з диригування в процесі підготовки вчителя музики в педагогічному інституті // Музика в школі, в. 1. – К.: Музична Україна, 1972. – С.25 – 30.
237. Садохина В.В. Основные факторы оптимизации профессиональной подготовки учителя музыки. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – М., 1999. – 200 с.
238. Семенов Ф.В. Отомикроскопическое обследование больных с патологией среднего уха // Вестник оториноларингологии, 2001, №4. – С.48 – 50.
239. Семіченко В.А. Психологія діяльності. – К.: Вид. Єшке АН України, 2002. – 248 с.
240. Сенник Д.И. и Марчук Н.А. Развитие голоса учащихся начальных классов в процессе обучения музыке: методические рекомендации. – Ровно, РГПИ, 1991. – 15 с.

241. Синенко В.Я. Профессионализм как категория педагогической науки // Современный учитель: стандарты профессионализма. - Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 2000. – С.7 – 22.
242. Славтіч Г.О. Формування навичок ділового спілкування в учнів професійно-технічних закладів освіти. Автореферат дис. ...канд. псих. наук: 19.00.07. – К., 2000. – 18 с.
243. Славтіч Г.О. Формування навичок ділового спілкування в учнів професійно-технічних закладів освіти. Дис. ... канд. псих. наук: 19.00.07. – К., 2000. – 156 с.
244. Сладков П.П. Воспитание интонационного слуха у учащихся музыкальных училищ. Дис. ... канд. искусствоведения.: 17.00.02. – М., МГК, 1995. – 179 с.
245. Слостенин В.А., Шутенко А.И. Профессиональное самосознание учителя // Magister, 1995, №3. – С. 52 – 58.
246. Словарь иностранных слов / Под ред. И.В.Лехина, Ф.Н.Петрова / Изд. 5-е, стереотипное. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1955. – 856 с.
247. Словник іншомовних слів / За ред. О.С.Мельничука. – К.: Головна редакція радянської енциклопедії, 1985. – 942 с.
248. Словник іншомовних слів / Уклад. Л.О.Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
249. Смікал В.О. Формування світоглядної культури майбутнього вчителя засобами мистецтва. Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2002. – 20 с.
250. Смирнова Л.А. Принципы отбора учебного материала для профессиональной подготовки учителя музыки. Дис. ... канд. пед. наук – К., НИИП УССР, 1990. – 195 с.



251. Смирнова Т.А. Хорознавство (історія, теорія, методика): Навчальний посібник. – Харків: ХДПУ, 2000. – 180 с.
252. Смолюк І.О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України (теорія і практика). Автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – Луцьк, 1998.
253. Советский энциклопедический словарь / ГЛ. ред. А.М.Прохоров. – 3-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1985. – 1600 с.
254. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928 с.
255. Соловьева А.И. Основы психологии слуха. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1972. – 187 с.
256. Сольний спів : програма для дитячих музичних шкіл та шкіл мистецтв / Укл. О.Г.Стахевич. – Суми, СумДПУ, 2003. – 19 с.
257. Спирин Л.Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя. – Ярославль, 1976. – 82 с.
258. Стасько Г.Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К.,КУ, 1995. – 192 с.
259. Стахевич О.Г.Вокальне мистецтво Західної Європи: творчість, виконавство, педагогіка: Дослідження. – К.: НМАУ ім. П.І.Чайковського, 1997. – 272 с.
260. Стахевич О.Г. Вчення про співацький голос в оперній культурі Італії XVII – середини XIX століть Автореферат дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.03. - К.: КДК, 1993. – 16 с.
261. Стахевич О.Г. Вчення про співацький голос в оперній культурі Італії XVII – середини XVIII століть / Музична культура

- Італії та Франції: від бароко до романтизму. – К.: КДК, 1991. – С.26 – 40.
262. Стахевич О.Г. Мистецтво сольного співу в західноєвропейській опері ХІХ століття. Автореферат дис. ... д-ра мистецтвознавства: 17.00.03. – К.: НМАУ, 1997. – 33 с.
263. Стахевич О.Г. Основи вокальної педагогіки. Ч.1: Природно-наукові теорії сольного співу. Курс лекцій: Навч. пос. для студентів диригентсько-хорового факультету муз. та пед. вузів. – Х.-Суми: ХДАК-СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2002. – 92 с.
264. Стахевич А.Г. Профессионально-техническая подготовка в искусстве пения. – Сумы, 1991.- 50 с.
265. Стахевич А.Г. Регистровые звукообразования певческого голоса в вокальной педагогике. – Сумы, 1989. – 23 с.
266. Стахевич А.Г. Теоретические основы процесса постановки голоса в вокальной педагогике. – Сумы, 1990. – 45 с.
267. Стрелец Б.И., Ступников В.М. Закономерности развития творческого потенциала учителя в процессе профессиональной деятельности // Современный учитель: стандарты профессионализма. – Новосибирск: Изд-во НИПК и ПРО, 2000. – С.23 – 28.
268. Стулова Г.П. Дидактические основы обучения пению. – М.: МГПИ, 1988. – 69 с.
269. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. – М.: Прометей, 1992. – 270 с.
270. Стулова Г.П. Теория и практика вокальной работы в хоре: Учебное пособие. – М.: МАПИ, 1983. – 90 с.
271. Стулова Г.П. Хоровой класс. – М.: Просвящение, 1988. – 126 с.

272. Сучасні педагогічні технології у вищій школі: науково-методичний вісник / Упор. М.І.Сметанський. – Вінниця. – Київ, 1995. – 148 с.
273. Сысов В.Н. Совершенствование профессиональной подготовки студентов педагогических институтов на лабораторных занятиях. Автореферат дис. ... канд. физ.-мат. наук: 13.00.01. – К.: КГПИ, 1985. – 16 с.
274. Тарская О.П. Мои вокально-педагогические принципы // Вокальная педагогика, в.4. – М.: Музыка, 1969. – С. 137 – 144.
275. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
276. Тлумачний словник української мови / За ред. д-ра філологічних наук, проф.. В.С.Калашника. – Х.:Прапор, 2002. – 992с.
277. Толстов Ю.П. Вопросы проблемного обучения на клинических кафедрах «узкого» профиля // Вестник оториноларингологии, №2. – М.: Медиа Сфера, 2001. – С. 58 – 59.
278. Тренина П.Л. Из опыта педагога-вокалиста. – М.: Музыка, 1976. – 112 с.
279. Тупицын С.В. Совершенствование методики певческого обучения на основе применения технических средств // Профессиональная направленность музыкального образования в педвузе. – Саратов: СГПИ, 1985. – С. 108 – 116.
280. Уемов А.И. Логические основы метода моделирования. – М.: Мысль, 1971. – 311 с.
281. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования. – М.: Наука, 1966. – 359 с.

282. Уколова Л.И. Самоконтроль в профессиональной подготовке учителя музыки. Дис. ... к.пед.н.: 13.00.01. – М., 1991. – 163 с.
283. Уланова С.І. Світоглядно-методологічні основи формування музично-естетичної культури // Художня освіта і проблеми виховання молоді. – К.: ІЗМН, 1997. – С. 10 – 33.
284. Урбанович Г. Певческий голос учителя музыки. / Сборник статей «Музыкальное воспитание в школе», в.12. – М.: Музыка, 1977. –С. 23 – 33.
285. Уткин Б.И. Воспитание профессионального слуха музыканта в училище. – М.: Музыка, 1985. – 101 с.
286. Философский энциклопедический словарь. – М.:ИНФРА, 2000. – 576 с.
287. Філософський енциклопедичний словник. – Київ: Абрис, 2002. – 742 с.
288. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. – К.: УРЕ, 1986. – 800 с.
289. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2001. – 528 с. (Альма-матер).
290. Фоломєєва Н.А. Педагогічні технології естетичного виховання дітей віком 5 – 10 років засобами музичного мистецтва. Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – К., АПН України, Інститут проблем виховання, 2001. – 22 с.
291. Фоломєєва Н.А. Педагогічні технології естетичного виховання дітей віком 5 – 10 років засобами музичного мистецтва. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. – Теорія і методика виховання. – С., СДПУ, 2001. – 242 с.
292. Фомичев М.И. Основы фонологии. – Л.:Медгиз, 1949. – 188 с.

293. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
294. Фролов Ю.П. Пение и речь в свете учения И.П.Павлова. – М.: Музыка, 1966. – 99 с.
295. Холматов Д.И. Характеристика слуха по данным импедансометрии после слухулучшающих операций // Вестник оториноларингологии, 2001, №4. – С. 20 – 23.
296. Цимбалюк Н.М. Культурно-педагогічна сутність аматорської діяльності // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури: Випуск третій: Зб. наук. праць: У 2-х частинах. Частина II. – К.,1999. – С. 218 – 231.
297. Чебышева В.В. Психологические основы формирования производственных умений и навыков. – М.: Высшая школа, 1980. – 79 с.
298. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. – М.: Знание, 1990. – 75 с.
299. Чхартишвили К. Влияние потребности на восприятие и установку // Вопросы психологии. – 1971. - № 1. – С. 95 – 105.
300. Школяр Л.В. Музыкальное искусство как учебный предмет в начальной школе (в системе развивающего обучения). Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01. – М., ИХО РАО, 1999. – 348 с.
301. Шмалько Ю.В. Формирование музыкального мышления учащегося-музыканта в процессе подбора по слуху и импровизации (на материале работы в классе фортепиано). Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М.: МПГУ, 1998. – 134 с.
302. Штофф В.А. Моделирование и философия. – М.-Л.: Наука, 1966. – 301 с.

303. Шувалова В., Шиняева О. От неуверенности к профессионализму // Народное образование, 1995, №1. – С.121–123.
304. Шульгіна В.Д. Проблема слухового розвитку в естетичному вихованні учнів класу фортепіано // Музика в школі, в. 1. – К.: Музична Україна, 1972. – С. 66 – 76.
305. Щелкалина О.Г. Формирование профессионально значимых качеств учителя музыки. Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2000. – 24 с.
306. Щелкалина О.Г. Формирование профессионально значимых качеств учителя музыки ( на материале работы дирижерско – хоровых отделений музыкальных факультетов пед. ВУЗов). Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М., 2000. – 181 с.
307. Щербініна О.М. Формування музично-стильових уявлень майбутніх учителів музики у процесі інструментально-виконавської підготовки. Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2005. – 20 с.
308. Щолокова О.П. Художньо-естетичне виховання школярів засобами світової художньої культури: Навч. посібник. – К.: УДПУ, 1993. – 80 с.
309. Юссон Р. Певческий голос. – М.: Музыка, 1974. – 264 с.
310. Юцевич Ю.Е. Вокальный класс / Программа педагогических институтов. - К.: РУМК, 1991. - 20 с.
311. Юцевич Ю.Є. Організаційно-педагогічні проблеми вокальної підготовки вчителів музики на музично-педагогічних факультетах педінститутів / Збірка статей „Музика в школі”, в.1. – К.Є Музична Україна, 1972. – С. 31 – 38.
312. Юцевич Ю.Е. Педагогическое обоснование содержания вокальной подготовки учащихся педагогических училищ.

- Автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – К.: НИИП УССР, 1985. – 23с.
313. Юцевич Ю.Е. Педагогическое обоснование содержания вокальной подготовки учащихся педагогических училищ. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – К.: НИИП УССР, 1985. – 206 с.
314. Юцевич Ю.Є. Про зміст і структуру індивідуальної вокальної підготовки учителя музики до роботи в школі / Збірка статей „Музика в школі”, в.8. – К.: Музична Україна, 1982. – С. 33 – 42.
315. Юцевич Ю.Є. Роль вокально-слухових впливів у формуванні дитячих голосів // Музика в школі, в.7. – К.: Музична Україна, 1981. – С. 36 – 43.
316. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу: Навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу. – К.: ІЗМИ, 1998. – 160 с.
317. Юшманов В.И. О принципах профессиональной подготовки вокалистов в классе сольного пения консерватории. Дис. ... канд. искусствоведения: 17.00.02. – Л., 1986. – 199 с.
318. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. – М.: Искусство, 1964. – 88 с.

