

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ
М.П.ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця
На правах рукопису

Гусаченко Оксана Петрівна

УДК 374.015.31:784.66-053.6 (043.3)

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО
ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ СПІВАЦЬКІЙ
ДІЯЛЬНОСТІ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

О.П.Гусаченко

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

Науковий керівник: **Козир Алла Володимирівна**
доктор педагогічних наук, професор

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Гусаченко О.П. Методика формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності. – На правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ, 2019.

Зміст анотації

У дисертації досліджено проблему формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності. Проведений науковий аналіз філософської, соціологічної, акмеологічної, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури дозволив виявити генезис та становлення ключових дефініцій «потенціал», «творчий потенціал», «творчий потенціал особистості». Виявлено специфіку існування потенціалу: дуалістичність (охоплює сукупність можливостей та комплекс здатностей), зумовленість досвідом, ймовірність реалізації, актуалізацію через дію. Межі та характеристики творчого потенціалу обумовлені процесом та діяльністю, є результатом індивідуально-соціальної взаємодії, яка здійснює попередню організацію і визначається достатністю інформації, накопиченням досвіду, різними підходами до творчого та продуктивного вирішення завдань. Творчий потенціал особистості виявляється виключно у діяльності людини через творчий підхід до її здійснення, через створення матеріальних цінностей та як внутрішньоособистісні спроможності (здатність до мобілізації резервів в одиницю часу (творчих здібностей, знань, умінь, навичок, емоцій, досвіду), активного, свідомого, оригінального їх використання та підтримки енергетичною наповненістю).

На основі наукового аналізу з позиції різних підходів до поняття «музично-творчий потенціал» виокремлено його функції: етичну та естетичну, суспільно-організаційну, когнітивну, виховну та розвиваючу, комунікативну, духовно-катарсичну, функцію відображення, евристичну, особистісно-

перетворюючи. Проаналізовано рушійні сили процесу його формування: біологічний, соціальний та індивідуальний фактори.

Встановлено найбільш сензитивний період для формування музично-творчого потенціалу, яким є підлітковий вік. Досліджено вікові характеристики та особливості музично-творчої діяльності підлітків. Розкрито зміст музично-творчого потенціалу підлітків, який охоплює суму вроджених музичних та інтелектуальних задатків, всі приховані резерви і сили, комплекс здатностей до творчої дії, активну соціальну позицію підлітка, обсяг та якість знань, вмінь, навичок як в музичній галузі, так і суміжних сферах, систему ціннісних орієнтацій і художніх потреб, комунікативність. У дослідженні виявлено сутність музично-творчого потенціалу підлітка, яка презентує дитину як неповторну творчу одиницю, особистість, здатну генерувати нове та розширювати власні резерви за рахунок реалізації творчих моделей. Обґрунтовано авторське визначення поняття музично-творчий потенціал підлітка, котре розуміється як інтегрована особистісна властивість, що виражає здатність до актуалізації, примноження і розширення індивідуальних ресурсів підлітків у творчій самореалізації в галузі музичного мистецтва.

Структурний аналіз феномена музично-творчого потенціалу підлітків дав підстави виокремити його компоненти: мотиваційно-оцінний, пізнавально-операційний, креативно-рефлексивний. Розроблено та визначено критерії та показники, у відповідності до яких встановлено і охарактеризовано рівні сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності (високий, середній, низький).

У дослідженні висвітлено специфіку позаурочної співацької діяльності, конкретизовано особливості її змісту та організації в аспекті формування музично-творчого потенціалу підлітків. Відповідно визначеним загальнопедагогічним та специфічним принципам (емоційної насиченості навчально-виховного процесу; орієнтації на художньо-естетичні потреби і корекції художніх смаків підлітків; повторності музичних вражень з метою досягнення підлітками естетичної насолоди від мистецтва; єдності розвитку

інтуїтивного та свідомого; забезпечення творчої свободи в музичній діяльності та спонукання до творчого самовираження) і розробленим педагогічним умовам (актуалізація набутих музичних знань і творчого досвіду у позаурочній співацькій діяльності; створення позитивної морально-психологічної атмосфери та ситуацій успіху; підтримка оптимальної активності кожної дитини засобами поступового ускладнення музично-творчих завдань) представлено й експериментально перевірено авторську методику формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності. Запропонована методика включала наступні етапи: *мотиваційно-змістовий* (заохочення підлітків до занять співом), *пізнавально-поглиблюючий* (поглиблення набутих комунікативних, музично-виконавських компетенцій та музично-естетичних смаків), *креативно-моделюючий* (стимулювання підлітків до проявів самостійності, творчої активності, ініціативності у співацькій діяльності, акторських та імпровізаційних якостей при виконанні вокального твору на сцені).

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що *уперше* розроблена поетапна методика формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності; розроблена компонентна структура, критерії, показники та рівні сформованості музично-творчого потенціалу підлітків; визначено комплекс принципів та педагогічних умов ефективності процесу формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності. *Уточнено* сутність та зміст поняття «музично-творчий потенціал підлітків». *Удосконалено* методичне забезпечення педагогів-музикантів та вчителів музичного мистецтва для проведення позакласної співацької діяльності. *Подальшого розвитку* набула методика навчання співу у загальноосвітній школі.

Практичне значення дослідження полягає у тому, що розроблені навчально-методичні матеріали можуть бути продуктивно використані викладачами, методистами, вчителями музичного мистецтва та студентами музичних спеціальностей закладів вищої освіти.

Ключові слова: творчий потенціал, музично-творчий потенціал підлітків, співацька діяльність, педагогічні умови, методика.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДОСЛІДЖЕННЯ

Статті у наукових фахових виданнях

1. Філоненко О. П. Чинники впливу на сучасні музичні уподобання підлітків / О. П. Філоненко // Педагогічні науки : зб. наук. праць. / Херсонський держ. ун-т. – Херсон, 2008. – Вип. 50. – Частина 1. – С.383-387.

2. Гусаченко О. П. Сутність та зміст творчого потенціалу підлітків / О. П. Гусаченко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. – Київ, 2017. – Вип. 23 (28). – С.115-120.

3. Гусаченко О. П. Формування творчого потенціалу підлітків як музично-педагогічна проблема / О. П. Гусаченко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Миколаїв, 2017. – № 4 (59). – С.168-172.

4. Гусаченко О. П. Діагностика сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності / О.П. Гусаченко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. пр. – Київ, 2018. – Вип. 25 (30). – С.73-78.

5. Гусаченко О. П. Обґрунтування методичної моделі формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності / О. П. Гусаченко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Миколаїв, 2019.– № 1 (64). – С.172-176.

Статті в іноземному науковому фаховому виданні

6. Gusachenko O. Мотивационно-оценочное направление формирования музыкально-творческого потенциала подростков во внеурочной певческой деятельности / O. Gusachenko // *Fostering the innovative strategies for*

contemporary artistic education development : Conferința științifico-practică internațională, Ediția a 2-a, 15-16 iunie 2018 / Indigou Color . – Bălți, 2018. – P.116-122.

Матеріали науково-практичних конференцій

1. Філоненко О. П. Теоретико-методологічні засади застосування фольклорної арт-терапії у творчому розвитку особистості / О.П.Філоненко // Проблеми мистецької освіти: зб. наук.-метод. ст. / Національний держ. ун-т імені М. Гоголя. – Ніжин, 2008. – Вип. 3. – С.102-110.

2. Філоненко О. П. Арт-терапія – засіб формування здорової емоційної сфери особистості / О.П. Філоненко // Актуальні проблеми історії, теорії та практики художньої культури: зб. наук. пр. / Міленіум. – Київ, 2008. – Вип. XX. – С. 334-339.

3. Гусаченко О. П. Аксиологічний підхід до методики формування музично-творчого потенціалу підлітків у співацькій діяльності / О. П. Гусаченко // Сучасна мистецька освіта: матеріали II Міжнародних науково-практичних читань пам'яті академіка Анатолія Авдієвського / Національний пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2018. – С. 105-107.

ANNOTATION

Gusachenko O.P. Methods of forming of musical creative potential of teenagers of extracurricular activity of singer. – The manuscript copyright.

Dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences in specialty 13.00.02 – Theory and Methods of Musical Education. – National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, 2019.

Annotation Contents

In the dissertation the problem of forming of musical creative potential of teenagers of extracurricular activity of singer is researched. The conducted scientific analysis of philosophical, sociological, acmeologic and music-pedagogical literatures allowed to educe genesis and advancement of general definitions as «potential»,

«creative potential», «creative potential of personality». The specific of existence of potential is educed: duality (it embraces totality of possibilities and complex of capabilities), conditionality by experience, probability of realization, actualization through the act. Limits and characteristics of creative potential arise from the process and activity; it is result of cooperation of individual and society. This collaboration includes previously organization and determined by sufficientness of information, accumulation of experience, variety of approaches to creative and productive decision of tasks. Creative potential of personality appears exceptionally in activity of people through the creative approach to it realization, through creation of material values, and as personal possibilities capacity for mobilization, conscious and original use and fill by energy via creative capabilities, knowledge, abilities, skills, emotions, experience in time.

On the basis of scientific analysis from position of different approaches to a concept «musical creative potential» its functions are considered: ethic and aesthetic, social-organizational, cognitive, educative and developing, communicative, spiritual-cathartic, function of reflection, heuristic, personality-transformative. Motive forces of process of its forming are analysed: biological, social and individual factors.

The most susceptible period to forming of musical creative potential are teens, its have been defined. Age-old descriptions and features of musical creative activity of teenagers were studied. The content of musical creative potential of teenagers is outlined. It encompasses the sum of musical talent and intellectual ability, all hidden reserves and powers, complex of capabilities for a creative activity, active social position of teenager, amount and quality of knowledge, abilities and skills in musical and contiguous spheres, system of the valued orientations and artistic necessities, communicativeness. The essence of music creative potential is defined in research, that represented the kid as a unique creative figure, personality, which able to generate a new and increase own reserves due to realization of creative models. Authorial determination of concept of music creative potential of teenagers has justified as integrative personal quality, which expresses a capacity for actualization,

increase and expansion of individual resources of teenagers in creative self-realization in industry of musical art.

The structure components have been emphasized as a result of analysis by phenomenon of music creative potential of teenagers: motivational-evaluative, cognitive-operational and creative-reflexive. Three levels have been identified (high, medium, low) in accordance to criteria and indexes of formed of musical creative potential of teenagers that have been defined.

The research reveals and describes specific of extracurricular activity of singer, the features of its content and organization in the aspect of musically-creative potential of teenagers are specified. Methodology of forming of music creative potential of teenagers in the process of extracurricular activity of singer has been experimentally verified in accordance to basic general pedagogical and specific principles (emotional saturation of teaching and educational process; orientation on artistic-aesthetic necessities and correction of art tastes of teenagers; repeated of the musical impression with the achievement of aesthetic pleasure from art; unities of intuitional and conscious development; providing of creative freedom in music work and encourage to the creative self-expression) and pedagogical conditions (actualization acquired musical knowledge and creative experience in extracurricular activity of singer; create positive morally-psychological atmosphere and situations of success; maintenance of optimal activity of every child by gradual complication of musically-creative tasks), that have been defined.

The suggested methodology has included the following stages: motivational-informative (encouragement of youngsters to activity of singer), cognitive-deepening (deepening of communicative, musical-performance skills and musically-aesthetic tastes), creative-modeling (stimulation of teenagers to the show of independence, creative activity, initiative, improvisation and actor skills during of singing on the stage).

The scientific novelty of research consists in that: for the first time the method of forming of musical creative potential of teenagers in the process of extracurricular activity of singer has been developed; the component structure, criteria, indexes and levels of formed of the investigated phenomenon by teenagers had been worked out;

the complex of specific principles and pedagogical conditions by effective results of methodology of forming of musical creative potential of teenagers in the process of extracurricular activity of singer are defined; essence and content of the definition of the concept «musical creative potential of teenagers» were specified. The methodical providing of educators and teachers of musical art is improved for realization of extracurricular activity of singer. Methodology of studies of singing at secondary school has been further developed.

The practical value of the research results consists in a fact that its training and methodological materials can be productively used by educators, teachers of musical art and students of the musical specialties of higher education institutions.

Key words: creative potential, musical creative potential of teenagers, extracurricular activity of singer, pedagogical conditions, methodology.

ЗМІСТ

| | |
|--|-----|
| ВСТУП | 11 |
| РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ | 18 |
| 1.1. Творчий потенціал особистості як науково-теоретична проблема..... | 18 |
| 1.2. Зміст і сутність музично-творчого потенціалу підлітків..... | 43 |
| Висновки до першого розділу..... | 80 |
| Список використаних джерел до першого розділу..... | 85 |
| РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ СПІВАЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ | 101 |
| 2.1. Структура музично-творчого потенціалу підлітків | 101 |
| 2.2. Обґрунтування методичної моделі формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності | 132 |
| Висновки до другого розділу..... | 164 |
| Список використаних джерел до другого розділу..... | 166 |
| РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ СПІВАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ | 178 |
| 3.1. Діагностика стану сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності..... | 178 |
| 3.2. Хід експериментальної роботи з формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності..... | 191 |
| Висновки до третього розділу..... | 217 |
| Список використаних джерел до третього розділу..... | 219 |
| ВИСНОВКИ | 221 |
| ДОДАТКИ | 225 |

ВСТУП

Актуальність дослідження. Соціокультурні зміни зумовили реформування сучасної системи освіти, спрямовуючи її на підготовку і виховання особистостей нового покоління. Зокрема, у державних освітніх документах України: Законі України «Про освіту» (2017), Концепції нової української школи (2016), Національній доктрині розвитку освіти (2002) наголошується, що головною метою освіти є створення умов для формування всебічно розвиненої творчої особистості учня, інноватора, патріота, активної індивідуальності, здатної до саморозвитку і самоосвіти протягом життя. Відтак, завданнями загальноосвітньої школи в аспекті музичної освіти постають розкриття та розвиток музичних здібностей і талантів учнів, формування музично-творчого потенціалу дітей з орієнтацією на розуміння власної національної ідентичності, а також створення умов для їх актуалізації.

Успішність цього процесу визначається багатьма факторами, зокрема, усвідомленням учнем своїх здібностей, інтересів, намагань, способів самореалізації в подальшій творчій діяльності. В умовах сьогодення, коли уроки музичного мистецтва великою мірою формують загальну мистецьку обізнаність учнів, на особливу увагу заслуговує позаурочна музична діяльність, зокрема співацька, що має фахову спрямованість, дозволяє диференціювати дітей відповідно до їх схильностей та інтересів, уможлиблює реалізацію музичних здібностей школярів, віднаходження способів самореалізації, позитивно впливаючи на подальше національне становлення та стимулюючи їх особистісне зростання. Особливої значущості позаурочна співацька діяльність набуває для дітей підліткового віку, коли випробовуються власні можливості, визначаються морально-ціннісні орієнтири, набувається досвід самовираження, необхідний у подальшому дорослому житті.