## Додаток А.1.

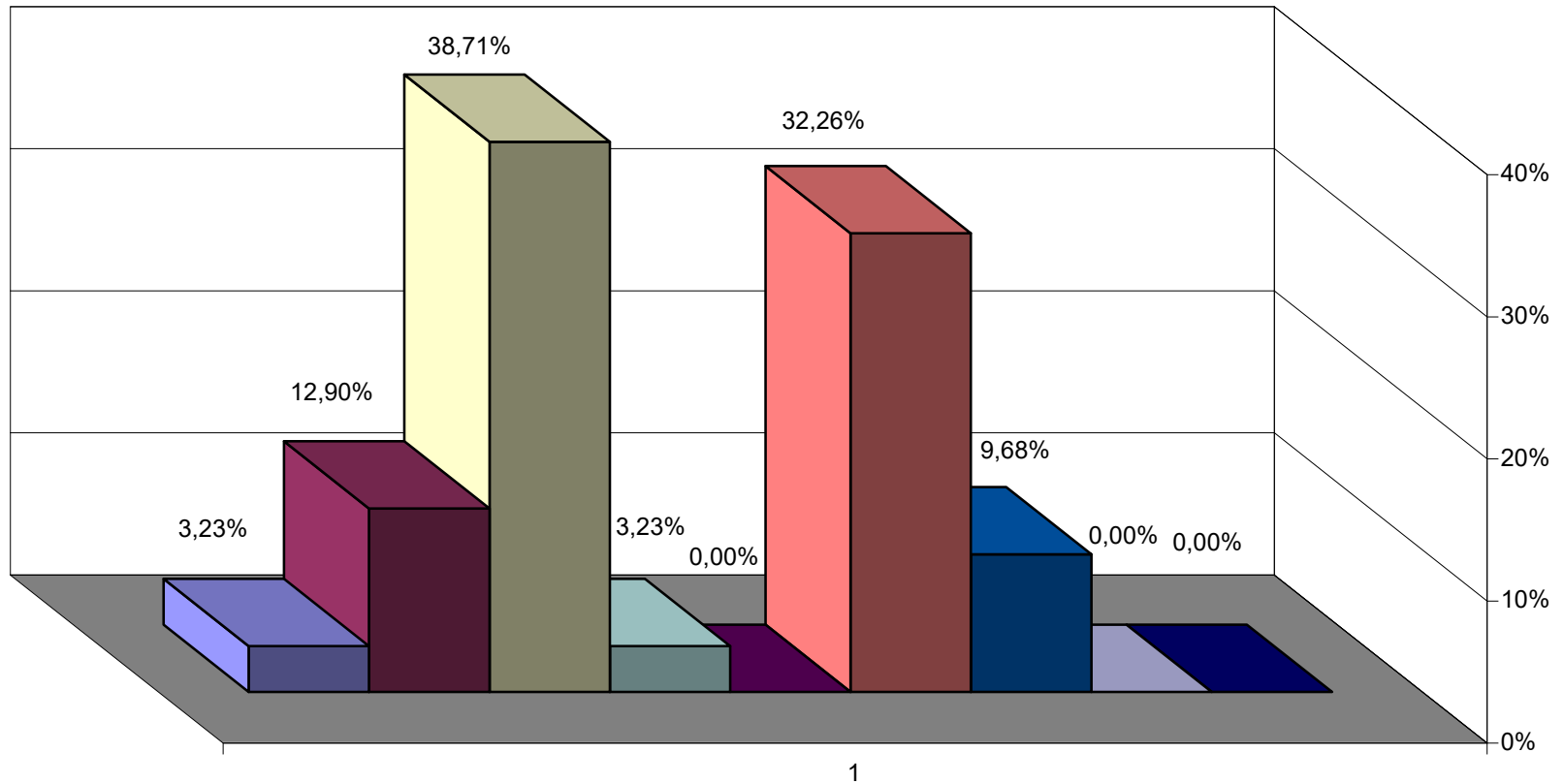
**Анкета №1**  
**(для студентів)**

1. Яка Ваша музична освіта до вступу у ВУЗ? \_\_\_\_\_
2. Чи маєте Ви співочий досвід? Так, ні (потрібне підкреслити)
3. Якою співочою діяльністю Ви займалися раніше? Скільки років?
  - а) сольний спів \_\_\_\_\_;
  - б) спів у хорі \_\_\_\_\_;
  - в) спів в ансамблі \_\_\_\_\_;
  - г) естрадний вокал \_\_\_\_\_;
  - д) \_\_\_\_\_.
4. Чим обумовлений Ваш вибір професії вчителя музики?
  - а) інтересом до професії вчителя музики;
  - б) інтересом до вокально-педагогічної діяльності;
  - в) інтересом до світу мистецтва;
  - г) порадою близьких: батьків, друзів, знайомих;
  - д) порадою вчителя школи, училища;
  - е) прагненням продовжити музичну освіту;
  - ж) бажанням одержати будь-яку вищу освіту;
  - з) посада, на якій працював (-а), вимагала вищої освіти;
  - и) на факультет потрапив (-а) випадково;
  - к) \_\_\_\_\_.
5. Якій спеціальній музичній підготовці віддаєте перевагу?
  - а) інструментальній;
  - б) музично-теоретичній;
  - в) вокальній;
  - г) диригентській;
  - д) хоровій;





## Додаток А.2. Мотивація навчальної діяльності майбутніх вчителів музики



- |                                          |                                                        |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| ■ інтересом до професії вчителя музики   | ■ інтересом до вокально-педагогічної діяльності        |
| ■ інтересом до світу мистецтва           | ■ порадою близьких: батьків, друзів, знайомих          |
| ■ порадою вчителя школи, училища         | ■ прагненням продовжити музичну освіту                 |
| ■ бажанням одержати будь-яку вищу освіту | ■ посада, на якій працював (-а), вимагала вищої освіти |
| ■ на факультет потрапив (-а) випадково   |                                                        |

**Анкета №2**  
**(для випускників)**

1. Чи вважаєте Ви, що вчителю музики потрібний вокальний слух?

Підкресліть чи підпишіть:

а) так;

б) ні:

в) \_\_\_\_\_.

2. Що дає вчителю музики наявність вокального слуху?

Сформулюйте.

3. Чи відносите Ви вокальний слух до професійно значимих якостей учителя музики? підкресліть чи підпишіть:

а) так;

б) ні:

в) \_\_\_\_\_.

4. Які професійно важливі якості вчителя музики Ви вважаєте необхідними для здійснення вокального виховання школярів?

Проранжируйте їх цифрами від 1 до 7:

а) виконавські вміння і навички;

б) організаторські вміння;

в) інтелектуальні якості;

г) вокально-теоретичні знання;

д) комунікативні вміння;

е) розвинутий вокальний слух;

ж) \_\_\_\_\_.

5. Які враження залишила у Вас вокально-педагогічна практика в школі? Що в її ході виявилось несподіваним для Вас? Сформулюйте.
  
6. Чи впевнені Ви у своїй готовності до вокально-педагогічної роботи зі школярами? Підкресліть: так, ні, сумніваюсь.
7. Чого, на Ваш погляд, не вистачає у Вашій підготовці для успішного здійснення вокального виховання школярів? Сформулюйте.
  
8. Що Ви можете запропонувати з метою удосконалення підготовки майбутніх учителів музики до вокально-педагогічної роботи в школі?

Ваші ініціали

Курс

Група

Спеціалізація

**Спасибі за допомогу!**

## Додаток В

## Анкета № 3

(для слухачів інституту післядипломної педагогічної освіти)

1. Чи вважаєте Ви, що вчителю музики потрібний вокальний слух?  
Підкресліть чи допишіть: а) так ; б) ні; в)

2. Що дає вчителю музики наявність вокального слуху?  
Сформулюйте:

3. Чи відносите Ви вокальний слух до професійно значимих якостей вчителя музики? Підкресліть чи допишіть: а) так ; б) ні; в)

4. Які професійно важливі якості вчителя музики Ви вважаєте необхідними для здійснення вокального виховання школярів?  
Проранжируйте їх цифрами від 1 до 7:

А) виконавські вміння і навички;

Б) організаторські вміння;

В) інтелектуальні якості;

Г) вокально-теоретичні знання;

Д) комунікативні вміння;

Е) розвинутий вокальний слух;

Ж)

5. За якими критеріями, на Ваш погляд, можна визначити ступінь активності вокального слуху? Сформулюйте:

6. Чи обновляєте і поглиблюєте Ви наявні у Вас вокальні знання?

а) так ; б) ні; в) недостатньо.

7. Чи займаєтеся Ви (займалися після закінчення навчання) активною вокальною діяльністю? (Так, ні). Якщо так, то відповісти, будь ласка, де і коли:

- а) за місцем роботи;
- б) у вокальному гуртку, студії;
- в) у вокальному ансамблі;
- г) у хорі;
- д)

8. Що Ви можете запропонувати з метою удосконалення підготовки вчителів музики до вокально-педагогічної роботи в школі?

Заповніть за бажанням

Ваше прізвище чи ініціали

Посада

Категорія (звання)

Освіта

Місце роботи

Стаж

**Спасибі за допомогу!**

**Анкета №4****(для викладачів)**

1. Чи вважаєте Ви, що вчителю музики потрібний вокальний слух? Підкресліть або допишіть: а) так; б) ні; в) \_\_\_\_\_.
2. Що дає вчителю музики наявність вокального слуху? Сформулюйте
3. Чи відносите Ви вокальний слух до професійно значимих якостей вчителя музики? Підкресліть або допишіть: а) так; б) ні; в) \_\_\_\_\_.
4. Чи формуєте Ви у студентів свого класу вокальний слух? Підкресліть або допишіть: а) так; б) ні; в) \_\_\_\_\_.
5. За якими критеріями, на Ваш погляд, можна визначити ступінь активності вокального слуху? Сформулюйте:
6. Визначте ступінь готовності учнів Вашого факультету до вокально-педагогічної роботи зі школярами: висока, достатня, середня, низька (потрібне підкреслити).
7. На якому рівні проходить вокально-педагогічна практика у Вашому ВУЗі? Високий, середній, низький (потрібне підкреслити).
8. Чи пов'язана вокально-педагогічна практика з навчанням у класі постановки голосу? Підкресліть або допишіть: а) так; б) ні, в) \_\_\_\_\_.
9. Що Ви можете запропонувати з метою підвищення готовності майбутніх вчителів музики до вокально-педагогічної роботи в школі? Сформулюйте.

Заповніть за бажанням

Ваше прізвище чи ініціали

Звання

Навчальний заклад

Посада

Стаж

**Спасибі за допомогу!**

**Анкета №5****(для студентів випускних курсів)**

1. Що, на Ваш погляд, є необхідним і достатнім для того, щоб успішно здійснювати вокально-педагогічну роботу:

- а) тривала практична професійно-співоча діяльність;
- б) вокально-слухові навички;
- в) глибокі вокально-теоретичні знання;
- г) практичний співочий досвід.

2. Які основні вимоги до слуху майбутнього вчителя музики?

Підкресліть чи допишіть:

- а) розвинутий музичний слух;
- б) вокальний слух;
- в) активний вокальний слух;
- г)

3. Вокальний слух – це (виберіть правильну відповідь):

- а) розвинутий музичний слух;
- б) тембро-динамічний слух;
- в) тембро-звуківисотний слух;
- г) тембро-м'язовий слух;
- д) тембро-м'язово-вібраційний слух;
- е) \_\_\_\_\_.

4. Тип голосу можна визначити на слух по (виберіть правильну відповідь):

- а) діапазону;
- б) тембру;
- в) витримуванню теситури;
- г) якості звучання верхніх нот;
- д) розташуванню і звучанню перехідних нот;



е) всьому, перерахованому вище.

5. Установа корпуса під час співи при вільному, але активному стані:

- а) впливає на фонацію;
- б) не має істотного значення.

6. Який з перерахованих типів подиху найбільш раціональний для співу? Виберіть правильну відповідь:

- а) грудний (реберний);
- б) грудочеревний (реберно-диафрагматичний);
- в) верхньогрудний (ключичний);
- г) черевний (диафрагматичний).

7. Який тип співоного вдиху найбільш доцільний?

- а) безшумний, через ніс;
- б) вільний, через рот;
- в) безшумний, через ніс і рот;
- г) гучний вдих носом.

8. Якому способу атаки звуку відповідає кожна з перерахованих характеристик:

- а) спочатку затримка подиху за допомогою повного змикання зв'язок, а потім подача подиху;
- б) спочатку дихальний струмінь, а потім на ній змикання зв'язок;
- в) подих і голосові зв'язки одночасно вводяться в дію.

9. Яка функція резонаторів у голосовому апараті (виберіть правильну відповідь):

- а) підсилюють голос;
- б) визначають тембр голосу;
- в) формують голосні і приголосні звуки;
- г) змінюють висоту звуку;
- д) все перераховане вище.

10. До активних органів, що входять до складу артикуляційного апарата, відносяться:

- а) зуби;
- б) ясна;
- в) язик;
- г) губи;
- д) верхня щелепа;
- е) нижня щелепа;
- ж) тверде небо;
- з) м'яке небо;
- і) глотка.

11. Головне резонування забезпечує:

- а) високу позицію звуку;
- б) низьку позицію звуку;
- в) все, перераховане вище.

12. У відчуття опори звуку входять:

- а) почуття підзв'язочного тиску;
- б) почуття роботи дихальних м'язів;
- в) вібраційні (резонаторні) відчуття;
- г) усе перераховане вище.

13. Вокально-тілесні відчуття під час співу:

- а) допомагають контролювати процес фонації;
- б) заважають контролювати процес фонації;
- в) не мають істотного значення.

Ваші ініціали

Курс

Група

Спеціалізація

**Спасибі за допомогу!**

Контрольна група.

Додаток Е.1

Рівні сформованості вокально-слухових навичок самодіагностування на констатувальному етапі дослідження.

№ п/п	Оцінки																Середнє	Рівні	
	S1	S2	S3		S4	S5	S6	S7		S8	S9	S10		S11	S12	S13			
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00	низький
2	2	2	3	2,33	3	1	3	3	2,5	3	3	3	3	3	3	1	2,333	2,54	низький
3	8	10	7	8,33	5	4	2	3	3,5	3	3	4	3,33	4	3	4	3,667	4,71	середній
4	5	3	5	4,33	4	3	1	3	2,75	1	2	2	1,67	3	2	1	2	2,69	низький
5	9	10	8	9	4	5	2	3	3,5	9	3	4	5,33	4	6	4	4,667	5,63	середній
6	4	8	7	6,33	5	5	4	3	4,25	4	4	5	4,33	5	4	4	4,333	4,81	середній
7	6	10	10	8,67	4	3	3	3	3,25	9	4	3	5,33	2	4	1	2,333	4,90	середній
8	12	12	11	11,7	11	10	10	10	10,3	11	10	10	10,3	10	10	10	10	10,56	високий
9	9	10	7	8,67	8	7	7	7	7,25	9	7	8	8	7	8	7	7,333	7,81	достатній
10	10	11	10	10,3	7	5	3	3	4,5	3	2	4	3	4	6	4	4,667	5,63	середній
11	7	5	3	5	4	3	2	1	2,5	3	4	3	3,33	2	3	1	2	3,21	низький
12	6	7	9	7,33	4	3	2	3	3	2	1	3	2	2	5	1	2,667	3,75	низький
13	3	2	3	2,67	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2,92	низький
14	8	2	3	4,33	8	2	3	3	4	3	3	2	2,67	2	3	3	2,667	3,42	низький
15	6	5	3	4,67	2	2	3	2	2,25	8	3	2	4,33	3	3	3	3	3,56	низький
16	3	3	3	3	9	2	3	3	4,25	3	3	2	2,67	3	2	3	2,667	3,15	низький
17	9	9	9	9	2	3	3	2	2,5	2	3	3	2,67	3	8	3	4,667	4,71	середній
18	3	9	2	4,67	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2,667	3,33	низький
19	3	3	3	3	2	3	3	3	2,75	3	3	3	3	2	2	3	2,333	2,77	низький
20	8	8	6	7,33	5	3	6	3	4,25	2	5	3	3,33	3	5	3	3,667	4,65	середній
																		4,29	середній

Контрольна група.

Додаток Е.2

Рівні сформованості вокально-слухових навичок діагностування дитячого співу на констатувальному етапі дослідження.

№ п/п	Оцінки																Середнє	Рівні	
	D11	D12	D13		D21	D22	D23	D24		D31	D32	D33		D41	D42	D43			
1	2	2	2	2	2	1	1	1	1,25	1	2	2	1,67	2	3	2	2,333	1,81	низький
2	3	5	3	3,67	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2,333	2,50	низький
3	5	5	3	4,33	3	4	4	4	3,75	4	4	4	4	4	3	4	3,667	3,94	низький
4	5	7	5	5,67	3	4	4	4	3,75	4	4	4	4	4	3	4	3,667	4,27	середній
5	5	7	3	5	3	4	4	4	3,75	3	4	4	3,67	4	3	4	3,667	4,02	середній
6	3	7	5	5	5	4	4	4	4,25	4	4	4	4	4	3	4	3,667	4,23	середній
7	3	5	3	3,67	1	4	4	4	3,25	4	4	4	4	4	3	4	3,667	3,65	низький
8	7	10	7	8	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7,25	достатній
9	7	7	7	7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	7	4	5,333	5,58	середній
10	4	5	4	4,33	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,08	середній
11	3	3	3	3	3	4	4	4	3,75	4	4	4	4	4	3	4	3,667	3,60	низький
12	5	6	5	5,33	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3,667	4,25	середній
13	3	3	1	2,33	3	4	4	4	3,75	4	4	4	4	4	3	4	3,667	3,44	низький
14	5	3	5	4,33	4	4	4	4	4	4	4	5	4,33	4	3	4	3,667	4,08	середній
15	3	5	3	3,67	1	4	4	4	3,25	4	4	4	4	3	3	4	3,333	3,56	низький
16	3	3	3	3	1	4	4	4	3,25	4	4	4	4	4	3	4	3,667	3,48	низький
17	3	3	3	3	2	4	4	4	3,5	4	4	4	4	4	3	4	3,667	3,54	низький
18	3	5	3	3,67	3	4	4	4	3,75	4	4	4	4	4	3	4	3,667	3,77	низький
19	3	3	3	3	3	4	4	4	3,75	4	4	4	4	4	3	4	3,667	3,60	низький
20	5	5	4	4,67	5	4	4	4	4,25	4	4	4	4	4	5	4	4,333	4,31	середній
																		4,06	середній

Експериментальна група

Додаток Е.3

Рівні сформованості вокально-слухових навичок самодіагностування на констатувальному етапі дослідження.

№ п/п	Оцінки																Середнє	Рівні	
	S1	S2	S3		S4	S5	S6	S7		S8	S9	S10		S11	S12	S13			
1	4	5	2	3,67	2	2	2	2	2	3	2	2	2,33	2	2	1	1,667	2,42	низький
2	2	5	4	3,67	2	3	4	3	3	2	3	2	2,33	2	3	1	2	2,75	низький
3	6	4	4	4,67	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	3,667	4,08	середній
4	4	3	3	3,33	3	3	3	3	3	3	2	2	2,33	2	2	1	1,667	2,58	низький
5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	середній
6	4	4	4	4	5	4	4	4	4,25	3	4	4	3,67	4	4	4	4	3,98	середній
7	4	2	2	2,67	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	1	1,667	2,08	низький
8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	середній
9	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	2	2,25	низький
10	4	4	3	3,67	4	3	4	3	3,5	4	3	4	3,67	4	3	3	3,333	3,54	низький
11	4	4	4	4	4	3	4	3	3,5	3	3	4	3,33	4	4	3	3,667	3,63	низький
12	4	5	4	4,33	4	4	4	4	4	3	4	4	3,67	4	4	4	4	4,00	середній
13	10	11	10	10,3	8	7	7	7	7,25	9	7	7	7,67	7	7	7	7	8,06	достатній
14	4	5	2	3,67	2	2	2	2	2	3	2	2	2,33	3	2	1	2	2,50	низький
15	5	5	4	4,67	4	4	4	4	4	5	4	4	4,33	4	5	4	4,333	4,33	середній
16	5	5	4	4,67	4	4	4	4	4	3	4	4	3,67	5	2	4	3,667	4,00	середній
17	5	5	4	4,67	4	4	4	4	4	3	4	4	3,67	5	3	4	4	4,08	середній
18	5	4	5	4,67	4	4	4	4	4	3	4	4	3,67	5	3	1	3	3,83	низький
19	10	11	10	10,3	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10,08	високий
20	5	5	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	3	4	3	3,333	4,08	середній
																		4,01	середній

Експериментальна група

Додаток Е.4

Рівні сформованості вокально-слухових навичок діагностування дитячого співу на констатувальному етапі дослідження.

№ п/п	Оцінки																	Середнє	Рівні
	D1	D2	D3		D4	D5	D6	D7		D8	D9	D10		D11	D12	D13			
1	3	2	2	2,33	2	2	2	2	2	2	1	1	1,33	1	2	1	1,333	1,75	низький
2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,00	низький
3	6	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,25	середній
4	3	3	3	3	3	2	2	3	2,5	2	2	3	2,33	2	2	2	2	2,46	низький
5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	середній
6	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	низький
7	6	2	2	3,33	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,33	низький
8	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	середній
9	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2,25	низький
10	3	4	3	3,33	4	4	4	4	4	4	3	3	3,33	4	4	4	4	3,67	низький
11	3	4	3	3,33	4	4	4	4	4	4	2	4	3,33	4	4	3	3,667	3,58	низький
12	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,00	середній
13	10	10	9	9,67	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7,67	достатній
14	4	4	3	3,67	3	3	2	2	2,5	2	3	3	2,67	4	3	2	3	2,96	низький
15	4	5	4	4,33	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,08	середній
16	5	4	4	4,33	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,08	середній
17	6	4	4	4,67	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,17	середній
18	4	4	3	3,67	3	3	4	3	3,25	3	3	4	3,33	3	3	3	3	3,31	низький
19	10	11	10	10,3	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	9	9,667	10,00	високий
20	6	4	4	4,67	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4,17	середній
																		3,94	середній

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені А.С.Макаренка  
Факультет мистецтв  
Кафедра вокального мистецтва

**ЛЕКЦІЙНО – СЕМІНАРСЬКИЙ КУРС**  
**“ОСНОВИ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНОГО СЛУХУ”**

Програма курсу для спеціальності  
“Музичне виховання та художня культура”

Укладач програми -  
**Маруфенко О.В.**,  
аспірантка кафедри музичного  
виховання, співів та  
хорового диригування.

Рецензент  
**Стахевич О.Г.**,  
доктор мистецтвознавства,  
професор,  
завідувач кафедри  
вокального мистецтва

## **Вступ**

На сучасному етапі розвитку суспільства згідно з доктринальними положеннями розвитку національної української освіти, законом України “Про освіту”, Державною програмою “Освіта” (Україна ХХІ століття) головним завданням вищої освіти є виховання особистості, спроможної реалізувати свій професійний потенціал на високому науковому та фаховому рівнях.

Важливою складовою фахової підготовки майбутніх вчителів музики є вокальна підготовка. Специфіка вокально-педагогічної діяльності вчителя музики передбачає акцентування уваги саме на педагогічній спрямованості вокального навчання у вищих навчальних закладах. Зміст вокальної підготовки зумовлено метою та завданнями, які відповідають майбутній практичній педагогічній діяльності з формування вокальної культури школярів. Дана цільова установка передбачає здобуття майбутніми вчителями музики теоретичних знань та практичних навичок, пов'язаних з вокально-педагогічною діяльністю; розуміння сутності процесу голосоутворення та його вікової специфіки; свідоме володіння навичками діагностування та корекції співацького процесу школярів.

Тому завдання підвищення вокально-теоретичної компетентності і професіоналізму майбутніх учителів музики стає все більш актуальним. Лекційно-семінарський курс “Основи розвитку вокального слуху” є новим теоретико-практичним підходом до удосконалення вокально-педагогічної майстерності вчителя музики і має незаперечне значення для успішного вирішення професійних завдань.

### **Пояснювальна записка**

Вокально-теоретична підготовка з проблем голосоутворення та звукосприйняття є основою вокально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. Діагностування співацьких здібностей



школярів, розвиток їх голосового потенціалу, формування культури вокального виконавства – от те коло завдань, яке вирішує вчитель музики кожного дня. Усвідомлення майбутнім педагогом-музикантом специфіки вокально-слухової діяльності вчителя й учнів визначає якість та швидкість процесів аналізу та корекції як власного, так і дитячого співу та впливає на подальшу практичну вокально-методичну діяльність.

Даний курс передбачає оволодіння студентами системою вокально-теоретичних знань, необхідних для формування співацької культури школярів.

Спеціальний лекційно-семінарський курс розрахований на 38 годин, з них 30 – лекційних; 8 – семінарських. Форма занять – групова.

Мета курсу: ознайомити студентів з науковими підходами до визначення понять “вокально-слухове сприйняття”, “вокальний слух”, “вокально-слухові навички”; з’ясувати їх сутність, структуру та специфіку функціонування.

Завдання курсу: розглянути різні погляди на вокальний слух, вокально-слухову діяльність, що існують у вокальній педагогіці в історичному аспекті; надати чітке визначення дефініцій “вокальний слух” та “вокально-слухові навички”; розглянути сутність, структуру та функції вокального слуху; з’ясувати закономірності функціонування вокально-слухової навички; озброїти майбутніх вчителів музики теоретичними знаннями та практичними навичками діагностування власного та дитячого співацького процесу; підготувати майбутніх учителів музики до вокально-слухового саморозвитку в умовах загальноосвітньої школи.

Реалізація завдань курсу здійснюється на принципах науковості та історичності, систематичності та послідовності, доступності та наочності навчання.

Призначення курсу: надати студентам уявлення про існування такої підсистеми музичного слуху як вокальна; розглянути феномен вокального слуху; простежити еволюцію поглядів на вокальний слух в історичному аспекті; показати відмінність функціонування вокального слуху у співака-виконавця і педагога-вокаліста.

В основі тематики – поєднання розділів сучасної теорії вокально-слухового сприйняття, теорії голосоутворення та звукосприйняття з розділом вокального виховання школярів. Такий підхід дає можливість переносу загальних вокально-слухових знань на рівень дитячої вокальної педагогіки. Знайомство з науковою літературою про сутність, структуру та функціонування вокального слуху допоможе студентам опанувати вокальну термінологію, а також усвідомити алгоритм вокально-слухового діагностування власного та дитячого співацького процесу.

### **Тематичний план**

1. Вступ: вокально-слухова діяльність майбутнього вчителя музики (проблеми слухового навчання у вокальній підготовці). (4 год.)
2. Наукова концепція вокально-слухового сприйняття. (8 год.: лекції – 6 год.; семінар – 2 год.)
3. Вокальний слух та вокально-слухові навички (сучасність та ретроспектива). (8 год.: лекції – 6 год.; семінар – 2 год.)
4. Алгоритм вокально-слухового діагностування співацького процесу (8 год.: лекції – 6 год.; семінар – 2 год.)
5. Вокально-слухове виховання школярів (10 год.: лекції – 6 год.; семінар – 4 год.)

## Зміст курсу

### **Тема № 1. Вокально-слухова діяльність майбутнього вчителя музики (проблеми слухового навчання у вокальній підготовці).**

Сьогоднішні методи вокально-педагогічного навчання майбутніх учителів музики, поряд зі зверненням до художньо-виконавських завдань, повинні бути більше спрямовані на педагогічну діяльність. Звідси виникає завдання зміни “точки складання” (термін Карлоса Кастанеди), перенесення акценту з виконавського начала на педагогічне. Тому зміст вокальної підготовки не може обмежуватися оволодінням власне виконавськими навичками. Цьому питанню присвячені наукові праці Л.Василенко, А. Менабені, Л. Пашкіної, Г. Стасько, Г. Урбановича, Ю. Юцевича. Акцент на педагогічному напрямі навчання потребує формування навичок вокально-слухової діяльності, метою яких є діагностування співацьких можливостей школярів, прогнозування розвитку їх голосового потенціалу, виявлення та корекції недоліків голосоутворення.

### **Тема № 2. Наукова концепція вокально-слухового сприйняття.**

Науково-теоретичне обґрунтування сутності вокально-слухового сприйняття з позицій біоакустики (В. Морозов, Р. Юссон та ін.), анатомії та фізіології (Д. Аспелунд, В. Ємельянов, В. Морозов, Ю. Юцевич та ін.), теорії співацького голосу (Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, О. Стахевич, П.Троніна та ін.).

Вокально-слухове сприйняття майбутнього вчителя музики – сфера актуалізації різнопланових внутрішніх відчуттів, які пов’язані з процесом голосоутворення як вчителя, так і учня. Воно має у своєму складі два структурних компоненти: вокально-фізіологічний та вокально-аналізуючий. Основою вокально-фізіологічного компоненту є аналізаторна система людини, яка поділяється на п’ять елементів: слуховий, зоровий, руховий, мовно-руховий, дотиковий. Вокально-аналізуючий компонент має у своєму складі шість елементів: акустичний, візуальний, проприорецепторний,

барорецепторний, віброрецепторний та елемент ідеомоторної інтродукції (за В.Ємельяновим). Процес вокально-слухового сприйняття має два рівні функціонування – рівень фільтрації та рівень професійного аналізу процесу голосоутворення.