Проблема творчого потенціалу особистості розкривається у фундаментальних дослідженнях філософів, соціологів, психологів, педагогів, мистецтвознавців як минулого (Арістотель, І.Кант, М.Кузанський, Ф.Прокопович, Г.Сковорода), так і сучасного (Л.Виготський, Н.Гуральник,

М.Каган, Л.Коган, І.Мартинюк, О.Матюшкін, В.Моляко, І.Надольний, О.Олексюк, В.Петрушин, О.Рудницька, О.Чаплигін та ін.). У переважній більшості наукових праць природа творчого потенціалу трактується як сукупність можливостей і здатностей, енергетичне джерело, засіб, резерв, що має певну ймовірність реалізації, а феномен творчого потенціалу особистості розглядається в контексті людської діяльності як сукупність наявних творчих можливостей, творчого досвіду та творчого підходу до виконання діяльності, що певною мірою відноситься до проблематики творчої активності людини в соціально-часових, суспільно-економічних та культурно-історичних аспектах.

Теоретико-методологічні дослідження учених та практиків у галузях педагогіки мистецтва та музичної психології (Е.Абдулін, О.Апраксіна, А.Болгарський, В.Верховинець, І.Гадалова, Н.Гуральник, Т.Завадська, К.Завалко, Д.Кабалевський, З.Кодай, А.Козир, П.Козицький, М.Леонтович, Л.Масол, В.Медушевський, Є.Назайкинський, О.Олексюк, К.Орф, О.Отіч, Г.Падалка, В.Петрушин, О.Раввінов, О.Ростовський, С.Садовенко, К.Стеценко, Л.Хлебнікова, В.Черкасов, В.Шацька, Б.Яворський та ін.) опосередковано, в той же час широкоаспектно висвітлюють феномен творчого потенціалу в процесі музичної діяльності, акцентуючи виняткову значимість, розглядаючи шляхи та засоби його формування і подальшого розширення. Вчені досліджують проблему з ракурсу вікового розвитку особистості, зокрема творчий потенціал працюючих фахівців та майбутніх учителів музики репрезентовано у працях Е.Абдуліна, А.Болгарського, Н.Гуральник, Е.Жак-Далькроза, О.Каллімуліної, А.Козир, Л.Масол, О.Олексюк, С.Олійник, О.Отіч, Г.Падалки, О.Рудницької, Т.Танько та ін., формування творчого потенціалу дітей (дошкільного віку, молодшого, середнього та старшого шкільного віку) засобами різних видів музичної діяльності висвітлено у напрацюваннях В.Верховинця, Н.Ветлугіної, К.Завалко, Д.Кабалевського, М.Леонтовича, О.Лобової, К.Орфа, О.Ростовського, В.Шацької, С.Шоломович та ін.. Незважаючи на ґрунтовне вивчення науковцями феномена «творчий потенціал», музично-творчий потенціал не отримав належного висвітлення, тому сучасні наукові

дослідження присвячені вивченню цієї проблеми (М.Васильєв, О.Каллімуліна, С.Олійник та інші).

Різні аспекти співацької діяльності дітей розглянуто у дослідженнях та методичних роботах науковців і видатних педагогів-практиків: зміст та методика вокально-хорової роботи (О.Апраксіна, Б.Барток, Л.Дмитрієв, М.Леонтович, З.Кодай, Д.Огороднов, О.Раввінов, К.Стеценко, Г.Стулова, Г.Струве, Б.Тричков, Ю.Юцевич та ін.), питання якості та особливостей звучання співацького голосу дітей (Ю.Алієв, Є.Алмазов, І.Левідов та ін.), вокальні вимоги для дітей середнього шкільного віку (К.Нікольсько-Береговська, К.Малініна, Н.Орлова, В.Соколов та ін.), формування вокально-хорових навичок (С.Гладка, Л.Дмитрієв, І.Зеленецька, Т.Копилова, Т.Овчиннікова, Д.Огороднов, З.Софроній, П.Халабузарь та інші).

Попри те, що діапазон методичних розробок в галузі музичної освіти досить широкий, недостатньо уваги приділяється розробці методик формування музично-творчого потенціалу, які використовуються у позаурочній співацькій діяльності, а це вагома складова соціально-виховних інститутів.

Актуальність обраної проблеми, недостатній рівень її теоретичної та методичної розробленості, потреба наукових досліджень, присвячених впровадженню в систему загальноосвітньої підготовки методик, спрямованих на формування та розкриття музично-творчого потенціалу дітей, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Методика формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичної освіти, хорового співу і диригування факультету мистецтв імені Анатолія Авдієвського Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики» (протокол № 5 від 26 грудня 2013 року). Тема дисертаційного дослідження затверджена Вченою радою НПУ імені М.П. Драгоманова (протокол № 7 від 29 листопада 2017 року).

Мета дослідження: розробити, методично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності.

Об'єкт дослідження – процес музичного навчання підлітків у позаурочній співацькій діяльності.

Предмет дослідження – методика формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності.

Відповідно до мети дослідження визначено такі **завдання**:

- 1) Проаналізувати досліджувану проблему в науково-методичних джерелах та уточнити поняття «музично-творчий потенціал»;
- 2) На основі аналізу наукової літератури розкрити зміст, сутність музично-творчого потенціалу підлітків, виділити його основні функції;
- 3) Розробити компонентну структуру, визначити критерії, показники та рівні сформованості музично-творчого потенціалу підлітків;
- 4) Встановити принципи та розробити педагогічні умови, реалізація яких забезпечить ефективне формування музично-творчого потенціалу підлітків у процесі позаурочної співацької діяльності;
- 5) Розробити, теоретично обґрунтувати й апробувати дослідно-експериментальним шляхом методику формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять системний, аксіологічний, компетентнісний, рефлексивний, діяльнісний підходи, відповідно яким науковою основою дослідження є концептуальні положення про сутність потенціалу у філософії (Арістотель, І. Кант, М. Кузанський, Г. Лейбніц, Плотін, Ф. Прокопович, Г. Сковорода, Л. Фейербах, О. Чаплигін, В. Шинкарук та ін.); теорії феномена творчого потенціалу особистості в соціології (В. Бехтерев, Є. Головаха, О. Дробницький, М. Каган, О. Клепиков, Л. Коган, Л. Москвічова, І. Надольний, В. Овчинников, Л. Сохань, В. Тихонович та ін.), акмеології (Б. Ананьєв, А. Деркач, А. Козир, Н. Кузьміна, В. Марков, С. Максименко, В. Федоришин та ін.), мистецтвознавстві та

психолого-педагогічних науках (Д. Богоявленська, А. Брушлинський, П. Кравчук, О. Лук, О. Мелік-Пашаєв, В. Петровський, В. Поздняков, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, О. Тихоміров, Г. Уолтер, Є. Яковлева та ін.); психолого-педагогічні концепції щодо реалізації творчого потенціалу дітей різного віку (І. Воронюк, В. Дружинін, Л. Єрмолаєва-Томіна, В. Кудрявцев, А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та ін.); сучасні праці в галузі теорії та методики музичного навчання (Е. Абдуллін, А. Болгарський, О. Виговська, І. Гадалова, С. Горбенко, Н. Гуральник, Е. Гуцало, Т. Завадська, К. Завалко, А. Козир, В. Лісовська, В. Лихвар, М. Мурсамітова, О. Олексюк, О. Отич, Г. Падалка, Н. Посталюк, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, О. Хижна, В. Черкасов та ін.); характеристика дітей підліткового віку (М. Боришевський, Л. Виготський, Д. Ельконін, Е. Зеєр, М. Кле, Г. Костюк, Н. Лейтес, В. Мухіна, Ж. Піаже, В. Роменець, Д. Фельдштейн, Дж. Фентресс, Ст. Холл та ін.); особливості музичної діяльності молоді (О. Апраксіна, Б. Любан-Плоцца, С. Науменко, В. Петрушин, Г. Побережна, Б. Теплов та ін.); методика позакласної співацької діяльності (Е. Абдуллін, І. Гадалова, Д. Кабалевський, А. Козир, М. Леонтович, О. Михайліченко, Н. Овчаренко, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шацька, В. Черкасов та інші).

Для досягнення мети та вирішення поставлених завдань були використані загальнонаукові **методи дослідження**:

– *теоретичні*: аналіз філософської, соціологічної, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої та музично-методичної літератури з досліджуваної проблеми; порівняння, систематизація, класифікація та узагальнення наукової інформації для визначення наукового апарату дослідження, формулювання його концептуальних положень та висновків; системно-структурний – для виявлення компонентної структури музично-творчого потенціалу підлітків; моделювання принципів і педагогічних умов впровадження методики формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності; визначення основного поняття.

- *емпіричні*: анкетування, тестування, опитування (письмове та усне), педагогічного спостереження.

- *статистичні*: математична обробка та порівняльний аналіз отриманих експериментальних даних, їх верифікація.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *уперше* розроблена поетапна методика формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності; розроблена компонентна структура, критерії, показники та рівні сформованості музично-творчого потенціалу підлітків; визначено комплекс принципів та педагогічних умов ефективності процесу формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності;

- *уточнено* сутність та зміст поняття «музично-творчий потенціал підлітків»;

- *удосконалено* методичне забезпечення педагогів-музикантів та вчителів музичного мистецтва для проведення позакласної співацької діяльності;

- *подальшого розвитку* набула методика навчання співу у загальноосвітній школі.

Практичне значення дослідження полягає у можливості застосування наукових положень і висновків дослідження у практичній діяльності, реалізації запропонованої методики формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності в загальноосвітні заклади України.

Основні теоретичні положення дисертації можуть бути використані як навчальний матеріал у процесі викладання дисциплін «Методика музичної освіти і виховання», «Теорія і методика музичної освіти», під час написання навчальних посібників з теорії та практики музичної освіти, для забезпечення успішності проведення виробничих педагогічних практик у загальноосвітніх навчальних закладах.

Апробація результатів дослідження проводилась у процесі виступів та обговорень основних положень та результатів дисертаційного дослідження на

науково-методичних і науково-практичних конференціях, педагогічних нарадах. Міжнародних: «Педагогічних читаннях пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2014-2018); «Мистецька освіта у вимірах сучасності» (Київ, 2014), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ 2013, 2015); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики» (Київ, 2014); на Міжнародній науково-практичній конференції «Становлення стратегії інноваційного розвитку сучасної художньої освіти» (Бельц, Молдова, 2018); I та II Міжнародних науково-практичних читаннях пам'яті академіка Анатолія Авдієвського (2016-2017); «Проблеми мистецько-педагогічної освіти: здобутки, реалії та перспективи» (Суми, 2018), та на щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу, аспірантів і докторантів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Київ, 2014-2018).

Впровадження результатів дисертаційного дослідження здійснено в навчально-виховний процес: Спеціалізованої школи I-III ступенів №135 з поглибленим вивченням англійської мови м. Києва (довідка про впровадження № 116 від 13.12.2018р.), Спеціалізованої школи № 43 з поглибленим вивченням предметів суспільно-гуманітарного циклу «Грааль» м.Києва (довідка про впровадження № 212 від 10.12.2018р.), факультету мистецтв імені А.Авдієвського Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (довідка про впровадження № 07-10/1916 від 10.12.2018р.)

Публікації. Основні теоретичні положення, результати та висновки дисертаційного дослідження висвітлені в 9 одноосібних науково-методичних публікаціях автора, 5 з яких представлено в провідних фахових виданнях з педагогіки й 1 стаття в зарубіжному науковому виданні.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається з анотацій, вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (292 найменування, з них 7 іноземними мовами). Основний текст дисертації складає 187 сторінок, загальний обсяг роботи – 237 сторінок. Робота містить 9 таблиць, 6 рисунків, що разом з додатками становить 24 сторінки.

РОЗДІЛ I. НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ

1.1. Творчий потенціал особистості як науково-теоретична проблема

Категорія «потенціал» відноситься до числа інтегративних міжпредметних понять, яке досліджується в різних галузях чи розділах науки, зокрема у філософії, соціології, психології, педагогіці, мистецтвознавстві. Тому доцільним буде визначити природу «творчого потенціалу особистості» на основі здійснення наукового аналізу та узагальнення попередніх надбань стосовно трактування, становлення і розвитку категорій «потенціал», «творчий потенціал» в різногалузевих площинах.

Перші спроби виокремлення категорії потенціалу належать філософам, які заклали його похідні позиції, і, в залежності від історичного періоду, фокусували дослідницький погляд на окремих типових ознаках поняття, що зумовило розбіжність думок та його тлумачення. Здебільшого, його сутність у системі філософського знання розглядається в двох напрямках: широкому розумінні (потенціал як атрибут матерії, природи) і вузькому сенсі (потенціал як атрибут суспільного життя, діяльності, досвіду людини). Найбільш вагомий вклад в дослідження цієї категорії внесли Арістотель, І.Кант, М.Кузанський, Г.Лейбніц, Плотін, Ф.Прокопович, Г.Сковорода, Л.Фейербах, які розглядали потенціал як джерело, можливість, засіб, резерв, який є у наявності, як те, що може бути приведено до дії, використано задля досягнення певної цілі, рішення будь-якого завдання.

Арістотель визначив основні положення досліджуваного феномена, а саме вперше ввів у обіг поняття «акт» і «потенція», «дійсність» і «можливість», «ймовірність», «ентелехія». Мислитель розмежує поняття потенціал відносно латентного існування як «можливість» (внутрішні сили, ресурси) і наявного в діяльності як «здатність» (те, що розвивається, спроможність до дії). Співвідношення «можливості» та «дійсності» розглядається у відповідних

станах: «змінного» і «сталого», пов'язується зі змістом категорій «єство» в значенні причини і початку руху та «сутність» в значенні того, що існує саме по собі. Намагаючись з'ясувати існуюче в можливості, філософ передбачає визначення його незмінної сутності.

У фундаментальній праці Арістотеля «Метафізика» виокремлено ланцюжок послідовної реалізації певних можливостей, згідно якого однопорядкові приховані можливості або здатності (потенції) є деякими вихідними пунктами – спроможностями по відношенню до єдиної першої можливості (здатності). Ця перша здатність може міститись в собі самій, або в чомусь іншому і не є ним тотожною [6, с.162]. Поняттю «потенція» як спроможності збуджувати бажання діяти, вступати у взаємодію, Арістотель надає як пасивного, так і активного значення. Таким чином, потенція є здатністю зазнавати впливу (реагувати) або діяти (змінюватись певним чином), що закладена в самій речі. Активна «здатність» зумовлює будь-які зміни або рухи в речі і є відправною точкою у просторі і часі.

Важливим, на нашу думку, є погляд Арістотеля щодо формування потенціалу. Мислитель стверджує, що дійсність (діяльність) первинна щодо можливості (здатності). Отже, будь-яка можливість є такою лише завдяки дійсності самої можливості, тобто можливості як абсолютної потенції. «Єство» можливості (потенція) виявляє себе через діяльність (акт). Можливість і потенція не одне й те саме, бо «...серед неіснуючого щось є в можливості, але воно не є, тому що воно не є в дійсності». Та «цілком припустимо, що дещо хоча і може існувати, але не існує, і хоча може й не існувати, але існує» [6, с.238]. Відтак, реальна можливість є потенцією, на відміну від абстрактної можливості, не пов'язаною з актуалізацією, бо потенція передбачає здійснення. Філософ зазначає, що будь-яка потенція має відповідну їй протилежну потенцію, з якою вона в процесі взаємодії може мінятися ролями, оскільки обидві вони – і засіб, і мета, до того ж, суперечливість потенцій вимагає вибору і передбачає наявність альтернативи.

Усе те, що виникає внаслідок ентелехії (перетворення можливості на дійсність; внутрішня мета руху, закладена в прихованому вигляді в кожному бутті до його здійснення; діяльний, формуючий початок) [166, с.175], є відносним і характеризується лише йому притаманним спектром обмежених можливостей, котрі в сукупності складають його ніби наперед заданий потенціал. Актуалізація будь-яких з цих можливостей відкриває нові можливості, що постають безпосередніми ланками взаємопереходів однієї відносної дійсності в іншу. Взаємоперехід передбачає своє здійснення на декількох етапах, на кожному з яких актуалізуються лише окремі потенції. Головне – взаємодія, потенціал якої розгортається послідовно й локально (обмежуючи місце дії процесу певними часовими та просторовими рамками), здійснюючи можливе й уможливлуючи дійсне.

Представник неоплатонізму Плотін в основу свого вчення поклав «Єдине» (вищу реальність), визначаючи його як чисту потенційність, саму можливість існування, що перебуває між існуванням (буттям) і неіснуванням (окремим явищем). Це водночас і все в розумінні сукупності всіх можливостей, і ніщо, оскільки воно не існує. Єдине всього сутнього – це джерело, початок і потенція [127].

Мислитель доходить висновку, що потенціал – це запас того, що спроможне викликати до життя певне явище, яке зможе вже саме продовжити своє існування, або ж загинути [127, с.63]. Плотін дихотомує категорії можливість, яка може перебувати у світі неіснуючого, і «творча сила», яка є його складовою, і, водночас, виступає однією з умов, що спонукає втілення потенції, оскільки містить елемент активного впливу, є характеристикою буття. Щодо формування потенціалу, його думка тотожна Арістотелю, а саме: «існуюче в можливості не володіє дійсністю, а дійсність як така виникає з того, що передувало їй як можливе» [127, с.62]. Інакше кажучи, дійсність є тією площиною, яка формує і зумовлює якості майбутніх потенційних можливостей, які, реалізуючись, створюють нову дійсність.

Видатний натурфілософ М.Кузанський, розглядаючи концептуальні положення категорії потенціал в онтологічному та антропологічному аспектах, стверджував, що потенціал формується з наявного буття та повинен актуалізовуватися [73, с.120]. Філософ виділяє абсолютну можливість, як абсолютний потенціал, що може ніколи не актуалізуватися, але існувати у абсолюті та абсолютну потенцію як нескінченність збігів, де потенція збігається з актуальністю (можливість стати (*posse fieri*) співпадає з можливістю створити (*posse facere*)). У неактуалізованому стані потенція готова до нескінчених форм втілення, у актуалізованому готова бути нескінченно оформлена. [73, с.66]. М.Кузанський поділяє стан існування на небуття (наявність всього у нескінченній можливості в згорнутому вигляді) і буття (втілені можливості, спроможність «переведення» з небуття в буття)[73, с.152].

Автор наголошує, що потенціал можливо розкрити лише через діяльність, через його актуалізацію. Учений звертає увагу на те, що потенціал актуалізується лише до меж, які визначені до його виявлення. Також він підкреслює, що для актуалізації потенціалу необхідним є такий мотиваційний чинник як намір, «формуюча межа, котра визначає нескінченність усілякої можливості відбутися» [73, с.302-303], інтенсивність наміру детермінує ступінь напруженості в процесі екстеріорізації потенціалу.

Важливим для нашого дослідження є висловлювання натурфілософа щодо прояву потенціалу. Він говорить: «те, що набуває себе, виходить із можливості стати ним, бо саме ця можливість стати набуває актуально усього, чим стає. Усе, що набуває з можливості стати тільки слідує за можливістю і наслідує її» [73, с.349]. Відтак, наявне утілює можливість, набуваючи осяжної форми і актуалізуючи латентне, проте це лише наслідування можливості, ніби копіювання. Таким чином, процес актуалізації розширює межі прихованого, збільшуючи його при кожному втіленні можливості в арифметичній прогресії.

Засновник німецької класичної філософії І.Кант, розглядаючи категорію «потенціал особистості», виокремлює суттєвий фактор прояву потенціалу – волю, зазначаючи, що «сутність та втілення потенціалу людини мають

максимально можливу основу там, де розум і воля досягають свого вищого ступеня, де все знаходиться у гранично можливій узгодженості». Мислитель доходить до думки, що воля детермінує активність людини, є чинником, який регулює міру реалізації потенційних можливостей. «Воля завжди передбачає внутрішню можливість чогось, є основою внутрішньої можливості, тому сутність чогось, як основа, відноситься до даних через неї найвищих наслідків як вища здатність бажання, та що це друге відношення може бути плідним, тільки якщо передбачається перше» [59, с.424-425]. Отже, продуктивною реалізація потенціалу може бути лише в тому разі, коли втілення можливості є вмотивованим результатом, проявом найвищого ступеня складності і усвідомленості вольової активності особистості.

Відомий своїми антропологічними принципами філософ матеріаліст Л.Фейербах розглядає потенціал людини як комплекс ознак особистості, котрий включає в себе готовність та здатність мислити, відчувати і діяти. Фейербах вважає, що потенціал повноцінно реалізується через активну взаємодію між суб'єктом і об'єктом, між людиною і природою, людиною і людиною (людина – суб'єкт і природа – об'єкт). Об'єкт фактично стає першопричиною актуалізації потенційних сил людини, бо він, спрямовуючи на себе енергію пізнання, викликає прояви внутрішньої активності особистості. Водночас, прояви внутрішньої активності людини детермінують процес пізнання потенціалу об'єкту.

Німецький просвітител Г.-В. Лейбніц у своїх працях висуває ідею, що людина знає все потенційно (*victuellement*), а спонукаючим до реалізації потенційного чинником виступає людська активність, провідним фактором якої є намір (*conatus*), як початок руху. Він наголошує, що все потенційне має свою ймовірність реалізації: чим ряд вірогідностей ширше, тим ймовірніше реалізація [79, с.235]. Філософ виокремлює активну силу від потенції, відмічаючи, що «активна потенція – це найближча ймовірність дії, однак, вона потребує стороннього збудника для перетворення на акт. Активна сила містить у собі деяку дієвість – ентелехію, що складає дещо середнє між можливістю дії

та самою дією, вбачаючи прагнення; вона сама собою спрямована на здійснення, не потребуючи додаткових зусиль, лише в усуненні пересторог» [79, с.245-246]. Автор зазначає, що усіляка істотність у своєму теперішньому містить усі свої майбутні стани [79, с.346], що потенціал формується з досвіду та отримує від нього «не силу дії, але лише межі та визначення свого передуючого зусилля (nisus) або ймовірності дії» [79, с.246]. Таким чином, набуття досвіду, як однієї з форм фіксації, збереження та передачі людської діяльності, є формуючим чинником меж потенціалу і визначальним фактором щодо попередньої витрати фізичних, розумових та духовних сил людини для отримання цього досвіду.

Серед українських філософів-педагогів найбільш ціннісними для нашого дослідження є погляди Ф.Прокоповича та Г.Сковороди. Ф.Прокопович зазначав, що усі почуття людини крутяться навколо двох стрижнів: бажати добра і не бажати зла. Філософ пояснював, як необхідно викликати почуття у слухачів і спрямувати їх на актуалізацію прихованих людських резервів. Він керувався двома правилами: 1) показати предмет, який зацікавить слухачів (важливий для них) та 2) викликати почуття у себе, а потім спробувати викликати в інших. Таким чином Ф.Прокопович зауважував, що спершу слід здійснити свій саморозвиток шляхом актуалізації власного потенціалу, а згодом переходити до актуалізації прихованих можливостей інших [134].

Інший український філософ Г.С.Сковорода виходив з того, що реальний світ є результатом гармонічної взаємодії трьох світів (загальний світ, в якому «живе усе породжене» – це великий світ. Другий – «мікрокосм», або людина. Третій – «символічний», або Біблія). Між цими трьома світами існує відповідність, гармонія, яка залежить від уміння людини «розшифрувати» символи третього світу, який опосередковує взаємини людини і природи. Г.Сковорода вважав, що зміст життя наповнює праця, її мета окреслена процесом «прочитання» символів Біблії. За символами необхідно віднайти їх справжню природу. Мотиваційний вибір здійснюється через пізнання «ангельського» і «сатанинського», що складає основу самовизначення людини.

В результаті самовизначення людина відкриває нереальне у своїй природі, тобто потенціал, усвідомлює свої здібності, готовність до певної діяльності, в цьому знаходить своє щастя. Поняття потенціалу Г.Сковорода визначав алегорично, наприклад, «маленьке зерно смокви, в якому ціле дерево з плодами й листям заховалося», або «маленький вуглик, в якому приховалася жахлива пожежа» [148, с.57]. Для виявлення потенціалу потрібен час і бажання, створення певних умов реалізації. Відтак, мислитель акцентував увагу на значущості часового інтервалу, своєрідного «інкубаційного періоду» (від момента накопичення досвіду до появи перших показників сформованості потенціалу), тривалість і початок якого залежить лише від людини, її ініціативності, внутрішньої спрямованості і бажання, а зовнішні умови, які не залежать від людини, є допоміжними у цьому. Вони можуть бути як інтенсифікуючими, так і редукційними. Також філософ визнає зв'язок актуалізованого і неактуалізованого потенціалу, а саме, він вказує, що діяльність формує досвід людини, який закладає новий потенціал: «...шляхи твої всередині себе закінчиш» [147, с.63].

У сучасній філософській літературі проблема потенціалу особистості розглядається з позицій філогенезу, онтогенезу, соціогенезу та інших ракурсів розвитку людини та людства. Зокрема, дослідженням поняття творчого потенціалу особистості присвячено дослідження О.Чаплигіна, який трактує його як «з одного боку, – індивідуально-неповнорний сплав якостей людини, з іншого це – те особливе, що презентує творчу сутність людини у світі» [170, с.221].

Отже, аналіз розглянутих вище філософських уявлень щодо потенціалу та потенціалу особистості надає можливість виявити ключові дефініції даної категорії і стверджувати, що: потенціал представляє єдність можливостей і здатностей (потенцій); він спроможний викликати до життя певне явище, яке зможе самостійно продовжити існування, або ж загинути; можливості є сталою сутністю і можуть залишатися можливостями протягом всього існування, або ж виявитися за певних умов; комплекс здатностей є змінним чинником і

визначається спроможністю до дії; потенції передбачають здійснення через акт і мають свою ймовірність реалізації, яка зумовлена широтою вірогідностей, вони мають як пасивну (здатність зазнавати впливу), так і активну (діяти, реагувати) форму; однопорядкові можливості або здатності (потенції) виходять зі спільного джерела.

Потенціал розгортається послідовно й локально, формуючись в процесі безперервного переходу від латентного існування до наявного, виявляється через актуалізацію окремих потенцій й тільки до меж, окреслених попереднім досвідом, утворюючи нові можливості, поширюючи межі прихованого. Кожен цикл цього процесу має певний часовий інтервал та вірогідність дії, зумовлені передуючим зусиллям та досвідом людини.

Умови, які інтенсифікують чи послаблюють ймовірність реалізації, є зовнішніми (активний вплив сторонніх збудників) та внутрішніми відносно особистості (інтерес, намір, внутрішня активність особистості, воля, вмотивованість), необхідними та випадковими.

Категорія потенціалу особистості свій подальший розвиток отримала у працях сучасних науковців, які екстраполюючи філософські надбання, вивчають різні процеси, що пов'язані з потенціалом, творчим потенціалом особистості, а саме: актуалізації, реалізації, розгортання, відтворення, розкриття, втілення, формування, самовираження та самореалізації, концептуалізації, екстеріоризації. Також в наукових роботах опрацьовуються різні складові творчого потенціалу та досліджуються закономірності їх взаємозв'язку. До того ж, поняття творчого потенціалу особистості частково відображається в наступних словосполученнях чи вживається як еквівалент: неактуалізовані творчі можливості (здатності), задатки та здібності; іманентні стани творчості; творчі потреби, ціннісні орієнтації; творчі якості та особливі стани особистості; схильності до творчості; приховані творчі ресурси, резерви, імпульси; внутрішня енергія творення; продуктивні сили та ін.

У соціальному аспекті визначальні вектори дослідження творчого потенціалу людини належать таким авторам, як В.Бехтерев, Є.Головаха,

О.Дробницький, М.Каган, Л.Коган, В.Овчинников, Л.Сохань, В.Тихонович, для яких характерним і спільним є особистісно-діяльнісний підхід. Дослідники вживають поняття «творчий потенціал» до суспільства в цілому, до певних його сфер і соціальних спільнот, до окремої особи. У більшості наукових праць під цим мають на увазі сукупність наявних творчих можливостей, творчого досвіду у певній сфері життя, творчого підходу до виконання діяльності, що охоплює як об'єктивно існуючі матеріальні цінності і можливості, людські ресурси, так і суб'єктивні сили і здібності людини, рівень її свідомості, підготовленості до того чи іншого виду діяльності.