### **Тема № 3. Вокальний слух та вокально-слухові навички (сучасність та ретроспектива).**

У темі розглядаються різні підходи до визначення “вокальний слух” та “вокально-слухові навички” в історичному аспекті (Д. Аспелунд, Н.Гребенюк, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, А. Менабені, В. Морозов, О.Стахевич, Г. Стулова, Р. Юссон, Ю. Юцевич та ін.).

Вокальний слух майбутнього вчителя музики – це здатність педагога-музиканта виконувати діагностичні, прогностичні та коригувальні дії на основі свідомого оперування вокально-теоретичними знаннями та комплексного усвідомленого вокально-слухового сприйняття власного та дитячого процесу голосоутворення. Вокально-слухові навички майбутнього вчителя музики – це автоматизовані дії з аналізу та корекції процесу голосоутворення з контролем за роботою окремих складових як власного, так і дитячого співацького апарату. Якщо вокальний слух – це здатність майбутнього вчителя музики до свідомої і точної вокально-слухової діяльності, то вокально-слухові навички – це автоматизовані ланки цієї діяльності.

### **Тема № 4. Алгоритм вокально-слухового діагностування співацького процесу.**

Основою алгоритму вокально-слухового діагностування є вокально-слухове сприйняття. Алгоритм регламентує послідовність виконання вокально-слухових дій. Алгоритмізованість вокально-слухового аналізу виступає в даному випадку як певний рівень грамотності майбутнього вчителя музики, а його найвища точка – як особлива категорія

майстерності вокально-слухового діагностування, прогнозування та корекції.

Результатом вокально-слухового діагностування власного співацького процесу є формування у свідомості майбутнього педагога-музиканта “регульовального образу” (як процесу і результату співставлення суб’єктивного образу власного процесу голосоутворення та співацького еталону).

### **Тема № 5. Вокально-слухове виховання школярів.**

Виховання дітей у дорослій академічній манері співу в жіночому варіанті (як дівчаток, так і хлопчиків) передбачає можливість формування в них таких вокально-слухових навичок, що й у дорослих. Систематичне та послідовне навчання, націлене на формування вокальної уваги, самопостереження та самоаналізу, доступність та наочність пояснювань гарантує формування вокальної культури школярів відповідно співацькому еталону.

### **Рекомендована література**

1. Вопросы вокальной педагогики. – М.–Л.: Музыка, 1962. – Вып. 1 – 7. – 1984.
2. Воспитание и охрана детского голоса / Под ред. Багадурова В.А. – М.: АПН РСФСР, 1953. – 72 с.
3. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – Изд.2-е. – М.: Музыка, 1996. – 368 с.
4. Емельянов В.В. Развитие голоса: Координация и тренинг. – СПб.: Изд-во Лань, 2000. – 190 с.
5. Кочнева И.С. Яковлева А.С. Вокальный словарь. – Л.: Музыка, 1988. – 70 с.

6. Менабени А.Г. Вокальные навыки // Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете. – М.: МГПИ, 1985. – С. 74 - 79.
7. Морозов В.П. Вокальный слух и голос. – М.–Л.: Музыка, 1965. – 88 с.
8. Морозов В.П. Тайны вокальной речи. – Л.: Наука, 1967. – 204 с.
9. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. М.: ИП РАН, МГК им. П.И.Чайковского, Центр «Искусство и наука». 2002. – 496 с.
10. Музыкальный слух и его типы. <http://webwarper.net/ww/~GZ/studiodelphin.virtualave.net/music/sluh.html?>\* (26 марта 2002 г.)
11. Музыкальный слух и специальность. <http://webwarper.net/ww/~GZ/studiodelphin.virtualave.net/musik/mussluh.html?>\* (26 марта 2002 г.)
12. Муцмахер В.И., Карнаухова Т.И. Роль интеллектуальных и волевых факторов в воспитании слухового самоконтроля // Совершенствование подготовки учителя музыки на музыкально-педагогическом факультете. – Свердловск, СГПИ, 1987. – С. 38 - 44.
13. Пекерская Е.М. Вокальный букварь. <http://webwarper.net/ww/~GZ/www.Libru/CULTURE/MUSICACAD/PECERSKAYA/vocal.txt?>\* (17 Jun 2001) / – 59 с.
14. Стахевич О.Г. Основи вокальної педагогіки. Ч.1: Природно-наукові теорії сольного співу: Навч. пос. – Х. – Суми: ХДАК – СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2002. – 92 с.
15. Стахевич А.Г. Регистровые звукообразования певческого голоса в вокальной педагогике. – Сумы, 1989. – 23 с.
16. Стахевич А.Г. Теоретические основы процесса постановки голоса в вокальной педагогике. – Сумы, 1990. – 45 с.

17. Фролов Ю.П. Пение и речь в свете учения И.П. Павлова. – М.: Музыка, 1966. – 99 с.
18. Стулова Г.П. Дидактические основы обучения пению. – М.: МГПИ, 1988. – 69 с.
19. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. – М.: Прометей, 1992. – 270 с.
20. Юрко О.О. Вокальне виховання дітей та юнацтва в закладах додаткової освіти: методичний посібник. – Суми: Сум ДПУ, 2005. – 138 с.
21. Юссон Р. Певческий голос. – М.: Музыка, 1974. – 264 с.
22. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу: Навч.-метод. пос. – К.: ІЗМН, 1998. – 160 с.

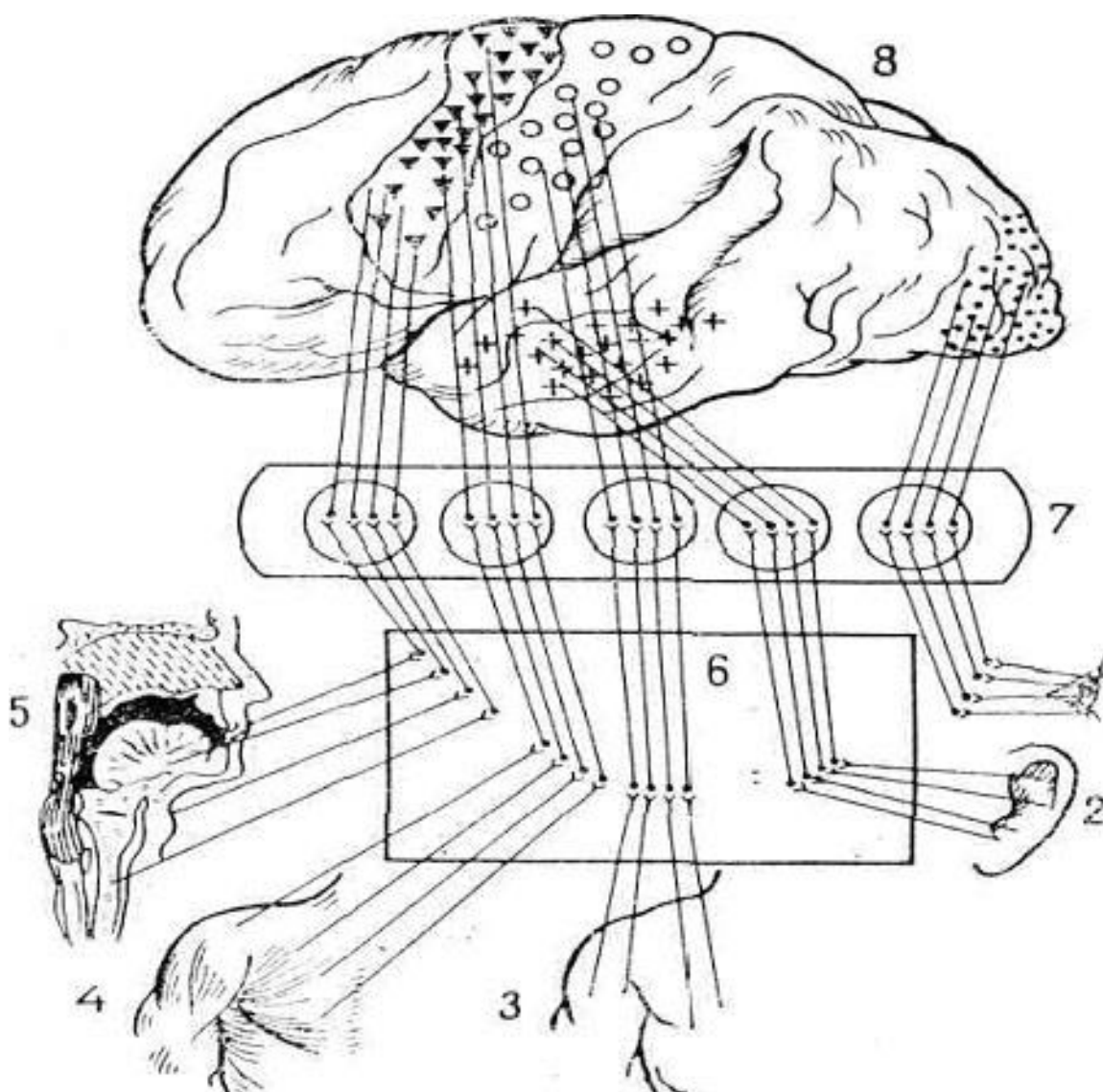
Додаток Ж.2.

НАОЧНИЙ МАТЕРІАЛ ДО СПЕЦКУРСУ  
“ОСНОВИ РОЗВИТКУ ВОКАЛЬНОГО СЛУХУ”

Додаток Ж.2.1

## СХЕМА АНАЛІЗАТОРІВ

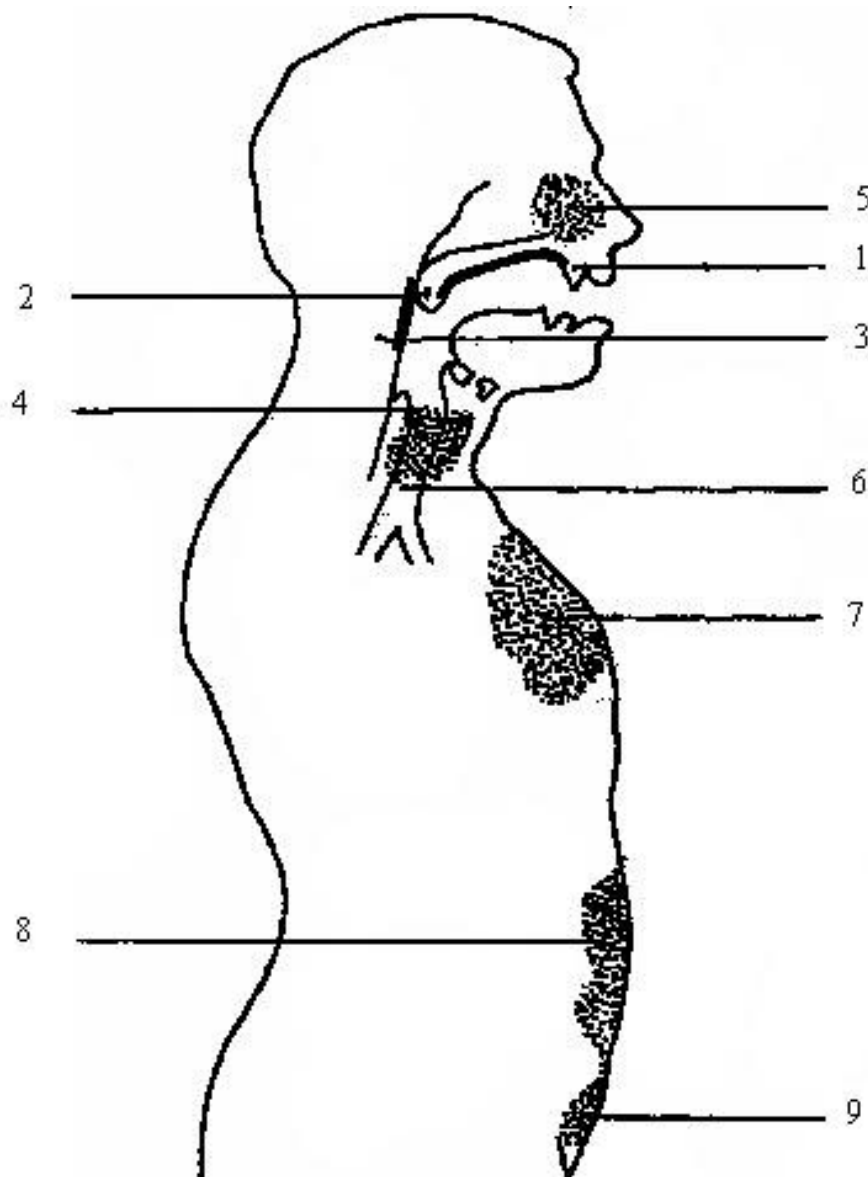
(за Г. Г. Демирчоглядом)





- 1 – зоровий аналізатор (периферичний рецептор – око; корковий відділ в потиличній долі головного мозку зображений крапками);
- 2 – слуховий аналізатор (периферичний рецептор – вухо; корковий відділ в скроневій долі кори головного мозку зображений хрестиками);
- 3 – дотиковий аналізатор (периферичний рецептор – спеціальні нервові прилади в шкірі; корковий відділ в тіменній долі головного мозку зображений кружечками);
- 4 – руховий аналізатор (периферичний рецептор – скелетна мускулатура; корковий відділ у будь-якій долі зображений трикутниками);
- 5 – мовноруховий аналізатор (периферичний рецептор – мимічна мускулатура, язик, гортань, трахея з бронхами; корковий відділ в лобній долі зображений трикутниками);
- 6 – ділянка спинного або довгастого мозку, через які проходять нервові шляхи, що передають імпульси від периферії до центру і назад;
- 7 – ділянка зорових бугрів, де також проходять вищевказані нервові шляхи, перш ніж досягти кори головного мозку;
- 8 – кора великих півкуль головного мозку.