Так, М.Каган у своїх роботах зазначає, що структура особистості формується в процесі людської діяльності та характеризується п'ятьма потенціалами. Гносеологічний потенціал визначається обсягом та якістю інформації, якою володіє особистість, її отримання залежить від природного розуму, освіченості та практичного досвіду людини (включає психологічні якості, пов'язані з пізнавальною діяльністю). Аксиологічний потенціал визначається набутою в процесі соціалізації системою ціннісних орієнтацій у моральній, політичній, релігійній, естетичній сферах, тобто особистісними ідеалами, життєвими цілями, переконаннями та спрямованостями. Творчий потенціал особистості визначається отриманими нею та самостійно виробленими вміннями та навичками, здатностями до дії, утворюючої чи (або) руйнівної, продуктивної або репродуктивної та мірою їх реалізації в тій чи іншій (або деяких) сферах праці, соціально-організуючій та революційно-критичній діяльності. Комунікативний потенціал особистості визначається мірою її товаришкості, характером та міцністю контактів, які вона встановлює з іншими людьми (міжособистісне спілкування виражається у системі соціальних ролей). Художній потенціал особистості визначається рівнем, змістом, інтенсивністю її художніх потреб і тим, як вона їх задовольняє [57, с.260-261]. Автор наголошує що людина, навіть якщо мова йде про дитину, тим багатша, чим ширше вона занурюється на кожному етапі онтогенезу в різні сфери діяльності [57, с.283].

У межах діяльнісного підходу доцільно виокремити позицію щодо досліджуваного поняття В.Овчинникова, який зауважує, що творчий потенціал не можна розглядати як рівнозначний іншим потенціалам. Науковець вважає, що кожний вид галузевої діяльності вміщує елементи творчої дії, стверджуючи що творчість є не видом діяльності, а певним якісним станом [115]. «Творчий потенціал особистості – не проста сукупність особистих якостей людини. Важливою його стороною є характер взаємозв'язку цих якостей, спрямованість та ступінь їх сполучення». Таким чином, творчий потенціал більшою мірою виявляється завдяки «вдалій» узгодженості особистісних якостей і супутніх умов, ніж накопиченню окремих галузевих знань і практичних умінь.

Доречно виокремити думку Л.Сохань, яка зазначає, що розгляд зовнішніх (об'єктивних) умов і факторів творчого потенціалу передбачає співвідношення його з певною діяльністю. «Творчий потенціал особистості визначається як об'єктивними умовами (можливостями), які спонукають формування, розвиток та реалізацію творчих здібностей, так і внутрішньоособистісними спроможностями, ступенем залучення в творчу діяльність, які виявляються у різному відношенні до творчості (як до засобу досягнення різних цілей, у найбільш розвиненому вигляді – мети життя). Взаємодія цих можливостей, співвідношення їх якісних характеристик в соціально-часовому аспекті може відтворювати різні стани творчого потенціалу особистості в розумінні відносної оцінки його динамічної природи: інтенсивність розвитку, накопичення, деякі застої і навіть зниження досягнутого рівня» [113, с.86]. Дослідниця наголошує, що реалізація творчого потенціалу певною мірою залежить від власної творчої активності, під якою вона розуміє складне утворення, що характеризується проявом індивідуальних рис особистості, разом з тим, має певну соціальну зумовленість. Це означає, що не всі соціальні умови сприяють перетворенню творчої активності в певні продукти, результат, а також те, що, у зв'язку з низькою активністю людей, не всі особливості творчого потенціалу особистості можуть бути реалізовані [113, с.100].

Інша дослідниця творчого потенціалу особистості Л.Москвічова розуміє його зміст як певний рівень інтелектуальних, емоційних, вольових, фізичних можливостей, практичних умінь і навичок особистості, які визначаються певними суспільно-економічними і культурно-історичними умовами та виявляються (або ж можуть виявитися) у будь-якій сфері діяльності людини [105, с.29]. Вона підкреслює, що творчий потенціал особистості являє собою «органічну єдність розглянутих вище складових, які на певному рівні, взаємодіючи одна з одною, створюють нове утворення, з новими якісними характеристиками. Відсутність або недостатній розвиток однієї зі складових негативно відбивається на творчих здібностях особистості в цілому, й навпаки, розвиток однієї з них загалом позитивно впливає на розвиток усіх інших. Всі ці складові в певних межах взаємообумовлюють та взаємодоповнюють одна одну» [105, с.32].

І.Надольний розглядає творчий потенціал особистості в соціально-гуманістичному ракурсі як відносно стійку систему. Вчений вважає, що досліджуваний феномен є тією якістю людини, котра характеризує її спрямованість у майбутнє [109]. О.Клепиков вбачає творчий потенціал особистості інструментом продуктивної діяльності, яка виявляється у мисленні, вчений зазначає, що можливості будь-якої людини завжди ширші, багатші, ніж цього потребує певний вид діяльності [62].

Досліджуючи розгортання творчого потенціалу особистості як процес розвитку сукупності можливостей, Р.Ануфрієва та В.Тихонович, акцентують увагу на готовності і можливості людини до розвитку, створення нового, не зупиняючись на досягнутому рівні актуалізованих можливостей. Формування та ступінь реалізації цих здібностей, на їхню думку, визначається «рядом внутрішніх і зовнішніх факторів, оптимальністю їх поєднання та узгодженістю в життєдіяльності людини» [113, с.84]. Науковці вивчали внутрішньоособистісні фактори розвитку творчого потенціалу у взаємодії рівнів структурної організації особистості, виділяючи: природні передумови (загальна обдарованість, задатки); досвід (знання, вміння, навички); особливості

характеру (самостійність, ініціативність, вольові якості та ін.); мотивації (саморегуляції). Дослідниці вважають, що природні передумови перетворюються на творчий досвід під впливом характеру; по відношенню до цілей особистості, які спрямовують розвиток і реалізацію цих задатків (здібностей), вони є засобами розвитку творчого потенціалу.

Актуалізацію творчого потенціалу особистості на основі усвідомлення цінності творчості розглядають в своїх роботах Н.Кіріллова та А.Логінова. Вони припускають, що даний феномен сприяє більш глибокому розкриттю сутнісних сил індивіда та їх свідомому, цілеспрямованому застосуванню через розвиток соціальної та комунікативної культури [60; 86]. Вбачаючи потенціал як межі можливого у майбутній діяльності, Т.Мінакова наголошує на необхідності накопичення вражень, знань, досвіду діяльності, наявності певної «критичної маси», що виявить динамічні якості феномена. Автор виявляє ознаки дивергенції категорії потенціалу, розгалужуючі її на творчий і аксіологічний потенціали, що властиві людині (якості об'єктів, що становлять початкову ланку досвіду існують для усіх, а дії та переживання, викликані ними, є вибірковими і різними), зазначаючи, що творчий потенціал необхідно розглядати через категорію здібностей, а аксіологічний потенціал через категорію відношень особистості [100].

С.Степанов пов'язує поняття творчого потенціалу з психоенергетичною напругою, яка виникає між прагненнями (устремліннями), можливостями та реальним життям людини. На його думку, реалізація творчого потенціалу сполучена з намаганнями особистості вийти за власні межі, де провідна роль надається зусиллям самої людини. В такий спосіб особистість може досягти творчих цілей, які не були їй підвладні в процесі виховання та освіти на основі природних задатків. Він вважає, що творчі зусилля та наполегливість людини розширюють межі досягнення висот. Коли наявні задатки нижчі, ніж цього вимагає вирішення творчого завдання, а зусилля особистості на порядок вищі, то людина власними зусиллями може збільшити свої ресурси [151]. Сутність особистісного зростання полягає в тому, що потреба творчої самореалізації

виникає на вищих рівнях, тоді як засоби її вдоволення – на нижчих. Поруч з особистісними можливостями, необхідно враховувати об'єктивні можливості у розумінні мінливості, непостійності інформаційної та соціальної дійсності. Велика роль належить соціальній групі, в якій людина реалізовує свій творчий потенціал.

У цьому контексті важливими, на наш погляд, є концепти В.Бехтерева, Т.Бюзена, Є.Ільїна, А.Осборна, а саме виокремлення ними категорії «творчого потенціалу колективу» та «творчого потенціалу особистості» в колективі як окремої одиниці, що втілює фрактальну подібність. Широкоаспектне вивчення цього феномена вченими дозволяє визначити основні закономірності розвитку даного соціального явища та вбачати позитивний момент у єдності, спільноті як наймогутнішому фокусі фізичних і моральних сил.

Так, серед важливих, на наш погляд, конститутивних положень в доробку В.Бехтерева стосовно формування, існування та актуалізації творчого потенціалу як колективу, так і особистості можна виділити такі:

- при вирішенні творчого завдання шляхом використання особистісного та колективного творчого потенціалу, де підготовча робота і обробка належного матеріалу здійснюється індивідуально, а критика, доповнення і узагальнення – гуртом, завдяки узгодженості дій багатьох осіб, творчі колективні дії нерідко досягають результатів, нездійснених для окремих особистостей;

- недостатній рівень творчих здібностей, пасивність, незосередженість особистості в процесі вирішення творчої проблеми схиляє та спонукає індивідуума шукати поповнення того, що не вистачає в іншій особистості через наслідування та запозичення;

- творче наслідування та контрафікція детерміновані однорідністю колективу, тоді як творча конкуренція визначається різномірністю, а ініціативність – активністю приналежних до неї членів;

- чим багатше й потужніше творчий потенціал особистості, тим менше вона бере з творчої колективної роботи і навпаки, чим бідніша

особистість, тим більше отримує від колективної роботи, у будь-якому разі урівноваження відбувається вгору, покращуючи слабких, а не вниз, погіршуючи сильних;

– актуалізація творчого потенціалу як прояв художнього таланту має свої цикли, періоди розвитку, розквіту і занепаду; підйом енергії на початку творчої діяльності змінюється поступовим спадом, після чого може знов пожвавитися [11].

А.Осборн є винахідником методу, відомого як «мозковий штурм» для стимулювання творчої активності людини та розкриття творчого потенціалу групи (колективу) за рахунок висування великої кількості творчих ідей. Науковець зазначає, що групова форма роботи сприяє стимулюванню та генеруванню нових ідей, оскільки включає елемент змагання. До того ж, критика і оцінка, виказана іншими, а також збільшення кількості творчих ідей позитивно впливає на їх якісне зростання. Т.Бюзен розширив діапазон дії цього методу і винайшов «мапу думок», яка дозволяє унаочнити метод «мозкового штурму».

Отже, в соціальному аспекті категорія творчого потенціалу особистості трактується як: самостійно отримані й вироблені вміння та навички особистості, здатність до утворюючої/руйнівної, продуктивної або репродуктивної дії та мірою їх реалізації в тій чи іншій (або деяких) сферах діяльності (М.Каган); синтетична (інтегруюча) якість, яка характеризує міру можливостей особистості здійснювати діяльність творчого характеру (І.Мартинюк, В.Овчинников); соціально-психологічна установка людини на нетрадиційне вирішення протиріч у діяльності (Є.Колеснікова); сукупність реальних можливостей, вмінь та навичок людини, які визначають рівень їх розвитку у творчій діяльності (Г.Піхтовніков, Л.Москвічова); відносно стійка система, яка характеризує спрямованість людини у майбутнє і визначає її готовність до діяльності (І.Надольний); інструмент продуктивної діяльності, що виявляється у мисленні (О.Клепиков); взаємодія природних передумов, досвіду, особливостей характеру і мотивації людини (Р.Ануфрієва та В.Тихонович);

психоенергетична напруга між прагненнями, можливостями та реальним життям людини (С.Степанов); результат індивідуально-соціальної взаємодії як фокус задатків, фізичних і моральних сил, який знаходиться в стані рухливої рівноваги і забезпечує готовність особистості творчо та продуктивно здійснити діяльність (В.Бехтерєв).

Таким чином, творчий потенціал особистості розглядається в процесі діяльності, з позицій предметності (продуктивність, створення матеріальних цінностей), відношень людини (активність, вибірковість, свідомість, наявність установки, які є показниками значущості), які позначаються на якісних та кількісних характеристиках творчого продукту, а також готовності людини до діяльності через єдність внутрішнього та зовнішнього (можливість цілеспрямовано і свідомо реалізовувати свої творчі здібності, мобілізувати наявні резерви, набувати і накопичувати творчий досвід засобами перегрупування енергії та інформації у потрібному напрямку, уможливаючи поступове урізноманітнення та ускладнення творчої діяльності в майбутньому). Творчий потенціал особистості має динамічну структуру, яка зумовлена активністю та ініціативністю людини, досвідом. Процес його формування циклічний, має часові рамки, основними етапами є закладання, «визрівання» та актуалізація, кожен з яких можна як інтенсифікувати, так і послабити зовнішніми умовами. Отже, соціальний фактор вперше визнається провідним чинником, що впливає на процес актуалізації потенціалу, спонукаючи адаптувати «генетичний матеріал» до індивідуальних умов існування (перебудова розуміння дійсності у зв'язку зі зміною відношення і перебудова відношення у зв'язку з розумінням дійсності).

Останні роки проблема творчого потенціалу особистості стала об'єктом акмеологічних досліджень (Б.Ананьєв, Н.Вишнякова, А.Деркач, А.Козир, Н.Кузьміна, В.Марков та ін.). У більшості наукових робіт, для яких є спільним соціально-особистісний підхід, погляд вчених сфокусовано на актуалізації творчого потенціалу особистості як квінтесенції професійної діяльності, вершині творчої зрілості людини, до якої вона прямує протягом життя. Тому

основними векторами досліджень в даній сфері є методичні розробки щодо організації і забезпечення умов професійного зростання фахівця у його просуванні до найвищого щабля шляхом самореалізації.

Так, В.Марков, спеціаліст в цій галузі, трактує потенціал особистості як «систему ресурсів, які оновлюються і сприяють не тільки підвищенню ефективності діяльності, спрямованої на отримання соціально значущих результатів, але й прогресивному розвитку самої особистості» [92, с.25]. Схожі наукові погляди у Є.Богданова та В.Зазикіна, які вважають, що потенціал – це система ресурсів, котра постійно поповнюється. Вони уточнюють, що таке оновлення частково свідомо скеровується людиною у відповідності до намічених цілей, в тому числі орієнтованих на плідний особистісний розвиток, і відбувається не “автоматично”, а в довільній формі. Автори простежують зв’язок між творчим потенціалом особистості й рівнем його самореалізації, зокрема реалізованою частиною потенціалу: «чим більше факторів самореалізації, тим вище її рівень, тим більшим потенціалом володіє особистість» [12, с.34].

Такі фахівці як Б.Ананьєв, А.Деркач в даному аспекті вивчають дію чинників, закономірностей та сприятливих або несприятливих умов для реалізації творчого потенціалу на різних етапах його існування: підготовчому, стадії формування, а також подальшого їх впливу на процес переходу потенційного в актуальне [4; 37].

У рамках акмеології Н.Кузьміна, С.Максименко пов’язують поняття «творчий потенціал» з поняттям «енергопотенціал» людини: «Енергопотенціал людини – одна з найважливіших характеристик її творчого потенціалу, яким навіть вона сама не завжди вміє користуватися, не знаючи, на що його спрямувати» [75, с.43]. За С.Максименком структура енергопотенціалу людини поділяється на два рівні, перший з яких є генетично закладеним, а другий – соціально придбаним. Відтак, задатками зумовлюється базовий енергопотенціал (він охоплює задатки, фізіологічні особливості, характер,

темперамент та ін.), а оперативний енергопотенціал становить отримана в процесі соціалізації енергія [91].

Близькими до цього підходу можна вважати дослідження мистецького характеру, де творчий потенціал ототожнюють з психоенергетичними ресурсами й резервами особистості, «які виражаються у надзвичайній інтенсивності духовного життя» та можуть «розряджатися в інших видах діяльності» [153, с.100], оскільки твори мистецтва, з якими спілкується особистість, є «потужним акумулятором і конденсатором творчої енергії, якою воно «заряджає» того, хто вступає з ним у художній контакт» [153, с.289].

Творчий потенціал з акмеологічного ракурсу Н.Вишнякової інтерпретується як «складне багатовимірне психологічне утворення, що містить в собі елементи креативної та ціннісно-змістовної сфери, які сутнісно виражають свої взаємозв'язки в його структурі» [25]. Автор зазначає, що творчий потенціал знаходить своє відображення через вираження особистістю в образі «Я» – реальний та «Я» – ідеальний. Чим більше розвиненими є компоненти образу «Я» – ідеальний, тим багатші можливості має особистість в розвитку своїх резервних можливостей.

У психолого-педагогічній площині наукові дослідження категорії творчого потенціалу особистості розвиваються в умовах існування і панування великої кількості теорій (М.Бернштейн, О.Євладова, П.Кравчук, О.Лук, В.Петровський, Ф.Полан, Я.Пономарьов, К.Роджерс, С.Рубінштейн, Р.Тафель, П.Торренс, Є.Яковлева та ін.), які різняться поглядами та рівнем наближення до досліджуваного явища – від мікро до макрорівня. Здебільшого, творчий потенціал особистості висвітлюється з позицій: людини як суб'єкта активності та діяльності, її надбань та схильностей; розуміння внутрішнього світу людини; індивідуальних якостей особистості, її рушійних сил; спроможності перебудувувати навколишню дійсність силою людської індивідуальності; особливостей проявів психічних процесів особистості; значення у процесі становлення та розвитку особистості та ін. Всі ці погляди мають дещо спільне, а саме, завдяки розгорнутості у часі процесів, пов'язаних з творчим

потенціалом особистості, відносять його до категорії процесуального. Зважаючи на те, що потенціал завжди є прихованим, його наявність визначається вірогідністю, тоді як процесуальне може бути і явним, і прихованим (інтегральність потенційних компонентів).

Різні проекції творчого потенціалу особистості в галузь психології висвітлені у роботах П.Кравчука, В.Петровського, В.Позднякового, Є.Яковлевої та ін., спільним для яких є погляд щодо становлення особистості через самореалізацію. У процесі самореалізації, яка виявляє окремі сутнісні сили людини як в стихійно-життєвому, так і в педагогічно-організованому процесі, відбувається самоствердження особистості, яке передбачає наявність самоспоглядання та саморозвитку, що в свою чергу утворює новий якісний стан особистості та її діяльності, який відповідає процесу актуалізації потенціалу особистості.

Вивчаючи можливості здійснення цілеспрямованого педагогічного впливу на рушійні сили творчої мистецької діяльності людини, О.Мелік-Пашаєв вважає, що творчий потенціал "...являє собою наявну сукупність готовності, здатності й можливості особистості здійснювати творчу діяльність, мета якої міститься у вираженні себе". Таким чином він виступає, з одного боку як передумова для самореалізації особистості, а з іншого боку "...виражає міру перетворюючої сутності людини" [98, с.67].

В роботах П.Кравчука висвітлюється дотична тема природи творчої активності особистості, що вбачається у послідовному безперервному саморозкритті її творчого потенціалу. Це не просто процес розгортання природних даних, обумовлений генами, оскільки при активному включенні творчого потенціалу людини відбувається її становлення як особистості. Науковець вважає, що розкриття багатозначності, складності «включення» особистісних якостей у процес творчості регулюється інтегральною якістю особистості, її перетворюючою сутністю – творчим потенціалом [69, с.166-168].

Є.Яковлева стверджує, що нереалізована індивідуальність являє собою творчий потенціал, який є у кожної людини. В залежності від того, в яких саме

формах та за допомогою яких засобів здійснюється це особистісне становлення, можливо говорити про конкретні види творчості – наукову, художню, музичну і т. п. [176].

Представник гуманістичної психології К. Роджерс також вбачає функціональне значення творчого потенціалу у прагненні людини реалізувати свої здібності. Він розуміє актуалізацію творчого потенціалу особистості основою психічного розвитку, тим зрушенням, що сприяє не лише формуванню, а і удосконаленню індивідуума через повний вияв своїх можливостей у творчості, оскільки передбачає пізнання себе [139].

Наукові дослідження складових означеної проблеми висвітлені у роботах Ф.Полана, Я.Пономарьова, С.Рубінштейна та ін., які розглядають природу творчого потенціалу особистості у єдності усіх його функцій, а також у різних системних комбінаціях особистісних елементів, чітко розмежовуючи автономність кожного з них.

Психолог Ф.Полан, спеціаліст в галузі дослідження когнітивних процесів, зводить поняття творчого потенціалу до проявів вольових якостей, звужуючи його значення. Він вважає, що розвинена і цілеспрямована воля, яка протиставляє себе автоматичній пристосованості та несе нові начала, і є творчим потенціалом особистості [136, с.25].

О.Лук, Я.Пономарьов, С.Рубінштейн вважають, що творчий потенціал включає в себе такі особистісні елементи як здібності, характер, темперамент, мотивації, волю та інші, які впливають на творчий розвиток людини. Проте, вищезазначені компоненти є лише показниками, які впливають на становлення потенціалу особистості та скоріше відображають можливість мати творчу індивідуальність, тоді як якісна характеристика творчого потенціалу – в характері їх взаємозв'язку, спрямованості й ступені напруження.

С. Рубінштейн наголошує на зв'язку творчого потенціалу особистості з індивідуальним досвідом, тривалим періодом його набуття, накопичення і підготовчої роботи, під час якого набуваються нові знання, уміння, примножуються враження та емоційні переживання. Це становить основу

кропіткої, напруженої роботи, охоплює переробку, інтеграцію, асиміляцію та засвоєння всього пласту інформації, емоцій, переживань, в процесі якої трапляються короткочасні моменти актуалізації творчих проявів. Зміни у житті людини спонукають до створення нових моделей сприйняття досвіду, адаптації до нього, внаслідок чого виявляється динамізм творчого потенціалу. Визрівання «посіянного колись насіння» зумовлене і носієм цього суб'єктивного досвіду, відношенням особистості до творчої діяльності, активністю, внутрішньою силою проявів, яке розкривається у вчинках, думках, почуттях. Результатом є «завершення того, що раніше певний час готувалося і визрівало» [142, с.62].

Дослідники І.Воронюк, В.Дружинін, Л.Єрмолаєва-Томіна, В.Кудрявцев звернулись до вивчення дитячого творчого потенціалу в різних вікових групах, відповідно зміст і коло проблем стосовно цієї категорії висвітлюється під різними кутами. Так, вітчизняна дослідниця І.Воронюк розглядає творчий потенціал як «рівень внутрішньої готовності дитини виконати творчі дії», авторка ґрунтує своє дослідження на основі центризму, де епіцентр – це кластер, до якого можна віднести дітей з найвищим рівнем творчих здобутків, а віддаленість від центру демонструє відсутність або послаблену силу тяжіння до творчої реалізації та багатовимірність простору якостей особистості.

В.Дружинін вбачає поняття творчого потенціалу як «креативність», «загальну здатність, що має ключове значення для перетворюючої діяльності» [40]. Л.Єрмолаєва-Томіна в своїй роботі робить припущення: особи, котрі поруч з високою творчою ініціативністю виявили опір діяльності, яку їм нав'язували, є більш творчими індивідуальностями і здатні зберегти свою творчу самостійність незалежно від системи освіти і виховання [42]. В.Кудрявцев досліджує творчий потенціал дошкільників, окреслюючи коло нагальних проблем і зазначаючи, що ядром творчого потенціалу дошкільника є розвинута продуктивна уява, до того ж, відсутність сформованості певних компонентів творчого потенціалу знижує ступінь психологічної готовності дитини до шкільного навчання. Серед них професор виділяє «реалізм уяви»,

«вміння бачити ціле раніше частин», «надситуативно-перетворюючий характер творчих рішень», «мисленнєво-практичне експериментування», а також такі ознаки як відкритість проблемам, універсальна пластичність, ініціативність, багатофункціональність, синкретизм, емоційна насиченість і виразність [71; 72].

У рамках нашого дослідження слід уточнити взаємозв'язок понять “креативність” і “творчий потенціал”, які використовуються у вітчизняній та зарубіжній психології та педагогіці для визначення здатності та готовності особистості до творчої реалізації, а також є характеристикою самої діяльності людини. Вчені вживають поняття креативність (домінування дивергентного типу мислення) переважно в значенні особистісної характеристики, розміщуючи її поряд з рисами характеру та загальними здібностями (творча сила або здібність вбачати нові відношення та відступати від традиційних образів мислення, яке вперше було використано Д.Сімпсоном у 1922р. [52]). Існує також різниця у тлумаченні «креативності» та «творчого потенціалу»: креативність передбачає продуктивність діяльності, тоді як творчий потенціал може виступати характеристикою людини щодо оригінальності, несхожості, не передбачаючи плідність у діяльності. В ряді досліджень поняття “креативність” і “творчий потенціал” використовуються як однопорядкові з позиції: особливі якості або характеристики особистості, які виявляються в її життєдіяльності (М.Бернштейн, О.Євладова, Я.Пономарьов, Р.Тафель, П.Торренс, К.Роджерс та інші); інтелектуально-творчі передумови до творчої діяльності (Д.Богоявленська, А.Брушлинський, О.Тихоміров та інші).

Не оминули своєю увагою поняття творчий потенціал і класики української педагогіки К.Ушинський, А.Макаренко, В.Сухомлинський, зазначаючи, що потенціал – це динамічна система, яка формується і реалізується протягом життя за належних умов. До таких умов педагоги відносять установку на успішний результат та систематичний підхід до творчої діяльності [89; 154; 161]. Відомий вислів В.Сухомлинського про те, що «творчість не приходить до дітей з натхнення, творчості треба вчити»,

демонструє точку зору видатного педагога. Він вбачав розкриття творчого потенціалу дітей у певній послідовності: від поступового переходу з відтворення його літературних оповідань до самостійного опису дітьми того, що їх схвилювало, збентежило – саме в цьому В.Сухомлинський вбачав індивідуальний процес дитячої творчості. «Творчість є шаблинкою самостійного мислення, на якій дитина пізнає радість власної думки, переживає моральну гідність творця» [154, с. 434]. Потенціал особистості складається з вроджених задатків та щоденної праці людини (набуття досвіду в певній діяльності). На думку вищезазначених метрів, творча діяльність має власний шлях розвитку, а саме, ґрунтуючись на природних, насамперед психофізіологічних задатках, перетворюючись у творчі здібності, спираючись на індивідуальні особливості людини (її емоцій, почуття, уяву, фантазію, інтелект), вона реалізується і розвивається лише у суспільно-культурному середовищі. Практики розуміють творчий шлях людини як сукупність, певну послідовність творчих здобутків особистості і підкреслюють, що педагог ніколи не може досягнути та вичерпати глибину творчого потенціалу вихованця, оскільки він розгортається у нескінченній перспективі.

Сучасні праці мистецько-педагогічної спрямованості, пов'язані з творчим потенціалом, подані в доробках С.Горбенка, І.Мурсамітової, Н.Посталюк, О.Рудницької, С.Сисоєвої та інших. О.Рудницька розглядає категорію творчого потенціалу в єдності біологічного і соціального, яке реалізується в творчій діяльності особистості. Біологічне залежатиме від задатків, які можуть перетворитися на здібності і розкритися в творчій діяльності як талант. Соціальне залежатиме від умов, які сприятимуть, або гальмуватимуть бажання особистості до самореалізації в творчій діяльності [144]. У наукових дослідженнях С.Горбенка творчий потенціал розглядається в контексті естетичного виховання школярів засобами українського музичного фольклору [32]. Н.Посталюк вважає творчий потенціал інтегрованим виявом найрізноманітніших якостей особистості, до того ж його реалізація залежатиме від ступеня її активності [132, с.49–50]. С.Сисоєва визначила систему творчих

якостей особистості, які спрямовують людину до успішної творчої діяльності. Автор звертає увагу на пагубність одноманітної педагогічної діяльності, зупиняючись на негативному впливі стосовно реалізації творчих можливостей в предметній діяльності [147, с.119–120].

У працях О.Виговської, Е.Гуцало, П.Кравчук, В.Лісовської, В.Лихвар О.Олексюк, М.Ткач та інших науковців сьогодення поняття потенціал набуває характеристик величного значення, а саме: духовний, естетичний, художній, творчий потенціал. У спільному доробку О.Олексюк та М.Ткач “духовний потенціал особистості є складним духовним утворенням, яке проростає з трьох взаємопов’язаних засад, а саме з досвіду: 1) гармонійного розвитку духовних сутнісних сил людини; 2) інтегрування пізнавальної, емотивної та волюнтативної складових світовідношення; 3) діяльнісного світовідношення як процесу, в якому формуються можливості актуалізації духовної сутнісної сили” [118, с.20].

«Духовні сили визначаються змістом та рівнем потенційних можливостей цілеспрямованої діяльності, в яких відображується характер взаємозв’язку здібностей людини, їхньої внутрішньої енергії, спрямованої на творчу самореалізацію. Міру можливостей актуалізації духовної сутнісної сили в реальній цілеспрямованій діяльності відображує духовний потенціал особистості. Його головна властивість полягає в здатності інтегрувати дії, спрямовані на внесення гармонійної впорядкованості в об’єкт, процес, явище» [118, с.20]. О.Олексюк та М.М.Ткач пов’язують актуалізацію духовного потенціалу, насамперед у естетичній сфері, через мистецтво. Тієї ж думки дотримується Р.Александрова, яка підкреслює, що краса розкривається через мистецтво, яке має об’єктивні основи не лише в закритому просторі людського поля, а й межах усього Всесвіту. Такі здібності, як «естетичне сприйняття, переживання та оцінка результатів цілеспрямованої естетичної діяльності, самовдосконалення відповідно до естетичного ідеалу, естетична активність у художній творчості та у соціальному житті, виступають як можливості актуалізації естетичної сутнісної сили в цілеспрямованій діяльності та

набуттєвості, що й становить сутність естетичного потенціалу особи» [118, с.26].