### ВОКАЛЬНО – ТІЛЕСНА СХЕМА (ЗА Р. ЮССОНОМ)

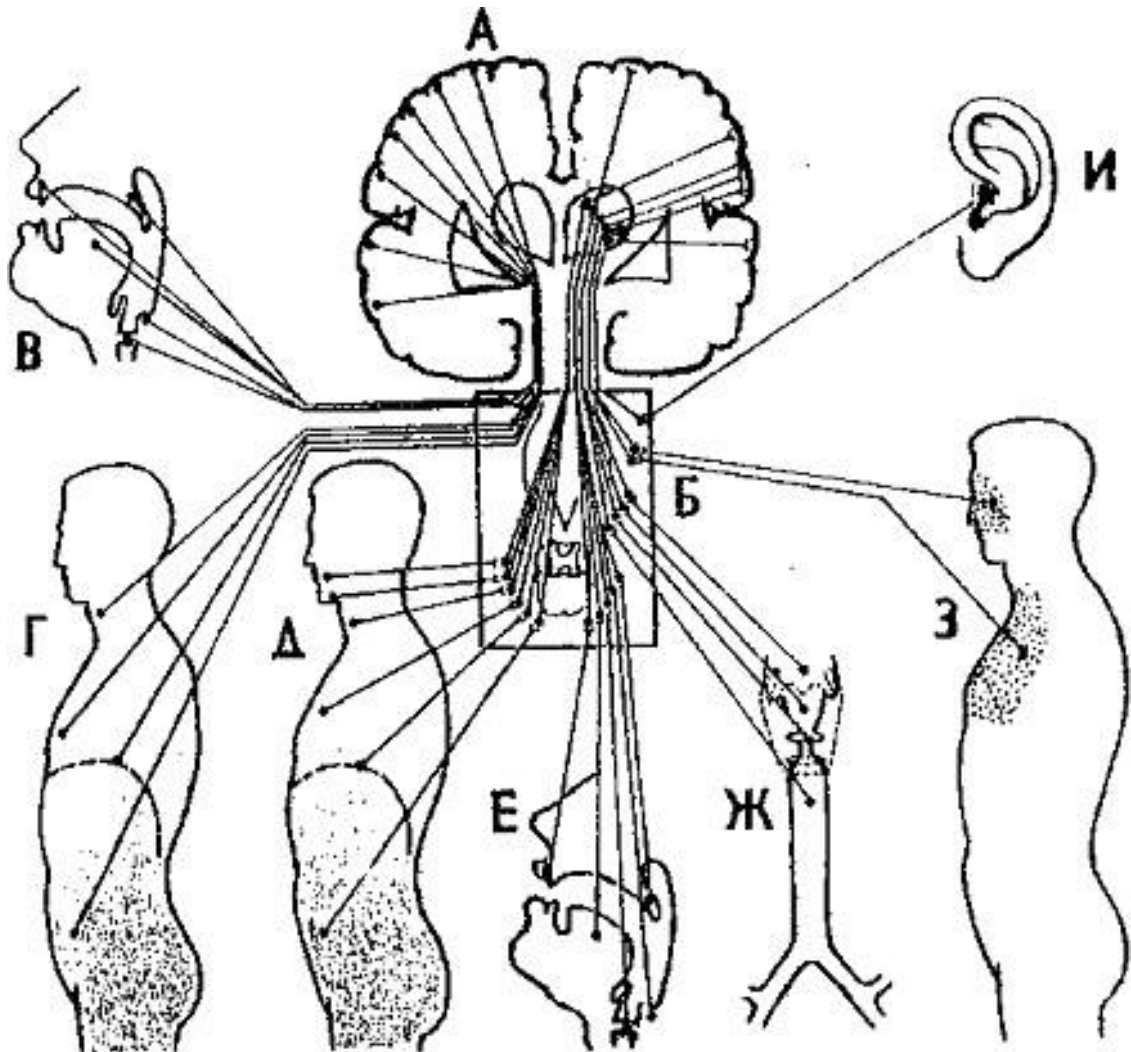


Розташування зон:

- |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|
| 1 – піднебінно-зубна;    | 2 – піднебінно-задня;    |
| 3 – задньо-глоткова;     | 4 – гортанна;            |
| 5 – кістково-лицьова;    | 6 – внутрішньо-трахейна; |
| 7 – зона грудної клітки; | 8 – черевно-діафрагмова; |
| 9 – нижньо-черевна.      |                          |

## Додаток Ж.2.3

## Схема управління роботою голосового апарату [315, 17]



- А – головний мозок.
- Б – довгастий та спинний мозок.
- В – рухові шляхи від мозку до органів артикуляції та гортані.
- Г – рухові шляхи до м'язів шиї, грудної клітки, діафрагми, черевного пресу.
- Д – чуттєві клітини від рецепторів м'язів, сухожилля, суглобів, м'язів обличчя, шиї, грудної клітки, діафрагми, черевного пресу.
- Е – чуттєві шляхи від органів артикуляції та гортані.
- Ж – чуттєві шляхи від барорецепторів трахеї, голосової щілини, гортані, глотки.
- З – чуттєві шляхи від віброрецепторів “грудного” та “головного” резонаторів.
- И – шляхи слухового аналізатора до мозку.

**Контрольні тести**  
**по спец. курсу “Основи розвитку вокального слуху”**

1. Що, на Ваш погляд, є необхідним і достатнім для того, щоб успішно здійснювати вокально-педагогічну роботу в школі? (виберіть правильну відповідь):
  - а) тривала практична професійно-співацька діяльність;
  - б) розвинутий вокальний слух;
  - в) глибокі вокально-теоретичні знання;
  - г) практичний співацький досвід.
2. Які основні вимоги до слуху майбутнього вчителя музики? (виберіть правильну відповідь):
  - а) розвинутий музичний слух;
  - б) пасивний вокальний слух;
  - в) активний вокальний слух;
3. Що таке музичний слух (визначення)?
4. Перелічіть рівні розвитку музичного слуху:
  - а)            б)            в)
5. Яким чином музичні задатки перетворюються на музичні здібності (формула успіху)?
6. Музичні задатки перетворюються на музичні здібності в процесі:
  - а) навчання;    б) розвитку;    в) впливу оточення; г) самі собою.
7. Перелічіть підрівні початкового етапу розвитку музичного слуху:
  - а)            б)            в)            г)            д)
8. Найбільш розвинутий підрівень музичного слуху – .....
9. Перелічіть підрівні розвинутого музичного слуху:

а)            б)            в)            г)            д)    .....

10. В процесі навчання звуковисотний слух перетворюється на .....

11. Яким чином музичні здібності перетворюються на талант (формула успіху)?

12. В процесі чого музичні здібності перетворюються на талант?

13. Що таке професійний слух?

14. Чи можна поставити знак рівності між професійним і функціональним слухом:

а) так;            б) ні;            в) не зовсім.

15. В процесі чого музичний слух перетворюється на функціональний?

16. Перелічіть підрівні функціонального слуху музиканта:

а)            б)            в)            г)            д)    .....

17. Розвиток котрого з підрівнів музичного слуху перетворює слух музиканта на функціональний:

а) звуковисотного;

б) ритмічного;

в) тембрального;

г) гармонічного;

д) поліфонічного.

18. Чи є вокальний слух функціональним для вчителя музики?:

а) так;            б) ні;            в) індивідуально.

19. Перелічіть манери співу: а)            б)            в)            г)            д)

20. Офіційно прийнята для навчання в загальноосвітній школі манера співу – .....

21. Критерії академічної манери співу: а)            б)            в)            г)            д)

22. Перелічіть стилістичні співацькі еталони: а)            б)            в)            г)            д)

23. Перелічіть вокальні традиції: а)            б)            в)            г)            д)

24. Співацький еталон – це а) об'єктивне чи б) суб'єктивне явище?

25. Регулюючий образ – це а) об’єктивне чи б) суб’єктивне явище?
26. Співацький еталон має: а) офіційну назву;  
 б) суб’єктивні відчуття;  
 в) індивідуальні уявлення;  
 г) певні характеристики.
27. Регулюючий образ має: а) офіційну назву;  
 б) суб’єктивні відчуття;  
 в) індивідуальні уявлення;  
 г) певні характеристики.
28. Функції професійного слуху – а) б) в) г)
29. Мутація в голосовому апараті властива: а) юнакам;  
 б) старим;  
 в) дівчаткам;  
 г) хлопчикам.
30. Суттю вокального слуху є здатність:  
 а) сприймати вокальний звук;  
 б) активно сприймати вокальний звук;  
 в) діагностувати стан голосового апарату.
31. Вокальний слух – це:  
 а) розвинутий музичний слух,  
 б) професійний слух музиканта,  
 в) здатність діагностувати стан голосового апарату.
32. Чи можна сказати, що професійний слух – це тільки слух?  
 а) так; б) ні; в) не знаю.
33. Функції вокального слуху – а) б) в) г)
34. Види музичного слуху: а) б) в) г) д) е)
35. Види вокального слуху: а) б) в)
36. Цілі вокальної діагностики: а) б) в)

37. Поняття «інформаційні ворота» – це поняття:

- а) фізіології;
- б) вокальної педагогіки;
- в) акустики.

38. Вокально-фізіологічні відчуття під час співу:

- а) допомагають контролювати процес фонації;
- б) заважають контролювати процес фонації;
- в) не мають істотного значення.

39. Співацька установка корпусу:

- а) впливає на фонацію;
- б) не має істотного значення.

40. Здатність інтуїтивно сприймати роботу голосового апарату – це:

- а) пасивний вокальний слух;
- б) активний вокальний слух.

41. Реакція голосових зв'язок на джерело звуку – це:

- а) фізіологія;
- б) результат навчання.

42. Чи можливий тактильний (дотиковий) контроль за процесом фонації?

- а) так;      б) ні;      в) не знаю.

43. Яка з аналізаторних систем людини не бере участі в процесі фонації:

- а) зорова;
- б) слухова;
- в) дотикова;
- г) нюхальна;
- д) рухова;
- е) мовнорухова.

44. Слухова рецепція – це сприйняття звуку:

- а) слухом;    б) оком;    в) дотиком;    г) м'язами;    д) мовним апаратом.

45. Віброрецепція – це сприйняття звуку:

а) слухом; б) оком; в) дотиком; г) м'язами; д) мовним апаратом.

46. Барорецепція – це сприйняття звуку :

а) слухом; б) оком; в) дотиком; г) м'язами; д) мовним апаратом.

47. Проприорецепція – це сприйняття звуку:

а) слухом; б) оком; в) дотиком; г) м'язами; д) мовним апаратом.

48. Идеомоторна інтроєкція – це сприйняття звуку:

а) слухом; б) оком; в) дотиком; г) м'язами; д) мовним апаратом.

49. Інтроєкція – це перенесення: а) зі сторони на себе; б) з себе на когось.

50. У слуховому сприйнятті свого голосу переважають:

а) акустичні канали; б) кісткові.

51. Акустичне голос учня сприймається:

а) прямою; б) відбитою; в) кістковою хвилею.

52. Перелічіть способи атаки звуку: а) б) в) г)

53. Назвіть регістри співацького голосу: а) б) в) г)

54. Вставте правильну відповідь:

а) в чоловічому співацькому голосі існують \_\_\_\_ регістри;

б) в жіночому співацькому голосі існують \_\_\_\_ регістри;

в) в дитячому співацькому голосі існують \_\_\_\_ регістри.

55. На що спирається вокальний слух учителя:

а) співацький еталон; б) регулюючий образ.

56. Як функціонує вокальний слух учителя (формула успіху):

а) ЦНС – ГА – ВС – ЦНС чи б) ВС – ЦНС – ГА – ЦНС.



**Додаток 3.1****II мала група****Вокальна діагностика****як умова успішного вокально-творчого розвитку школярів**

Заняття співом є одним із фундаментальних напрямків музично-творчого і особистісного розвитку учнів. Вокальні заняття сприяють задоволенню співацьких потреб дитини, збагачують її музичний досвід кращими зразками вокальної літератури; дають можливість через концертну діяльність задовольнити потреби самореалізації. Становлення співацького голосу дитини, формування вокальних навичок та розвиток емоційно-чуттєвої сфери учнів за допомогою вокального співу завжди є актуальним. Метою цього процесу є формування вокальної культури школяра як особистості і підростаючого покоління в цілому.

Головним компонентом вчителя музики у галузі вокальної педагогіки є готовність до здійснення процесу діагностування. Вокальна діагностика – це, по-перше, визначення типу голосу конкретної людини, яке здійснюється з метою організації його навчання та добору необхідного вокально-художнього репертуару, по-друге, процес визначення недоліків голосоутворення. Сам процес вокальної діагностики має ряд особливостей, пов'язаних як з об'єктивними, так і з суб'єктивними факторами, музичними і вокальними здібностями, індивідуальними психологічними і фізіологічними даними. Процес діагностування співацького голосу є досить відповідальним у діяльності вчителя. На результатах діагностики базується як стратегічний, так і тактичний плани навчання учня, визначаються завдання і очікується певний результат. Ігнорування діагностики стає джерелом професійних

проблем, а у крайньому випадку – невиправних помилок, що призводить до розладу голосової функції.

Необхідність об'єктивного діагностування і оцінки голосових, загальномузичних, психофізіологічних та музично-виконавських здібностей дитини в органічному зв'язку має методологічне і практичне значення.