Третьою складовою духовного потенціалу особистості за О.Олексюк та М.Ткач є моральний потенціал, який існує «як інтегровані сутнісні сили (моральні здібності, які дають можливість особистості усвідомлювати моральні категорії (добра і зла, справедливості і несправедливості, совісті, обов'язку, честі тощо), та сукупність моральних норм і правил поведінки, реалізовувати їх у своїх вчинках і в цілеспрямованій діяльності)» [118, с.29].

Як зазначає М.Марчук, «мистецтво, виростаючи на ґрунті чуттєвої потенції, впливає не тільки на естетичний світ, а й на духовний потенціал вцілому, систему ціннісних настанов, які спрямовують енергію творчості. Саме у формуванні чуттєвого потенціалу мислення головне призначення мистецтва. Провідна роль естетичних потенцій у діяльності робить її художньою, а результати – творами мистецтва» [84, с.280].

Отже, поняття “творчий потенціал особистості” у психології та педагогіці дослідники трактують таким чином: система ресурсів, які оновлюються і сприяють не тільки підвищенню ефективності діяльності, спрямованої на отримання соціально значущих результатів, але й прогресивному розвитку самої особистості (В.Марков); внутрішня готовність особистості до самореалізації в творчій діяльності, що обумовлена на рівні фізіології специфічним функціонуванням правої та лівої півкуль мозку при обробці інформації, на рівні психології – наявністю теоретичного понятійного та теоретично образного типів мислення, на рівні педагогіки – можливістю розвитку і саморозвитку креативності кожного учня (Г.Валєєв); сукупність готовності, здатності й можливості особистості здійснювати творчу діяльність, мета якої міститься у вираженні себе (О.Мелік-Пашаєв); інтегративна цілісність природних та соціальних сил людини, що забезпечує його суб'єктивну потребу в творчій самореалізації та саморозвитку (С.Сальцева); інтегративна особистісна якість, яка виражається у відношенні (позиції, установки, спрямованості) людини до творчості (О.Матюшкін); це високий ступінь

розвитку мислення, його гнучкість, оригінальність, здатність швидко змінювати прийоми дії у відповідності до нових умов діяльності (Т.Браже, Ю.Кулюткін); складне багатовимірне психологічне утворення, що містить в собі елементи креативної та ціннісно-змістовної сфери, які сутнісно виражають свої взаємозв'язки в його структурі (Н.Вишнякова); інтегральна якість особистості (П.Кравчук); рівень внутрішньої готовності дитини виконати творчі дії (І.Воронюк); динамічна система, яка формується і реалізується протягом життя за належних умов (А.Макаренко, В.Сухомлинський); характерна властивість індивіда, яка визначає межу його можливостей в творчому самоздійсненні та самореалізації (М.Копосова); система індивідуальних здібностей (винахідливість, уява, критичність розуму, відкритість до усього нового), які дозволяють оптимально змінювати прийоми дій у відповідності до нових умов, знань, вмінь, переконань, що визначають результати діяльності (новизну, оригінальність, унікальність підходів суб'єкта до здійснення діяльності), які у підсумку спонукають особистість до творчої самореалізації та саморозвитку (В.Риндак).

Таким чином, поняття творчого потенціалу особистості розглядається як інтегративна латентна особистісна якість, функціональність якої полягає у фіксації, накопиченні, інтеграції, асиміляції та синкретизмі елементів, котрі складають рушійні сили становлення, розвитку та самореалізації, а також підґрунтя творчої діяльності людини у сукупності задатків (здібностей), особливостей протікання психічних процесів, досвіду (знань, умінь, навичок), переконань (цінностей), мотивацій та відношень. Творчий потенціал особистості є глибоко індивідуальним динамічним утворенням, виражає тенденції та перспективи розвитку людини, є часовою категорією, залежною від характеру сприятливих умов, що уможливають формування, розвиток, актуалізацію та трансляцію-виявлення самобутності, індивідуальності його носія.

Отже, аналіз розглянутих вище філософських, соціологічних, акмеологічних, аксіологічних та психолого-педагогічних науково-методичних

джерел надає можливість стверджувати, що творчий потенціал особистості є фундаментальною загальнонауковою категорією, що зумовлює необхідність його розгляду як основоположної складової музично-творчого потенціалу особистості. Для з'ясування змісту та сутності, виявлення функціонального навантаження музично-творчого потенціалу, а також характеристик максимально сприйнятливої періоду для його формування в процесі становлення особистості, розглянемо основні наукові підходи до тлумачення поняття «музично-творчого потенціалу» у наступному підрозділі.

1.2. Зміст і сутність музично-творчого потенціалу підлітків

У сучасних науково-педагогічних дослідженнях відбувається розробка і утвердження терміну музично-творчий потенціал. Якщо творчий потенціал особистості є міжгалузевою категорією, то поняття музично-творчого потенціалу вузькоспеціалізоване. Воно спрямоване в галузь музичної культури і музичного мистецтва, музичної педагогіки як галузі педагогічної науки та музичної психології як галузі психології мистецтва. Поняття музично-творчого потенціалу не є новим в науковій літературі, однак, враховуючи відсутність єдиного теоретичного тлумачення, воно, не зважаючи на його активне уживання, існувало і використовувалося в частково синонімічних значеннях: музично-творчі здібності, сукупність музичних знань, вмінь та навичок, задатки до музично-творчої діяльності тощо.

До проблеми розвитку творчого потенціалу особистості в музичній діяльності зверталися Е.Абдуллін, Л.Абелян, Б.Асаф'єв, Н.Гуральник, Д.Кабалевський, А.Козир, О.Лобова, В.Медушевський, О.Олексюк, О.Отіч, Г.Падалка, В.Петрушин, О.Ростовський, О.Рудницька, Б.Теплов, Л.Хлебнікова, В.Шацька, Б.Яворський та ін. Роботи вищезазначених авторів безпосередньо, чи опосередковано стосуються проблеми формування музично-творчого потенціалу особистості через: методику і специфіку засвоєння музичних знань, умінь і навичок (О.Апраксина, А.Болгарський, І.Зеленецька, С.Науменко, О.Раввінов, О.Ростовський, В.Черкасов, Б.Яворський та ін.); різні форми робіт у

процесі формування і розвитку музичних умінь та навичок (І.Гадалова, Д.Кабалевський, Л.Хлебнікова, В.Шацька, Б.Яворський та ін.); педагогічні принципи та засади музично-творчої діяльності і творчого розвитку особистості (С.Горбенко, І.Назаренко, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Ростовський та ін.); потреби в реалізації усієї глибини музично-творчого потенціалу (інтелектуально-творчий потенціал, акмеологія, духовний та професійний потенціал) (К.Завалко, Н.Гуральник, А.Козир, О.Олексюк, О.Отіч, В.Федоришин та ін.); формування музично-естетичних смаків та ідеалів (Е.Абдулін, Т.Завадська, Д.Кабалевський, О.Лобова, О.Отіч, Г.Падалка, В.Шацька та ін.); інтеграцію та модернізацію мистецької освіти (К.Завалко, Н.Гуральник, Л.Масол, О.Отіч, О.Рудницька та інші).

Наскрізною лінією наукових праць є донесення значущості формування творчої особистості і розкриття творчого потенціалу засобами музичного мистецтва, де пріоритетами є розвиток емоційно-чуттєвої та інтелектуальної сфер особистості, зокрема важливість сприяння розвитку комплексу індивідуально-психологічних якостей (музикальності, ознакою якої є переживання музики як вираження певного змісту, музичних здібностей та ін.). До того ж, слід відмітити, що наукові роботи в галузі музичної психології спрямовані на дослідження елементів цього явища, етапів його існування з позиції якісної динаміки та розвитку музично-творчого потенціалу (Л.Бочкарьов, В.Медушевський, Є.Назайкинський, С.Науменко, В.Петрушин та ін.), тоді як в галузі музичної педагогіки більш детально розглядають результативність різноманітних методик у сукупності або виокремленні певних засад, таких як педагогічні умови, технології, принципи, форми і методи роботи (В.Верховинець, О.Горожанкіна, П.Козицький, М.Леонтович, С.Садовенко, К.Стеценко, В.Шацька, Б.Яворський та інші).

У авторів поточних наукових робіт зустрічаються наступні тлумачення музично-творчого потенціалу: складна динамічна система, зміст і структура якої знаходить відображення в процесі музично-творчої діяльності (Олійник С.В.) [119]; музично-творчий потенціал особистості це потенціал самореалізації

особистості в музичній творчості, в структуру якого включаються мотивація і артистизм особистості, її креативність і музикальність (комплекс музикальності або музичні здібності) (М.Васильєв) [22]; специфіка музично-творчого потенціалу міститься у вмінні реалізовувати свої творчі особистісні якості, в сталому інтересі до вибраної музично-творчої діяльності, наявністю вмінь і навичок музично-художньої творчості, прагненням до творчої активності (Каллімулліна О.А.) [58]. Спільним у дослідників є погляд на багатоелементність змісту і наявність у людини потреби у реалізації музично-творчого потенціалу, однак автори виявляють різні погляди стосовно суті даного поняття у сукупності елементів, їх взаємозв'язку, ієрархії та динаміки.

Для врегулювання протиріч, викликаних відсутністю єдиної позиції щодо трактування поняття музично-творчого потенціалу особистості, відповідного визначення основних елементів та їх взаємозв'язків, на нашу думку, необхідно розглянути та врахувати закономірності існування музично-творчого потенціалу, що відображають його специфіку і диференціюють: за моделлю К.Уілбера (індивідуальне/колективне та зовнішнє/внутрішнє); за стадіями розвитку: накопичення різноманітного досвіду, створення передумов для виявлення, актуалізація, оцінювання, стадія «широкого використання музично-творчого потенціалу», стадія «пошуку якості»; за усвідомленістю: від неусвідомленого і емоційного до свідомого розуміння); за фазами існування (потенційна/перехідна/актуальна) в найсуттєвіших наукових підходах.

Доцільно буде використати системний підхід, спрямований на дослідження складних, високоорганізованих об'єктів, що самостійно розвиваються у властивій їм цілісності. На основі здійсненого у попередньому підрозділі наукового аналізу, до таких об'єктів можна віднести і музично-творчий потенціал, оскільки він є ієрархічним, поліструктурним, багаторівневим утворенням особистості, що вивчається з різних сторін різними науками. З позиції системного підходу головними завданнями є визначення розвитку та функціонування музично-творчого потенціалу особистості як

цілісної системи, що протистоїть своєму оточенню, середовищу не лише у його внутрішніх, а і у зовнішніх характеристиках.

Системний підхід у наукових роботах Е.Абдулліна, О.Апраксіної, Т.Бодрової, С.Гончаренка, Н.Кузьміна, В.Шацької та ін. допомагає дослідити відношення частин до цілого через взаємозв'язки, оскільки будь-яка зміна властивостей одного з елементів викликає зміну інших компонентів, а інколи й усієї системи. Так, академік В.Шацька переконувала, що естетичне виховання школярів має пронизувати всю систему освіти і здійснюватися як в освітньому, так і у виховному процесі. В цьому баченні її науково-пошукова діяльність була спрямована на розробку змісту, форм і методів музично-просвітницької роботи, окрім того, В.Шацька здійснювала широкий спектр робіт з дослідження музичного середовища вихованців і їх здібностей. Застосовуючи системний підхід до формування музичного потенціалу дітей засобами різних видів музичної діяльності для цілісності (з'ясування виражальної ролі окремих елементів музичної мови не ізольовано, а у єдності та взаємозв'язку), усвідомленого сприйняття, співставлення, розрізнення і розуміння музичних творів, накопичення музичних вражень, музичного «багажу», формування музичних смаків, дослідниця вважала, що це є тією основою, фундаментом, на якому будується вся майбутня робота з музичного виховання й освіти. Це прихована від спостереження система, а сам носій потенціалу мало, або й зовсім може не знати про свої музично-творчі здібності [174]. В.Шацька неодноразово науково доводила, що цей процес має бути систематичним і педагогічно керованим, оскільки практичне вправляння у музичній діяльності є потужним засобом формування творчого досвіду, творчого потенціалу дітей. Педагогічне керування включало в себе вміння розбудити інтерес до музики, захоплювати емоційно, організувати увагу, оскільки у більшості дітей, на її думку, музично-творчі здібності знаходяться в латентному стані.

Науковий доробок Е.Абдулліна передбачає системний підхід у багаторівневості науково-педагогічного дослідження, охоплюючи теоретичне й практичне вивчення феномена музично-творчого потенціалу. Вчений пропонує

методологічно аналізувати цілеспрямований педагогічний вплив як на окремі складові музично-творчого потенціалу (мотивації, інтерес, необхідність заохочення, вдовolenня творчої і духовної потреб та ін.), так і на їх різноманітні комбінації для уможливлення прогнозування якісної динаміки протікання процесу формування і досягнення бажаного розподілу ймовірностей. Такий підхід вимагає статистичного спостереження, яке полягає у систематичній фіксації інформації щодо ємності й складності взірців (визначається кількістю навчальних і музично-творчих зразків-«еталонів», які людина може утримувати в пам'яті), зазначення особливостей прийняття індивідумом рішень (ступінь новизни, широта використаних знань/досвіду (вузькопрофільні/ міждисциплінарні інтеграції), перевірку його готовності до здійснення творчої діяльності (досягнення особистістю здатності до узагальнення, готовність і бажання застосовувати авторські ідеї)). Згідно науковим ідеям Е.Абдулліна полівекторне вивчення музично-творчого потенціалу співвідноситься з правилом корекції за помилкою, коли те, що ми закладаємо (музичні знання, вміння; збагачення слухацького і виконавського музичного досвіду) під час актуалізації може не співпадати з бажаним результатом (навичка здійснення музично-творчої дії, якість музично-творчого продукту). Відтак, ретельне відстеження актуалізованих модифікацій музично-творчого потенціалу особистості уможливорює мінімальне втручання у процеси як формування, так і актуалізації з відповідним обмеженням локальною дією через посилення чи послаблення педагогічного впливу, зміни педагогічних умов, пошук шляхів для утворення нових ланок зв'язків між елементами щодо оптимізації процесу формування [1].

У рамках аксіологічного підходу, який спирається на систему ціннісних орієнтацій людини в процесі музичної діяльності, музично-творчий потенціал особистості виявляється через здатність до елементарного художнього аналізу, з наступним наданням естетичної оцінки (прийняття чи відторгнення, запам'ятовування того, що подобається, або забуття через нецікавість, неактуальність), також частково до художньої інтроспекції (уміння чути і

глибоко проникати у свій внутрішній світ сприйняття музики) і виступає регулюючим фактором ставлень особистості до продуктів музично-творчої діяльності, ми можемо спостерігати цикли переходів музично-творчого потенціалу від прихованого стану до актуалізованого не тільки кожної окремої особистості, але й спільноти, колективу, виокремлюючи більш загальні властивості.

Складність цього підходу полягає в тому, що внутрішній світ музичного сприйняття людини, в якому фокусується дисперсійне відображення не лише художнього, естетичного досвіду, але й усього життєвого досвіду, прихованого від стороннього спостерігача, одночасно включає і прогресивну суспільну свідомість в дану історичну епоху в сукупності модних віянь часу, актуальності соціальним настроям, які більшою мірою переконують, заражають, налаштовують на музичне, образне сприйняття, викликають емоційний відгук, пробуджують творчу уяву тощо.

Аксіологічний підхід у трактуванні музично-творчого потенціалу особистості передбачає врахування ціннісних орієнтацій людини, які вона визнає особистісно значущими. Так, О.Ростовський зазначає, що «тільки відповідність змісту твору потребам особистості, тому, що її хвилює, може перетворити поверхові переживання на глибоко особисті, стати надбанням людини» [141, с.261].

Феномен оцінювання суспільством і окремою людиною музично-творчого продукту, який може задовольнити потреби, з різних позицій: спільності (схожості, подібності); виокремлює одиничне/чисельне; часткове/ціле, загальнолюдське/індивідуальне, універсальне/вузько спрямоване, безпосередньо чи опосередковано, досліджено в наукових роботах Е.Абдулліна, Т.Завадської, О.Отич, Г.Падалки, О.Ростовського, В.Черкасова та ін.

Аксіологічний підхід розглядає проблеми формування музично-естетичного смаку, осягаючи систему загальних та спеціальних критеріїв і показників цінностей, глибину і широту музично-естетичних ідеалів, які у кожної людини, групи людей, нації є індивідуальними, бо спираються на такі

змінні як симпатії й антипатії при набутті здатності розрізняти прекрасне і пересічне, трагічне і фарсове, абсурдне, жорстоке тощо. Окрім того, музичний смак виявляється через естетичну оцінку, яка, в разі схвалення людиною, зумовлює виникнення почуття естетичної насолоди, що створює передумови для активного пошуку у задоволенні духовних потреб, для повторного її переживання, тим самим уможлиблює розширення меж вже існуючого музично-творчого потенціалу.

На думку Г.Падалки, яка виокремлює естетичне оцінювання («процес і результат встановлення значущості предметів і явищ, що оточують людину, з позицій її уявлень про прекрасне») як компонент мистецької освіти, важливо саме формувати оцінні судження, розвивати ціннісні реакції, а не просто надавати знання, уміння і навички учням. Учена підкреслює діалогічність і взаємодію категорій естетичного ідеалу і естетичного смаку, а саме: смак («система почуттєво-раціональних схильностей особистості, що виростають на ґрунті соціально детермінованих уявлень кожного індивіда про прекрасне і спонукають його до активної відповідної ідеалу мистецької діяльності») виступає як оцінна реакція на відповідність ідеалу («конкретно-почуттєве уявлення про зразок, модель естетичної досконалості в мистецтві»), який, в свою чергу, виникає в результаті оцінного сприйняття людиною мистецтва; ідеал виступає загальною категорією і має більш раціональну забарвленість, в той час як смак відноситься до вияву індивідуального і спирається на почуття [122].

Музичний смак визначає вибірковість, домінування інтересів у поглинанні музичних знань, які характеризують змістове наповнення музично-творчого потенціалу. О.Отіч, досліджуючи розвиток творчого потенціалу педагога, акцентує увагу на естетичності, як узагальненій почуттєво-виразній якості особистості педагога, прагненні до краси у всьому, емоційною насиченістю, позитивним наповненням і зараженням інтересами і смаками вихованців [120, с.56].

Слід звернути увагу, що неприязнь і неприхильність в оцінці музичного твору, більше того, зміна цього емоційного виявлення на прямо протилежне, залежатиме від віку і досвіду особистості. Відомий вислів Діона Хрисостома (Златоуст) відображає сутність аксіологічного підходу: «Гомер кожному, і юнакові, і чоловіку, і старому, дає стільки, скільки він здатен взяти». Складність полягає у віднаходженні спільних позицій і поглядів щодо музичного продукту, який викликає оцінне ставлення, а також усуненні вікових, соціальних, гендерних розбіжностей, урахуванні рівня освіченості та наявності теоретичного і практичного досвіду в музично-творчій діяльності. Попри це, аксіологічний підхід дозволяє враховувати цінність культурних та етнічних особливостей музично-творчого доробку націй, віддавати належне традиційності і досягнути свободу творчості.

З точки зору компетентнісного підходу, який висвітлює коло питань відносно музично-творчого потенціалу особистості з позиції знань, обізнаності, інформованості, повноважень, авторитетності, здатності до суспільно-ціннісної діяльності, що базується на особистісному знаннево-практичному досвіді людини, досліджуване поняття є ресурсною базою, котра забезпечує здатність створювати творчий продукт в музичній діяльності за рахунок її використання. Це своєрідна демонстрація зовнішніх зв'язків, які спрямовані на засвоєння комплексу умінь в процесі навчання. Він виконує функцію індикатора-показчика, вимірюючого природні задатки і здібності до музично-творчої діяльності на рівні їх практичного застосування.

У більшості наукових робіт (Т.Браже, Н.Гуральник, І.Зязюн, О.Кузнєцова, О.Михайличенко, Т.Танько та ін.) трактування музично-творчого потенціалу особистості з позиції професійної компетентності охоплює такі його інтегральні характеристики, які визначають якість діяльності, виражаються у здатності діяти адекватно, самостійно і відповідно ситуації. До них відносяться: наявність знань для успішної діяльності, усвідомлення ролі цих знань для практики; ціннісні орієнтації; мотиви діяльності; загальна культура; стиль взаємодії з оточуючими; здатність до самовдосконалення і саморозвитку;

особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття рішень; уміння застосовувати знання в роботі; активізація досвіду.

Ми погоджуємось з думкою вищезазначених авторів стосовно формування музично-творчого потенціалу, яке передбачає спрямування навчального процесу на забезпечення інтеграційних процесів, актуалізацію зв'язку теорії з практикою.

В процесі підготовки до музично-педагогічної діяльності майбутніх вихователів дошкільних закладів, науковець Т.Танько вбачає теоретичною та методичною основою фахові знання, які розглядає у сукупності теоретичних, практичних та методичних знань. Теоретичні знання пов'язані з історією музичної культури, стосуються жанрів музичного мистецтва, висвітлюють принципи виховання і навчання. Практичні знання набуваються під час лабораторних занять з методики музичного виховання, а також в процесі активної педагогічної практики. Методичні знання спрямовані на подолання труднощів відносно дій у педагогічних ситуаціях, шляхів та способів передачі знань, сприяння естетичному вихованню через прищеплювання любові до музики [156].

У роботі Н.Гуральник, яка визначає інтелектуально-творчий потенціал одним з головних системоутворюючих чинників розвитку особистості в контексті фортепіанної школи, під кутом компетентнісного підходу потенціал розглядається як «система вроджених і розвинених здібностей та якостей на рівні виявлених сутнісних сил кожного, здатних до генерації нових ідей і подальшого їх відтворення у відповідних інтелектуально-творчих моделях, які усвідомлюються особистістю в процесі їх реалізації та удосконалення» [35, с.99]. Науковець аналізує значущість інтелектуально-творчого потенціалу вчителя, який складається з високого рівня «креативних здібностей і вмотивованої цілеспрямованості зусиль особистості на його реалізацію» [35, с.94, 98] в рамках націленості сучасної педагогічної освіти на індивідуально-творчий підхід до вихованців. Вагомості в цьому процесі, на її думку, набуває розвиток сукупності умінь і якостей, які забезпечують високий рівень творчої

діяльності майбутніх педагогів. Творчою одиницею потенціалу автор виокремлює інтелектуальну активність.

Схожі погляди стосовно компетентнісного напрямку підготовки учителів музичного мистецтва до творчо-продуктивної роботи з учнями має О.Кузнєцова, вбачаючи її у реалізації творчої активності та ініціативності в процесі набуття майбутніми спеціалістами необхідних фахових знань, умінь і навичок, розширення мистецької ерудиції, мистецтвознавчого тезаурусу, соціалізації особистісного просвітницького досвіду [74, с.268].

За О.Клепиковим та І.Кучерявим компетентнісний підхід підкреслює здатність людини реалізувати засвоєні цінності, норми, правила відповідно до своїх переконань, планів, цілей, позицію особистості по відношенню до обставин, здатність здійснювати вибір, виявляти вольові якості, самореалізовуватися [62; 77]. Автори вбачають актуалізацію потенціалу у природній творчій активності особистості і виділяють загальні та індивідуальні властивості, перші з яких зумовлені фізіологічною природою людини (темперамент), а останні – особливостями протікання психічних процесів (відчуття, сприйняття, уява, мислення, пам'ять, воля, емоційність). Вони доводять, що така активність формується лише в суспільстві, і набуває вигляду спілкування, в нашому випадку – музичної комунікації, стимулюючи появу нового, на відміну від пасивності, яка схиляє до розвитку наслідування. Проектуючи їх думки у галузь музичного мистецтва й педагогіки, доречно зауважити, що соціальний фактор відіграє значну роль у формуванні музично-творчого потенціалу особистості, оскільки музично-творча активність зобов'язує дотримуватися двох важливих психологічних умов, які вимагають соціальних контактів: занурення в ідею музичного продукту (осягнення змісту передбачає наявність музичного і життєвого досвіду) та вміння втілити задум в реальність (практичні вміння і навички неможливо набути поза соціумом).

Внутрішні зв'язки сполучають приховані сили і творчий доробок особистості з перспективою музично-творчої діяльності людини і детермінують ймовірність її плідного функціонування в майбутньому. Науковці

О.Домінський, В.Огнев'юк, Л.Сущенко розглядають особливе значення набуття компетенцій, які залежать від панорами здатностей творчого потенціалу в контексті конкурентоспроможності (запоруки майбутніх успіхів і удосконалення). Вони проголошують, що фахівці мають бути здатними до генерування власних ідей, здатними висувати нетрадиційні шляхи вирішення задач і застосовувати знання в нових ситуаціях за різних умов. Так, В.Огнев'юк зазначає, що «компетентісна парадигма ніби виростає з особистісної й стає її логічним продовженням, особистісно зорієнтована парадигма трансформується в особистісно-компетентісну, що є свідченням переходу освіти в нову якість, породжену викликами конкуренції та глобалізму інформаційного світу» [117, с.47]. До того ж, повнота використання усього спектру ресурсів в музично-творчій діяльності збільшує шанси на успішність цього процесу і передбачає множинність сценаріїв подальшого розвитку.

Рефлексивний підхід, представлений у роботах В.Бондара, М.Найденова, А.Козир, І.Семенова, Н.Панової, Я.Пономарьова та ін., зосереджений на динамічних характеристиках музично-творчого потенціалу, що відображають конструктивний розвиток особистості, який міститься у подоланні розриву між теорією і практикою, спонукаючи її до самоудосконалення через самоаналіз та самозаглиблення.

Рефлексія охоплює здатність людської свідомості сприймати саму себе в процесі музичної діяльності, через пізнання, усвідомлення і оцінювання власних музично-творчих здібностей та навичок, як загальних підстав і передумов формування музичних знань, власного творчого досвіду тощо. Застосування рефлексивного підходу уможливорює виявлення і подальше удосконалення способів переходу потенційного в актуальне, на правильність і швидкість реакції особистості відносно зміни факторів середовища, де відбувається музично-творчі пошуки.

Про реагування особистості на зовнішній вплив середовища слушно зауважили В.Бондар та І.Макаренко, а саме: «рефлексія – це не просто відображення у свідомості людини предметів і явищ оточуючого світу, а й

досвід адаптації до нього...переосмислення людиною власного досвіду відношень з предметно-соціальним світом, середовищем, яке з одного боку, виражається в побудові нових, адаптивних для себе еталонів й образів, що реалізуються у відповідних вчинках, а з іншого – у виробленні більш адекватних знань про світ, соціум, про себе та інших» [16, с.48]. Значущість рефлексії також полягає в можливості набуття особистістю здатності долати невідповідність між наявними та необхідними знаннями, застосовувати їх у музично-творчій діяльності на основі бачення, чуттєвого сприйняття, осмислення певної ситуації або проблеми з відповідною наступною організацією діяльності.

Важливого значення в даному підході набуває урахування успішності, накопичення власної ефективності досягнень і появи складностей в попередньому музично-творчому досвіді, а також тієї ситуації, в який він набувався. Слідуючи І.Семенову, людина у вирішенні нових завдань може обрати 4 способи їх розв'язання: репродуктивний, регресивний, продуктивний і прогресивний, при цьому музично-творчий потенціал залучається як інтелектуальний і особистісний стереотип (досвід, способи дії) в репродуктивному і регресивному способі, а як інтелектуальне новоутворення – у останніх двох способах [130, с.162]. У цьому ж контексті актуальні: здатність людини до рефлексивної самооцінки мети, самого процесу і кінцевого продукту музично-творчої діяльності; здатність до власне рефлексії; накопичення плідного музично-творчого досвіду під час діяльності (визначаючи і усвідомлюючи чинники (в тому числі власні помилки й прогалини), які впливають на її ефективність) та відповідної корекції; здатність до перенесення отриманого музично-творчого досвіду у нові контексти.

За словами А.Козир, рефлексивний підхід набуває сили та ефективності у процесі індивідуальних практичних занять, коли перед майбутнім учителем музики постає завдання не лише фіксувати результати власних досягнень, розвитку, збільшуючи власний досвід, музично-творчий потенціал, а і виявляти причини власної нестабільності, визнавати їх, осмислювати та критично

оцінювати, що уможлиблює подальше свідоме зростання. Автор вбачає доречність використання різноманітних методів рефлексії, представлених як засіб, умова, і водночас, спосіб зростання, серед них виділяючи такі: перевірка виконання і усвідомлення майбутніми фахівцями самостійно підготовлених та об'єднаних у блоки завдань; створення рекомендацій відносно засвоєння нових знань, їх практичного опанування (аналіз джерел отримання як основної, так і допоміжної інформації; підбір методів та прийомів опанування технічною стороною твору; пізнання природи музичного твору, який вивчається: його семантики, естетичної сутності та матеріальних форм вираження) та ін. [66].