До об'єктивних характеристик музичних та голосових даних учня можна віднести:

**1. Загальномузичні здібності** – особистісне ставлення до музики (інтереси і переваги), слухова увага, готовність виконувати музичні завдання, швидкість переключення з однієї справи на іншу, спонтанний прояв музичності, музично-виконавський ентузіазм, музична пам'ять, почуття ритму.

**2. Музично-виконавські здібності** – здатність відтворення (виразність виконання, музичність, емоційна чутливість і виразність, почуття стилю, здібність до творчості, імпровізації), якісні характеристики вокального звучання (інтонація – чиста чи фальшива, динаміка, тембр, дикція).

**3. Психофізіологічні особливості** – тип нервової системи, здатність утримувати увагу, пам'ять, спостережливість, інтереси, швидкість формування навичок, наполегливість у подоланні перешкод, швидкість реакції.

**4. Голосові дані, індивідуальні особливості голосоутворення** : сила звуку, гучність, звуковисотний діапазон, примарні звуки, тембр, володіння грудним, фальцетним, мікстовим регістрами, наявність вібрато (в нормі, аномальне, відсутнє зовсім), вокальна позиція (близька, далека, висока і низька), злитність, дзвінкість голосу, рівність тембрового звучання, ступінь напруженості звуку (форсований, затиснутий, млявий, в

нормі, відкритий, з носовим призвуком), дикція (розбірливість, рівність голосних), артикуляція, дихання (тип, фонаційний видих), динаміка (одноманітність динаміки або гнучкість нюансування) – динамічний діапазон, опора звуку, наявність кантилени, наявність рухливості голосу, перехідні регістрові тони, тип голосу.

Особливості голосоутворення можуть бути позитивними, тобто збігатися з професійними навичками співака, чи шкідливими. Деякі негативні особливості голосоутворення зустрічаються дуже часто серед початківців і є немовби типовими. У дітей це – млява подача звуку і артикуляція, поверхове дихання. Варто акцентувати увагу на індивідуальних негативних особливостях голосоутворення, таких як: гучний поверховий вдих за допомогою підняття плечей (ключичне дихання), придихова або надмірно тверда атака, спадання грудної клітки під час співу, сильно затиснута нижня щелепа, напружений язик, гугнявість, «горління», сип, дефекти мовлення: шепелявість, гаркавість. Слід пам'ятати про те, що слух у дітей розвивається поступово, в процесі навчання, тому не можна позбавляти занять співом дітей із слаборозвиненим слухом і голосом, навпаки, їм слід приділяти більше уваги. Якщо учень співає чисто, правильно – значить у нього нормальний слух; якщо ж він співає неправильно, то це ще не значить, що в нього поганий слух. Можливо, він чує добре, але голос його не слухається, не підкоряється слухові. Через певний час голосовий апарат розвивається, розширюється діапазон, розвиваються зв'язки між слухом і голосом, і діти починають співати правильно.

Усі методи вокальної діагностики традиційно поділяють на дві групи: емпіричні та наукові. За основу ми взяли класифікацію, яка була запропонована Ю.Є. Юцевичем. В умовах загальноосвітніх початкових

дитячих музичних та культурно-просвітницьких навчальних закладів традиційно використовуються емпіричні методи.

До емпіричних методів вокальної діагностики відносяться:

- ✓ метод вокальної діагностики за звуковисотним діапазоном;
- ✓ метод вокальної діагностики за тембром;
- ✓ метод вокальної діагностики за розташуванням перехідних звуків;
- ✓ метод вокальної діагностики за чіткістю вимови.

Метод вокальної діагностики за звуковисотним діапазоном уживається найчастіше і є найбільш поширеним. В його основі лежить вокалізація протягом усього діапазону, від найнижчих звуків до найвищих. Учитель фіксує звуки всього діапазону, відмічає примарну частину, з'ясовує перехідні звуки регістрів. Такий метод діагностування вимагає від учителя певного досвіду та вміння, однак це не гарантує подолання всіх складностей діагностування вокальних даних дитини. Особливістю діагностування співацьких здібностей є той факт, що до початку вокального навчання діти, як правило, мають вузький діапазон, у них переважно відсутні чіткі співацькі характеристики. Це може спричинити віднесення голосу учня до іншого типу. Отже, діагностування за звуковисотним діапазоном не може бути достовірним фактором у правильному визначенні типу голосу. Тому вчителю не слід поспішати з остаточними висновками і для уточнення доцільно скористатися іншими методами.

Метод вокальної діагностики за тембром вимагає від учителя певного досвіду та вокального слуху. Керуючись власним досвідом та слухом, вчитель робить висновок про те, до якого типу належить голос, який він визначає. Суттєві помилки, які зустрічаються під час використання цього методу, залежать від багатьох факторів, наприклад,

від стану здоров'я або часу випробування, а найчастіше – від рівня вокальної техніки на час прослуховування. Із цього можна зробити висновок, що зазначений метод теж не відзначається достовірністю і не є універсальним, а може використовуватись у поєднанні з іншими.

Метод вокальної діагностики за розташуванням перехідних звуків спирається на те, що перехід між регістрами у різних голосів розташований на різному висотному положенні. Під час цих переходів відбувається зміна в роботі голосових зв'язок, і тому в осіб, що не навчалися співу, перехід, як правило, помітний. Проте у деяких співаків зустрічається явище "змішування регістрів від природи", тому суб'єктивне сприймання переходу ускладнене і тому неточне.

Метод вокальної діагностики за чіткістю вимови – це випробування дуже важливе для дитини не як метод діагностування співацького голосу, а як спосіб, що впливає на коригування мовних особливостей. Встановлено, що більш високі голоси зберігають чіткість вимови на більш високих рівнях діапазону, ніж низькі. Виходячи з цього, доцільно перевіряти дикцію, починаючи з низької ділянки діапазону аж до звуків, де вимова стає нечіткою.

Використовуючи різні методи вокальної діагностики, вчитель обережно ставиться до голосу дитини, враховує його неповторність та самобутність. Тим самим він поліпшує як технічну сторону навчання співу, так і відкриває вокально-творчий потенціал та шлях його втілення у процесі навчання.

До наукових методів вокальної діагностики відносяться:

- ✓ ларингоскопія;
- ✓ хронаксиметрія;
- ✓ рентгенографія.

Ларингоскоп – це невелике дзеркало, що використовується для огляду гортані та голосових зв'язок. Винайдене в 1840 р. англійським лікарем Liston, воно так і називалось "гортанне дзеркало".

За допомогою ларингоскопії можна визначити:

- ✓ довжину голосових зв'язок;
- ✓ довжину ротоглоткового каналу.

За допомогою нескладного, в умовах медичного закладу, ларингоскопічного огляду можливо встановити довжину голосових зв'язок та ротоглоткового каналу. За аналогією до струни, голосовим зв'язкам співвідносні: низьким голосам відповідають довгі голосові зв'язки, а високим – короткі. Однак практика показала, що це не завжди так. Наприклад, великий тенор Енріко Карузо мав довгі зв'язки, але співав басом. Тому не слід відмовлятися від інших методів діагностування,

За допомогою рентгенографії можна визначити:

- ✓ довжину ротоглоткового каналу;
- ✓ об'єм ротоглоткової порожнини;
- ✓ форму твердого піднебіння.

За допомогою рентгенографічного обладнання можна побачити те, що не видно очима, але картина буде нечіткою, розпливчастою, тому можливі помилки.

Дані рентгенографії надійніші за інші, але їх використання пов'язане із застосуванням рентгенографічного обладнання, що набагато складніше, оскільки його практичне використання обумовлюється певною кількістю опромінення, а тому бажання поліпшити результат навчання протирічить древньому медичному принципу "не зашкодь".

Метод хронаксиметрії було запропоновано у 1950 р. французьким вченим Р. Юссоном. В основу цього методу покладена нейрохронаксична

теорія голосоутворення. Це найточніший метод вокальної діагностики. Діагностика здійснюється за допомогою електронної техніки. Використання методу хронаксиметрії є досить складним. Проте він заслуговує на увагу, оскільки ґрунтується на досягненнях науки і має найвищий рівень вірогідності.

## Додаток 3.2 Холкин Тимофій

### Постановка голосу в музичній та театральній педагогіці

Під постановкою голосу в музичній і театральній педагогіці традиційно розуміється, по суті, одне й те саме – педагогічний процес, а також результати його щодо формування навичок і вмінь звукотворення на основі фонаційного, здебільшого, мішано-діафрагматичного дихання. Даний процес має чітке спрямування на фізіологічне зміцнення голосового апарату, висотне та тембральне становлення голосу, виховання вокальної та сценічної культури співака чи актора.

І в музичній, і в театральній педагогіці постановка голосу вимагає обов'язкового розв'язання цілого ряду спільних завдань, зокрема, таких як: розширення верхніх і нижніх меж голосу з метою становлення робочого діапазону; розвиток сили голосу; досягнення повноцінного звучання його в усіх голосових регістрах; виявлення властивого йому тембрального колориту; оволодіння методикою зняття зайвого напруження та розігріву голосового апарату; формування індивідуальної манери співу чи мовлення; досягнення артикуляційної чіткості та інтонаційної виразності виконання та ін.

Цей, далеко не повний, перелік завдань доводить, що постановка голосу є складною педагогічною проблемою, яка має свою історію, теорію і практику. Своїми коріннями вона сягає сивої давнини. Її паростки можна знайти практично в усіх пластах культури давнього світу – Греції і Китаю, Месопотамії та Індії, Єгипту і Риму.

З історії відомо, що ще в IV столітті до н.е. грецький політичний діяч Демосфен (384 - 322 рр. до н.е.) після свого невдалого дебюту як публічного промовця – ритора дійшов висновку, що йому треба, зокрема, поставити голос. Як це зробити, порадив приятель – актор, до якого



звернувся Демосфен з проханням допомоги. Сучасники стверджували, що порада пішла йому на користь, оскільки розвитком свого голосу, дикції, мовлення він займався систематично й цілеспрямовано, завдяки чому і став видатним оратором.

Можна навести й інші історичні факти, які свідчать про те, що над вирішенням науково-практичної проблеми постановки голосу з давніх-давен працювали й працюють фахівці-науковці різних галузей знань, зокрема, анатомії, фізіології, фоніатрії, фізики, акустики, педагогіки, психології, мистецтвознавства, фольклористики тощо.

Практично вирішити дану проблему намагаються кращі педагоги з вокалу, хорового співу, сольфеджіо, риторики, ораторики, сценічної мови, словесної дії, режисури, майстерності актора та теле- і радіомовлення. Здебільшого, вони шукають можливі шляхи розв'язання складного комплексу практичних завдань засобами відповідного жанру, зрідка використовуючи досвід суміжних видів мистецтва. Хоча теза про те, що спільні завдання, ймовірно, можуть мати спільні шляхи розв'язання, є цілком слушною і не таємною. Однак, перш ніж робити спроби їх пошуку, розглянемо відмінності співочого і будь-якого іншого, скажімо, акторського чи ораторського голосу. Останні ж, як відомо, знаходяться у площині їхнього функціонування.

Голос кожного співака є свого роду феноменом, що завдяки своїм тембральним, силовим, висотним особливостям, а також індивідуальній манері звукоутворення та виконання дає змогу ідентифікувати його з людиною, якій він належить, відрізнити його від множинності будь-яких інших голосів. Основним його призначенням можна вважати виконання вокальних творів. Задля цього співакові треба бути справжнім музикантом, зокрема, обов'язково володіти музичним слухом, почуттям ритму та розвинутим слухняним голосом, здатним відтворювати точну

висоту кожного потрібного звука. Останнє, саме в прямому музичному розумінні, не є умовою й завданням драматичного актора, політичного, академічного військового чи судового оратора. На відміну від музичного, їхнє мистецтво, в галузі володіння голосом, не потребує точного відтворення певної висоти звука, тому вона в них завжди відносна.

Проте, перед ними стоїть багато інших, властивих їхньому мистецтву, завдань. У риториці та ораторії – це, зокрема, добір лексичних та художніх засобів для точного висловлення думки й донесення її до аудиторії за допомогою виразності голосу.

У театральному мистецтві – це відтворення різноманітних проявів життя людського духу, психології різних людей, які діють за певних обставин. Саме тому голос драматичного актора дає можливість не лише почути, про що йдеться у виставі, а й зрозуміти сенс вчинків героїв, їхні думки і почуття. Він має бути надзвичайно чутливим до найтонших змін внутрішнього життя свого героя. Лише тоді “...краще, ширше, повніше, – вважає К.С. Станіславський, – відчує глядач те життя людського духу ролі, що створюється на сцені, заради якого написана п’єса й існує театр [5, 270].”

Голос драматичного актора в театральній виставі не є самодостатнім засобом створення художнього образу. На відміну від вокального жанру, він підпорядкований логіці сценічної дії, а тому є одним із основних звукових засобів виразності в загальній художній палітрі театального дійства.

Те саме можемо спостерігати і в класичній опері, та заради справедливості відзначимо, що її, передусім, співають і слухають, а вже потім грають і дивляться, бо головне в ній – *bel canto*, а все решта – антураж. Та, все ж таки, варто нагадати, що без справжньої драматургії, а відтак, і сценічної дії опера теж неможлива. Отже, її виконавці мусять не

лише володіти чарівним голосом, а й майстерністю актора. Чи не означає це, що у фаховій підготовці вокалістів варто скористатися досвідом театральної педагогіки?! В її тезаурусі можна знайти вправи, спрямовані на розвиток голосу, дикції, уваги, уяви і спілкування одночасно.

До того ж, сучасні методики постановки голосу в царині театральної педагогіки широко використовують можливості гри як розвивального фактора, як довільної форми навчання і виховання, оскільки “гра, – за слушним висловом О.І. Білецького, – майже завжди вже готовий, хоча й примітивний театр” [1, 284].

А.С. Макаренко писав, що гра, незважаючи на довільний характер, водночас “привчає людину до тих фізичних і психічних зусиль, які необхідні для праці” [2, 49]. “Гра мобілізує людину, – відзначав Є.В.Соколов, – збуджує дрімаючі сили, проганяє нудьгу” [4, 57].

На нашу думку, гра дозволяє легко й просто, скажемо відверто, граючись, вирішувати складні педагогічні завдання формування навичок і умінь, у тому числі постановки голосу.

Спільні шляхи вирішення даної проблеми, безперечно, можуть стосуватися не лише підготовки професійних вокалістів, а й ширше – вчителів музики, хорового співу і будь-яких інших фахівців, чия професійна діяльність пов’язана з голосом, а це: політики, дипломати, юристи, військовослужбовці, теле- радіо журналісти, працівники культури і представники інших професій.

Для багатьох із них досвід музичної педагогіки в галузі постановки голосу може бути неосяжним, оскільки він розрахований, передусім, на людей, які мають музичні здібності та опанували основи музичної грамоти. Саме тому, незважаючи на свою цінність для підготовки професійних вокалістів, він не може бути рекомендованим широкому загалу для розвитку не співочого, а мовленевого голосу. Останній

потребує спеціальних вправ, що враховували б не лише фізичні аспекти голосу, а й специфічні особливості національного мовлення. Як відомо, мова кожного народу має свою фонетику, орфоєпію, природний діапазон мовлення, ступінь його емоційного забарвлення та інші специфічні особливості, що виявляються у типовій манері звукоутворення, артикуляції, вимови. Такі вправи повинні включати завдання не лише щодо постановки голосу мовців, а й щодо формування культури і техніки мовлення.

Така постановка питання сьогодні надзвичайно актуальна, тому що в сучасній вітчизняній вищій школі, як правило, приділяється, на жаль, недостатня увага вивченню державної мови, а також вдосконаленню культури мовлення. Як виняток з цього сумного правила можна навести театральні навчальні заклади, де традиційно читають спеціальні навчальні курси “Сценічна мова”, “Словесна дія”, “Культура мовлення”, що містять у собі й елементи постановки голосу, і орфоєпію, як складову культури мови, і артикуляцію та дикцію, як техніку мовлення.

Щодо постановки мовленевого голосу, то досягається вона постійними, тривалими, систематичними, цілеспрямованими заняттями, що складаються з різноманітних вправ та їх багаторазового повторення. На жаль, в українській мові створено цих вправ не так уже й багато, тому вважаємо за потрібне поділитися деякими з них.

Нагадуємо, що виконувати їх потрібно на повну силу голосу, але без перенапруження і надриву. Запорукою ж успіху буде правильне фонаційне дихання і не лише на початку вправи, а й під час її виконання.

Використана література:

1. Білецький О.І. Зібрання праць у п'яти томах. – К,: Наук. думка, 1965. – Т.1. – С. 284.

2. Макаренко А.С. Коллектив и воспитание личности. – М., 1958. – С. 49.
3. Савкова З.В. Как сделать голос сценическим. – Изд. 2-е. – М.: Искусство, 1975. – С. 124.
4. Соколов Э.В. Свободное время и культура досуга. – Л.: Лениздат, 1977. – С. 57.
5. Станиславский К.С. Собрание сочинений: В 8 т. – М.: Искусство, 1954-1961. – Т.3. – С.270.

## Додаток 3.3

**Наукова студентська конференція****Секція “Вокальне виконавство”**

**Керівник секції - викладач кафедри  
вокального мистецтва Маруфенко О.В.**

**Секретар – Ткачова О.М.**

I. Мастер-клас викладача Маруфенко О.В. на тему “Формування та розвиток вокально-слухових навичок у школярів” з участю дітей дитячої музичної школи № 4 (від 9 до 15 років).

II. Науково-практичні повідомлення та доповіді студентів:

1. Вертій Н. – наук. керівник Вілкорезова Л.О.

“Огляд посібника для студентів музично-педагогічного факультету”.

2. Чумель Р. – наук. керівник Вілкорезова Л.О.

“Обробка статей з проблем вокалу у журналі “Педагогічна Сумщина”.

3. Марьоха Таміла – наук. керівник Луценко В.М.

“Естетичні погляди Івана Єршова”

4. Саєнко Оксана – наук. керівник Архіпова Г.О.

“Артикуляція у співі”

5. Шаталова Віолетта – наук. керівник Архіпова Г.О.

“Огляд методичної збірки викладача СумДПУ Архіпової Г.О.

“Репертуар співака-початківця”.

6. Ткачова Ольга – наук. керівник Маруфенко О.В.

“Огляд американської методики викладання сольного співу Сетта Рігса”.

7. Рева Тетяна – наук. керівник Маруфенко О.В.

“Діагностична роль вокального слуху вчителя музики у роботі зі школярами”.

8. Холкін Тимофій – наук. керівник Маруфенко О.В.  
“З історії постановки голосу”.
9. Баранова Лариса – наук. керівник Рекуненко Л.Л.  
“Українська вокальна школа у світовому музичному мистецтві”.
10. Пономаренко Олена – наук. керівник Рекуненко Л.Л.  
“Соломія Крушельницька – видатна українська співачка та педагог,  
представник львівської оперної школи”.
11. Таценко Мар’яна – наук. керівник Юрко О.О.  
“Впровадження елементів сценічної майстерності в класі “Постановки  
голосу”.
12. Титаренко Ірина – наук. керівник Єременко О.В.  
“Педагогічні умови навчання майбутнього вчителя музики і співу під  
власний акомпанемент”.

**О.М.Ткачова**  
Факультет мистецтв

## **СЕТ РІГГС І ЙОГО МЕТОДИКА ПОСТАНОВКИ ГОЛОСУ**

**Рекомендовано до друку Маруфенко О.В.**

*У статті презентується американська методика викладання сольного співу. “Метод співу у мовленої позиції”, з точки зору його автора Сета Ріггса, дозволяє однаково вільно співати у різних жанрах та стилях, таких як поп, рок, мюзикл, джаз або опера.*

В історії вокальної педагогіки існує багато спроб створення теорії та методики навчання співу. “У різні епохи музичного мистецтва існувало багато поглядів на природу співацького голосу і проблему її використання у виконавстві. Залежно від цих поглядів, музично-естетичних смаків формувалася теоретична і методична модель вокального мистецтва, здійснювалося співацьке навчання і виховання співака” [5, 4]. Методика Сета Ріггса [ 4 ] значно відрізняється від традиційних методик ХІХ – ХХ століть [1; 2; 3; 5; 6].

Сет Ріггс народився в Америці. З дев'яти років почав співати серйозні твори Й.С. Баха і Г.Ф. Генделя в національному соборі міста Вашингтон, а згодом уже працював у Нью-Йоркській опері. У розквіті своєї виконавської кар'єри С. Ріггс зрозумів, що може сам викладати спів і допомагати своїм колегам у постановці голосу. Після кількох занять з ним співаки могли використовувати свій голос більш ефективно, чого не спостерігалось під час занять за традиційною методикою. Це придало йому впевненості і він всерйоз почав займатися викладанням. Успіх на цій новій ниві прийшов миттєво. Уже влітку 1982 року містер С. Ріггс за



проханням канадського уряду працював із 33-ма співаками. Різноманітність жанрів і стилів, в яких працюють його учні, тільки зайвий раз підтверджують універсальність, практичну цінність його методики. Ні більше, ні менше, а 40% з них займаються саме оперним мистецтвом.

За останні 10 років його учні отримали багато різних призів, премій і стипендій на суму більш ніж 500 тис. доларів. Серед них можна назвати 4 премії Метрополітен Опера, нагороди Зальцбурзького Моцартського Фестивалю національної опери. Вихованці С. Ріггса успішно працюють в оперних театрах Мюнхена, Гамбурга, Франкфурта, Зальцбурга. Сет Ріггс є професіоналом, і найважливіше те, що його робота завжди спрямована саме на результат.

У чому полягає схожість і відмінність методики Сета Ріггса від інших методик? У методики Сета Ріггса існує назва “Метод співу у мовленій позиції”. У книзі “Як стати зіркою” Сет Ріггс описав свою методику. Він вважає, що дана книга розрахована на співаків різного рівня – від аматорів до корифеїв оперного жанру.

Ми вважаємо, що книгу можна назвати навчальним посібником. Вона включає теоретичну частину, де визначені основні складові теорії голосоутворення, яким дана авторська інтерпретація. Теорія С. Ріггса переконує читача, що “ваш голос функціонує краще при техніці співу у мовленій позиції”. Наступний розділ так і називається: “Спів у мовленій позиції: природний звук та природні відчуття”. Сет Ріггс чітко визначає, що перший крок до легкого та природного звучання голосу – це розвиток координації між гортанню та голосовими зв’язками (при стабільному та розслабленому положенні гортані). Автор зазначає, що його вправи не слід співати голосно, збільшення сили голосу прийде згодом, у свій час. Оскільки цей методичний посібник є самовчителем, то після кожного розділу та підрозділу дається вказівка, що треба запам’ятати.

Основна частина посібника має назву “Практичні вправи”. Вони поділяються на три розділи: здобуття впевненості, спів у мовленій позиції, закріплення набутих навичок. Їх мета – зняття напруження з зовнішніх м’язів гортані, набуття м’язового контролю за стабільним положенням гортані, використання природної кількості повітря. Уже перша вправа значно розширить ваше уявлення про власний голос, розкриє ваш вокальний потенціал і дозволить співати у всьому діапазоні без втрати якості звуку. І таким чином, вже на першому занятті почне здобуватися віра у власні сили. Деякі з вправ спрямовані на подолання ваших мускульних рефлексів – вони не будуть працювати доти, поки ваші зовнішні м’язи не будуть повністю розслаблені. Для того, щоб зняти напруження з зовнішніх м’язів гортані, автор методики рекомендує:

- кінцями пальців піддержуйте щоки;
- розслабте губи;
- на верхніх нотах використовуйте різкі нахили вперед.

Вправи в книзі впорядковані. Але Сет Ріггс звертає нашу увагу на те, що ці вправи при неправильному їх використанні можуть завдати шкоди. Автор рекомендує не розпочинати наступну вправу, доки досконало не оволодів попередньою. Автор вважає, що метою співацького навчання є відповідь на запитання: “Як примусити свій голос робити себе?”.

Низка вправ привертає увагу учня до роботи гортані під час співу. Автор наводить приклади вправ, що забезпечують стабільне положення гортані, а також коли гортань піднесена, або знижена. Усе це використовується з однією метою: знайомство з новими різними відчуттями, які не потрібно використовувати під час співу.

Крім названих частин, посібник має розділ “Здоров’я та догляд за голосом”, де автор дає на перший погляд банальні, але дуже практичні поради.

Таким чином, сутність методики співу у мовленій позиції полягає:

- по-перше, у стабільному положенні гортані як у мові, так і у співі;
- по-друге, у розслабленому стані зовнішніх м'язів гортані;
- по-третє, у використанні при співі відносно малого обсягу повітря

(причому, чим вище теситура, тим менше повітря).

### ЛІТЕРАТУРА

1. Голубєв П.В. Поради молодим педагогам-вокалістам. – К., 1983. – 62 с.
2. Луканин В.М. Мой метод работы с певцами. – Л., 1972. – 88 с.
3. Микиша М.В. Практичні основи вокального мистецтва. – К., 1971. – 90 с.
4. Риггс Сет. Как стать звездой. Аудиошкола для вокалистов: полный учебный курс. – М.: ГИД. – 105 с.
5. Стахевич О.Г. Основи вокальної педагогіки. – Ч. 1: Природно-наукові теорії співу. – Х.– Суми: ХДАК – СумДПУ, 2002. – 92 с.
6. Ярославцева Л.К. Зарубежные вокальные школы: Уч. пособие по курсу истории вокального исполнительства. – М., 1981. – 90 с.

Контрольна група.

Додаток И.1

Рівні сформованості вокально-слухових навичок самодіагностування на контрольному етапі дослідження.

№ п/п	Оцінки																	Середнє	Рівні
	S1	S2	S3		S4	S5	S6	S7		S8	S9	S10		S11	S12	S13			
1	8	5	2	5	5	2	2	2	2,75	2	2	2	2	2	5	2	3	3,19	низький
2	5	5	5	5	5	5	4	5	4,75	8	5	8	7	5	8	4	5,667	5,60	середній
3	8	10	8	8,67	5	5	4	8	5,5	4	4	8	5,33	10	8	5	7,667	6,79	середній
4	6	5	5	5,33	8	5	5	5	5,75	4	3	8	5	5	5	5	5	5,27	середній
5	7	7	7	7	7	9	8	6	7,5	8	7	7	7,33	7	7	6	6,667	7,13	достатній
6	4	8	8	6,67	5	10	8	5	7	5	4	10	6,33	8	5	4	5,667	6,42	середній
7	5	10	10	8,33	4	4	5	5	4,5	10	2	8	6,67	10	10	5	8,333	6,96	середній
8	12	12	12	12	10	10	10	10	10	11	10	10	10,3	10	11	11	10,67	10,75	високий
9	8	10	8	8,67	8	7	10	8	8,25	10	7	10	9	10	8	7	8,333	8,56	достатній
10	10	10	10	10	5	8	10	7	7,5	7	7	8	7,33	10	10	5	8,333	8,29	достатній
11	5	2	2	3	5	5	2	2	3,5	2	1	2	1,67	5	5	2	4	3,04	низький
12	5	8	10	7,67	2	2	8	5	4,25	5	5	8	6	5	5	2	4	5,48	середній
13	5	2	2	3	5	5	1	5	4	2	1	5	2,67	5	5	2	4	3,42	низький
14	5	5	4	4,67	3	3	4	4	3,5	5	7	5	5,67	4	4	4	4	4,46	середній
15	5	4	4	4,33	5	3	5	5	4,5	3	4	5	4	3	3	5	3,667	4,13	середній
16	5	5	4	4,67	5	4	5	5	4,75	5	4	6	5	4	5	6	5	4,85	середній
17	6	6	4	5,33	5	5	6	4	5	5	4	5	4,67	5	4	4	4,333	4,83	середній
18	5	4	8	5,67	2	4	2	2	2,5	2	4	5	3,67	4	5	2	3,667	3,88	низький
19	5	4	5	4,67	5	5	5	5	5	5	2	5	4	4	5	5	4,667	4,58	середній
20	8	5	4	5,67	5	4	5	5	4,75	4	4	4	4	5	5	4	4,667	4,77	середній

Контрольна група.

Додаток И.2

Рівні сформованості вокально-слухових навичок діагностування дитячого співу на контрольному етапі дослідження.

№ п/п	Оцінки																	Середнє	Рівні
	D1	D2	D3		D4	D5	D6	D7		D8	D9	D10		D11	D12	D13			
1	2	6	6	4,67	6	2	1	2	2,75	2	1	2	1,67	6	6	2	4,667	3,44	низький
2	2	6	8	5,33	2	4	4	2	3	4	4	2	3,33	6	8	2	5,333	4,25	середній
3	6	6	2	4,67	6	4	4	2	4	4	4	2	3,33	6	6	2	4,667	4,17	середній
4	6	8	6	6,67	6	4	4	2	4	4	4	2	3,33	6	8	2	5,333	4,83	середній
5	5	7	5	5,67	6	5	6	6	5,75	4	4	5	4,33	5	5	5	5	5,19	середній
6	2	8	6	5,33	8	2	4	2	4	2	4	8	4,67	8	8	2	6	5,00	середній
7	2	6	2	3,33	6	4	4	2	4	4	4	2	3,33	2	6	2	3,333	3,50	низький
8	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10,00	високий
9	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7	7,00	достатній
10	5	6	5	5,33	6	5	1	5	4,25	5	5	6	5,33	6	6	5	5,667	5,15	середній
11	5	6	5	5,33	6	4	4	5	4,75	4	4	5	4,33	6	6	5	5,667	5,02	середній
12	5	6	6	5,67	5	4	4	5	4,5	4	4	6	4,67	6	6	5	5,667	5,13	середній
13	5	6	5	5,33	6	4	4	5	4,75	5	4	5	4,67	6	6	5	5,667	5,10	середній
14	5	6	5	5,33	8	3	3	6	5	5	5	6	5,33	8	10	5	7,667	5,83	середній
15	4	6	4	4,67	6	4	4	4	4,5	4	4	4	4	6	6	4	5,333	4,63	середній
16	4	6	4	4,67	6	4	4	4	4,5	4	4	4	4	6	6	4	5,333	4,63	середній
17	4	6	4	4,67	4	6	4	6	5	4	4	4	4	6	6	4	5,333	4,75	середній
18	2	6	8	5,33	6	4	4	2	4	4	4	6	4,67	8	8	6	7,333	5,33	середній
19	2	6	2	3,33	2	4	4	2	3	4	4	2	3,33	6	6	2	4,667	3,58	низький
20	4	6	4	4,67	4	4	4	4	4	4	4	4	4	6	6	4	5,333	4,50	середній
																		5,02	середній

Експериментальна група.

Додаток И.3

Рівні сформованості вокально-слухових навичок самодігностування на контрольному етапі дослідження.

№п/п	Оцінки																Середнє	Рівні	
	S1	S2	S3		S4	S5	S6	S7		S8	S9	S10		S11	S12	S13			
1	10	10	8	9,33	10	10	5	8	8,25	10	10	8	9,33	10	10	8	9,333	9,06	достатній
2	10	10	8	9,33	10	10	5	8	8,25	10	10	8	9,33	10	10	8	9,333	9,06	достатній
3	10	10	8	9,33	10	8	2	5	6,25	10	10	8	9,33	10	10	8	9,333	8,56	достатній
4	10	10	8	9,33	8	8	4	4	6	5	5	5	5	8	8	5	7	6,83	середній
5	10	10	8	9,33	10	10	5	8	8,25	10	10	5	8,33	10	10	5	8,333	8,56	достатній
6	10	10	8	9,33	10	10	9	8	9,25	10	10	8	9,33	10	10	8	9,333	9,31	достатній
7	6	6	8	6,67	6	6	5	5	5,5	6	6	5	5,67	6	6	5	5,667	5,88	середній
8	10	10	8	9,33	10	8	5	8	7,75	10	10	5	8,33	10	10	2	7,333	8,19	достатній
9	10	10	8	9,33	5	5	5	2	4,25	5	5	8	6	8	8	2	6	6,40	середній
10	10	10	8	9,33	10	8	5	8	7,75	10	10	5	8,33	10	10	5	8,333	8,44	достатній
11	7	7	8	7,33	7	8	5	5	6,25	7	7	8	7,33	7	7	4	6	6,73	середній
12	9	9	7	8,33	7	7	7	7	7	7	7	9	7,67	7	7	7	7	7,50	достатній
13	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10,00	високий
14	5	5	8	6	5	5	5	8	5,75	5	5	8	6	5	5	5	5	5,69	середній
15	10	10	8	9,33	10	10	5	8	8,25	10	10	8	9,33	10	10	10	10	9,23	достатній
16	10	10	8	9,33	10	10	5	8	8,25	10	10	8	9,33	10	10	8	9,333	9,06	достатній
17	10	10	8	9,33	10	10	5	8	8,25	10	10	8	9,33	10	10	8	9,333	9,06	достатній
18	5	5	8	6	5	5	5	8	5,75	5	5	8	6	5	5	5	5	5,69	середній
19	11	11	10	10,7	12	11	10	11	11	10	10	10	10	10	10	10	10	10,42	високий
20	11	11	10	10,7	10	10	10	10	10	10	10	9	9,67	10	10	9	9,667	10,00	високий
																		8,15	достатній

Експериментальна група.

Додаток И.4

Рівні сформованості вокально-слухових навичок діагностування дитячого співу на контрольному етапі дослідження

№п/п	Оцінки																Середнє	Рівні	
	D1	D2	D3		D4	D5	D6	D7		D8	D9	D10		D11	D12	D13			
1	6	6	5	5,67	6	5	5	5	5,25	5	5	5	5	6	6	5	5,667	5,40	середній
2	6	6	6	6	6	5	5	8	6	8	8	5	7	6	6	8	6,667	6,42	середній
3	10	10	10	10	10	5	5	8	7	8	8	5	7	10	10	8	9,333	8,33	достатній
4	10	10	10	10	10	5	5	8	7	8	8	5	7	10	10	8	9,333	8,33	достатній
5	10	10	10	10	10	8	5	8	7,75	8	8	8	8	8	10	5	7,667	8,35	достатній
6	11	11	11	11	11	9	9	10	9,75	10	10	10	10	10	10	9	9,667	10,10	високий
7	10	8	8	8,67	8	5	5	5	5,75	5	5	5	5	8	8	4	6,667	6,52	середній
8	10	8	8	8,67	5	5	5	8	5,75	5	5	8	6	5	8	4	5,667	6,52	середній
9	6	6	8	6,67	6	7	7	6	6,5	8	8	8	8	6	6	8	6,667	6,96	середній
10	10	10	8	9,33	10	8	5	10	8,25	8	8	8	8	8	10	10	9,333	8,73	достатній
11	7	7	8	7,33	7	8	5	7	6,75	8	8	8	8	7	7	7	7	7,27	достатній
12	10	10	10	10	10	8	5	10	8,25	8	8	7	7,67	10	10	10	10	8,98	достатній
13	10	10	8	9,33	10	8	5	10	8,25	8	8	5	7	10	10	10	10	8,65	достатній
14	10	8	8	8,67	8	5	5	8	6,5	5	5	5	5	5	8	4	5,667	6,46	середній
15	10	10	10	10	10	5	5	10	7,5	8	8	8	8	10	10	8	9,333	8,71	достатній
16	10	10	8	9,33	10	5	5	10	7,5	8	8	8	8	10	10	5	8,333	8,29	достатній
17	10	8	8	8,67	8	5	5	5	5,75	5	5	5	5	8	8	4	6,667	6,52	середній
18	6	6	6	6	6	8	5	8	6,75	8	8	8	8	6	6	8	6,667	6,85	середній
19	10	10	10	10	10	10	11	10	10,3	10	10	11	10,3	10	10	10	10	10,15	високий
20	10	10	8	9,33	10	8	5	8	7,75	8	8	8	8	8	10	5	7,667	8,19	достатній
																		7,75	достатній

Додаток К.1

Стан сформованості вокально-слухових навичок майбутніх вчителів музики.

Контрольна група.

№ п/п	На початку експерименту					При кінці експерименту					λк
	SI	TI	DI	Сума 1	P1	SII	TII	DII	Сума 2	P2	
1	1,00	2,00	1,81	4,81	4,81	3,19	3,00	3,44	9,63	9,63	2,00
2	2,54	2,00	2,50	7,04	7,04	5,60	4,00	4,25	13,85	13,85	1,97
3	4,71	5,00	3,94	13,65	13,65	6,79	5,00	4,17	15,96	15,96	1,17
4	2,69	4,00	4,27	10,96	10,96	5,27	5,00	4,83	15,10	15,10	1,38
5	5,63	5,00	4,02	14,65	14,65	7,13	6,00	5,19	18,31	18,31	1,25
6	4,81	5,00	4,23	14,04	14,04	6,42	4,00	5,00	15,42	15,42	1,10
7	4,90	5,00	3,65	13,54	13,54	6,96	3,00	3,50	13,46	13,46	0,99
8	10,56	11,00	7,25	28,81	28,81	10,75	10,00	10,00	30,75	30,75	1,07
9	7,81	7,00	5,58	20,40	20,40	8,56	8,00	7,00	23,56	23,56	1,16
10	5,63	5,00	4,08	14,71	14,71	8,29	5,00	5,15	18,44	18,44	1,25
11	3,21	3,00	3,60	9,81	9,81	3,04	5,00	5,02	13,06	13,06	1,33
12	3,75	5,00	4,25	13,00	13,00	5,48	5,00	5,13	15,60	15,60	1,20
13	2,92	2,00	3,44	8,35	8,35	3,42	5,00	5,10	13,52	13,52	1,62
14	3,42	3,00	4,08	10,50	10,50	4,46	5,00	5,83	15,29	15,29	1,46
15	3,56	5,00	3,56	12,13	12,13	4,13	4,00	4,63	12,75	12,75	1,05
16	3,15	2,00	3,48	8,63	8,63	4,85	4,00	4,63	13,48	13,48	1,56
17	4,71	4,00	3,54	12,25	12,25	4,83	4,00	4,75	13,58	13,58	1,11
18	3,33	2,00	3,77	9,10	9,10	3,88	5,00	5,33	14,21	14,21	1,56
19	2,77	3,00	3,60	9,38	9,38	4,58	3,00	3,58	11,17	11,17	1,19
20	4,65	4,00	4,31	12,96	12,96	4,77	4,00	4,50	13,27	13,27	1,02
Підсумок	86	84,00	78,98	249	249	112	97,00	101	310,42	310	1,25
		4,20			12,44		4,85		15,52		1,25



Додаток К.2

Стан сформованості вокально-слухових навичок майбутніх вчителів музики. Експериментальна група.

№ п/п	На початку експерименту					При кінці експерименту					$\lambda_c$
	SI	TI	DI	Сума 1	P1	SII	TII	DII	Сума 2	P2	
1	2,42	2,00	1,75	6,17	6,17	9,06	7	5,40	21,46	21,46	3,48
2	2,75	2,00	2,00	6,75	6,75	9,06	7	6,42	22,48	22,48	3,33
3	4,08	4,00	4,25	12,33	12,33	8,56	8	8,33	24,90	24,90	2,02
4	2,58	3,00	2,46	8,04	8,04	6,83	7	8,33	22,17	22,17	2,76
5	4,00	4,00	4,00	12,00	12,00	8,56	8	8,35	24,92	24,92	2,08
6	3,98	4,00	4,00	11,98	11,98	9,31	10	10,10	29,42	29,42	2,46
7	2,08	2,00	2,33	6,42	6,42	5,88	6	6,52	18,40	18,40	2,87
8	4,00	4,00	4,00	12,00	12,00	8,19	7	6,52	21,71	21,71	1,81
9	2,25	2,00	2,25	6,50	6,50	6,40	6	6,96	19,35	19,35	2,98
10	3,54	3,00	3,67	10,21	10,21	8,44	8	8,73	25,17	25,17	2,47
11	3,63	3,00	3,58	10,21	10,21	6,73	7	7,27	21,00	21,00	2,06
12	4,00	4,00	4,00	12,00	12,00	7,50	8	8,98	24,48	24,48	2,04
13	8,06	8,00	7,67	23,73	23,73	10,00	9	8,65	27,65	27,65	1,17
14	2,50	2,00	2,96	7,46	7,46	5,69	6	6,46	18,15	18,15	2,43
15	4,33	4,00	4,08	12,42	12,42	9,23	9	8,71	26,94	26,94	2,17
16	4,00	4,00	4,08	12,08	12,08	9,06	9	8,29	26,35	26,35	2,18
17	4,08	4,00	4,17	12,25	12,25	9,06	8	6,52	23,58	23,58	1,93
18	3,83	3,00	3,31	10,15	10,15	5,69	6	6,85	18,54	18,54	1,83
19	10,08	10,00	10,00	30,08	30,08	10,42	10	10,15	30,56	30,56	1,02
20	4,08	5,00	4,17	13,25	13,25	10,00	9	8,19	27,19	27,19	2,05
Підсумок	80,291667	77	78,729	236,02	236,02	163,67	155	155,73	474,40	474,40	2,01
		3,85			11,80		7,75			23,72	2,01