Основу такого підходу складає систематизована об'єктивна інформація як про внутрішній стан особистості, так і зовнішні умови, до яких належить оточення, середовище, в якому відбувається генезис, котрий охоплює етапи закладання-формування-становлення і подальший розвиток музично-творчого потенціалу особистості.

Діяльнісний підхід (З.Кодай, М.Леонтович, К.Орф, К.Стеценко, Б.Яворський та ін.) сфокусований на закономірностях актуалізації музично-творчого потенціалу у визначенні достатності наскрізних умінь на практиці, що утворює ланки співвідношень між знаннями та вміннями, відносну рівновагу між ставленнями особистості та потребами. Зазначений підхід вбачає музично-творчу діяльність людини (колективу) як форму активності, в якій вона досягає свідомо поставлених цілей. У його межах досліджується послідовність взаємопов'язаних дій – одиниць музично-творчої діяльності, мета та потреби, задоволення яких знаходиться в площині музичного мистецтва. Це можуть бути як необхідні задачі, що зумовлюють свідоме застосування ресурсів в музично-творчій діяльності особистістю, так і випадкові обставини, з констатацією стохастичного результату. Видатний педагог ХХ ст. К.Орф втілював свої педагогічні принципи в методичному посібнику «Schulwerk» (з нім. «навчати в дії»), наголошуючи на таких завданнях музичного виховання як стимулювання й спрямовування творчої фантазії та імпровізації дітей. К.Орф промовляв про залучення дітей до активної музично-творчої діяльності, закладення міцного

фундаменту музикальності, вивільнення, пригнічених цивілізацією, природних сил, розвитку творчих здібностей. Музикант звертав увагу на те, що навіть найпростіша дитяча творчість, суб'єктивні дитячі знахідки, якими б скромними і наївними вони не були, створюють атмосферу радості і стимулюють розвиток творчих здібностей. Також важливим моментом педагог вважав можливість залучення до джерел мистецтва, поступового накопичення слухозорових вражень спочатку на матеріалі народної дитячої творчості, а пізніше внаслідок опанування моделей, створених професійними композиторами, бо кожен крок на шляху досягнення музичного мистецтва утверджує його елементарні першооснови [46; 141].

Потреба у творчій дії виникає за певних умов і може бути реалізована завдяки трансформації музично-творчого потенціалу, який людина має до початку творчої діяльності, спрямованої на її задоволення, в музичний продукт. Засобами, які дозволяють здійснити музично-творчу діяльність, слугують музичні інструменти (М.Лисенко, Л.Масол, К.Орф, В.Подвала, О.Степурко та ін.), тіло (В.Верховинець, Н.Ветлугіна, Е.Жак-Далькроз, Д.Кабалевський, Л.Школяр та ін.), людський голос (М.Леонтович, К.Стеценко та ін.), різні технічні пристрої тощо. Також діяльнісний підхід охоплює технології одержання бажаного музичного продукту в творчій діяльності (Є.Проворова), умови музично-творчої діяльності (специфічність оточення людини в процесі діяльності, соціальні умови, просторові (наближеність чи віддаленість від музично-творчого ядра колективу чи індивідууму) та часові чинники тощо), і сам продукт музично-творчої діяльності як результат трансформації музично-творчого потенціалу. Академік А.Александров доречно зазначає, що коли мова йде про діяльність, то будь-яку з них можна назвати творчою, але слід конкретизувати «міру насиченості творчістю різних видів діяльності». В.Шаронов промовляє про основні етапи творчої діяльності: 1) діяльність з принципово новими рішеннями, 2) деталізація та конкретизація нового рішення, 3) втілення нових ідей і рішень в життя [173]. Музично-творча діяльність передбачає використання вже існуючих зразків, проте її завданням є

не стільки досягнення висот, а скоріше залучення, спонукання до неї особистості. Музично-творчий акт завжди означає пошук, самостійний пошук шляху рішення людиною, а музично-творча діяльність сприяє створенню якісно нових матеріальних і духовних цінностей.

Своєрідність цього підходу дозволяє актуалізувати похідну музично-творчого потенціалу, надаючи можливість виміряти його частину, надлишковість по відношенню до реалізації та достатність сил (розподілення у часі своєї енергії), одночасно прояснюючи відношення кількості створеного музично-творчого продукту до його якості. У цьому ракурсі виникають зв'язки зі схильністю особистості до самоосвіти, здатністю до індивідуальної і командної роботи, наявністю потреби до реалізації музично-творчого потенціалу.

Отже, виокремимо найбільш суттєві визначення музично-творчого потенціалу: якість особистості, що передбачає його ймовірну здатність до музично-творчої діяльності (С.Олійник); багатoelementна структура, яка включає комплекс загальних і спеціальних здібностей, в тому числі музичних, особистісні якості, емоційну і мотиваційно-вольову сферу особистості (М.Васильєв); інтегративна якість особистості, котра відображає наявність і динаміку творчих проявів особистості, визначається потребою в реалізації основних творчих якостей особистості, готовністю і прагненням до творчої самореалізації (О.Каллімулліна); музичний «багаж», основа, фундамент, на якому будується вся майбутня робота з музичного виховання й освіти, передумова до творчої діяльності (В.Шацька); складне, багатоструктурне утворення, що охоплює п'ять взаємопов'язаних підструктур – рівнів (конституційний; індивідний; особистісний; суб'єктний; інтегральний), кожен з яких має свої компоненти (О.Отич); система вроджених і розвинених здібностей та якостей на рівні виявлених сутнісних сил кожного, здатних до генерації нових ідей і подальшого їх відтворення у відповідних інтелектуально-творчих моделях, які усвідомлюються особистістю в процесі їх реалізації та удосконалення (Н.Гуральник).

Узагальнюючи здійснений аналіз наукових підходів до розуміння досліджуваного поняття та поділяючи думку дослідників, ми виділяємо такі сутнісні характеристики музично-творчого потенціалу особистості як: *багаторівневість* змісту (полісемантичність поняття, відображається у декількох позиціях – загальній: музично-творчий потенціал розглядається як природна властивість і ознака особистісного розвитку; проміжному шаблі: максимально можливий рівень даного поняття приймають за базову основу, яка детермінована, з одного боку, анатоμο-фізіологічними, психічними та психологічними характеристиками людини, а з іншого – конкретним станом розвитку суспільства, враховуючи пануючу у ньому, в тому числі освітню, норму творчої самореалізації та самоздійснення; вузькому сенсі: рівень розвитку самого музично-творчого потенціалу, який характерний для статистичної більшості проявів даного поняття); *діалогічність* (діалог людини з оточуючим світом, іншими людьми та з самою собою); *соціальність* (процес формування і набуття якісних змін музично-творчого потенціалу особистості має частково соціально-історичну залежність («соціальний запит» на творче самоздійснення людини, «соціальні норми», зумовлені розвитком суспільства), який інтегрується з природною (вікові зміни психофізичних показників людини) та індивідуально-особистісною динамікою розвитку (ускладнення з віком внутрішнього життя, збагачення когнітивної та мотиваційної сфери, потреб, розвиток свідомості та ін.); *системність* (самоорганізація, саморозвиток, присутність внутрішньої логіки розвитку, що не обмежується логікою розвитку суми та її підсистем та логікою розвитку кожної підсистеми окремо, оскільки кожне підсистемне утворення має власну структуру); *бінарність* латентного-виявленого; *двоїстість* індивідуального-колективного; *єдність* сталого і змінного; *залежність від особистісного усвідомлення* інформаційних елементів та *здатності до адаптабельності*.

Таким чином, ми розглядаємо зміст *музично-творчого потенціалу особистості* у сукупності музичних та інтелектуальних прихованих задатків, наявних творчих здібностей, художньо-естетичного, а також життєвого досвіду,

музичної та загальної ерудованості, ціннісних орієнтацій, художніх смаків, інтересів, ставлень, потреб, мотивацій, що детермінують ймовірність виконання і визначають готовність та спроможність людини до музично-творчої діяльності в майбутньому.

Розглянуті вище закономірності відображають визначальні зв'язки внутрішньої будови музично-творчого потенціалу особистості, окреслюючи спосіб існування його змісту, а також організацію і зовнішнє виявлення. Процес формування музично-творчого потенціалу складається з декількох послідовних етапів: закладання основ, актуалізації, підкріплення практичним досвідом, виявлення недостатності знань і конкретизації дій з усунення цих пробілів. Доречним буде окреслення вікових меж у визначенні максимально сприйнятливої періоду в онтогенезі людини для формування музично-творчого потенціалу.

Стадією розвитку, коли особистість вже має певний життєвий і музичний досвід, однак знаходиться ще на рівні, який потребує зовнішнього скеровування і стороннього впливу, є підлітковий період. Саме в цьому віці закладаються основи подальшого становлення особистості, відбувається практична перевірка системи ціннісних орієнтирів (домінуючі цінності і норми поведінки), вибудовується ставлення до власних можливостей з розумінням сильних і слабких сторін, підвищується якість музично-естетичного сприйняття, яке набуває форми музичного смаку. Саме в цьому віці, стикаючись з безліччю нових, суперечливих життєвих ситуацій, особистість стимулює і активізує свої творчі потенції. Як зазначає В.Роменець, вироблення більш-менш стійкої самооцінки сприяє тому, що підліток починає висувати певні вимоги до себе. Так закладається здатність підлітка до самовиховання, самовдосконалення згідно з обраним ідеалом поведінки [140, с.77-78].

Підлітковий період – це час завершення дитинства і початок тривалого періоду переходу до дорослості. Більшість вчених вказують, що його початок пов'язаний з появою перших статевих ознак (універсальна точка відліку визначається біологічно – початком пубертату), однак існує інша думка, згідно

якої точка відліку є не фізичним розвитком, а констатацією появи нових психічних утворень, котрі призводять до зміни ведучих видів діяльності (Д.Ельконін, Д.Фельдштейн). Вхідження нової людини у світ дорослих свідчить про його завершення, проте загальноприйнятих критеріїв досягнення статусу дорослого не існує. Підлітковий вік закінчується тоді, коли дитина досягає незалежності в своїх рішеннях, вчинках, діях, дозріває емоційно і фізично, оволодіває мотивацією до виконання ролі дорослого в соціумі. У традиційній класифікації підлітковим прийнято вважати період розвитку індивіда від 10-11 (молодший підлітковий вік) до 14-15 років (старший підлітковий вік).

У роботах Л.Виготського, М.Кле, В.Мухіної, В.Роменця, Д.Фельдштейна, Ст.Холла зауважується, що підліток усвідомлює і переживає зміни, які відбуваються з ним, у нього формується нове уявлення про себе, набуває сили самооцінка, спілкування з однолітками, підвищення значення дружби, розширення сфери соціального спілкування виходить на перший план.

Учені також характеризують цей період онтогенезу інтенсивністю процесів психічного і особистісного розвитку, фізичним дозріванням. Якісні зміни спричиняють «злети» і «падіння», викликаючи пов'язані із цим труднощі різного порядку як у дитини, так і оточуючих. Описуючи специфіку протиріч, притаманну дітям даного віку, психолог С.Холл реєструє полярність у поведінці та діяльності: висока активність може призвести до раптового знесилення, шалена радість змінюється смутком, впевненість у собі переходить у зниклоїння, егоїзм чергується з альтруїстичністю, високі моральні прагнення обертаються на низькі спонування, пристрась до спілкування – замкнутістю в собі, направлення до нового, до реформувань – в любов до стандартів [169]. «Марнотратство душевної і фізичної енергії відображається на емоційній сфері: від палких почуттів, коли ніщо не може зупинити, до повного спустошення і через деякий час підліток знов охоплений новою пристрасстю» [108, с.347]. Ця емоційна нестабільність і суперечливість (Л. Виготський, М. Кле) обумовлюється значною невпевненістю підлітка відносно правильності вибору

форми поведінки [29; 61]. Мотивація підлітків характеризується, з одного боку, прагненням до самостійності і самоповаги, а з іншого – вони стикаються з регламентаціями, контролем, заборонами і вимогами дорослих. Такі зіткнення постійно викликають імпульсивні, нестабільні, інколи важко передбачувані емоції.

М. Кле, уважно розглядаючи особливості пубертатного періоду, фіксує істотний рух у біологічному, психологічному і соціальному розвитку дитини, наголошує на послідовності, а не одночасності протікання цих змін. Охоплюючи вищезазначені сфери, науковець простежує: трансформацію тіла; якісні і кількісні перетворення у характері мислення й сприйняття (розвиток здатності до абстрактного, теоретичного мислення, поглиблення повноти і точності сприйняття, розширення сприйняття простору та часової перспективи відповідно – тексту, картин, музики тощо); соціальний розвиток, який здійснюється двома шляхами – звільненням від батьківської опіки та встановленням нових стосунків з однолітками (група однолітків стає важливим соціальним простором надбання досвіду і підтримки прагнення до емансипації, а не осередком нехтування соціальною поведінкою); розвиток самосвідомості, який характеризується самоідентичністю як продукту сексуальних, когнітивних і соціальних трансформацій [61].

У контексті ідентичності доречним буде врахування національної ідентичності, яка повною мірою формується саме в підлітковому віці. Швейцарський вчений Ж.Піаже промовляє про три основні етапи в розвитку етнічних характеристик. У досліджуваному нами віці, на думку науковця, відбувається поступовий перехід від простого використання етнічного шаблону до національної самосвідомості та ідентичності, котрі базуються на сукупності знань про унікальність історії, специфіку традицій, побуту, культури [125]. Характерною рисою духовного життя, менталітету українців є співучість і музикальність, яка опановується підлітками через культурну самобутність і яскравий вияв талановитості української нації – пісню.

Українські психологи (М.Боришевський, Г.Костюк, С.Максименко та ін.) вважають, що саме почуття дорослості виступає специфічним новоутворенням самосвідомості підлітка, стрижнем його особистості – «структурним центром». У зв'язку з цим у підлітка виникає внутрішнє прагнення якомога швидше ствердитися у світі дорослих. Це прагнення створює для нього виключно нову внутрішню, суб'єктивну ситуацію особистісного розвитку. М.Боришевський зазначає, що початкові стадії самотворення, як системи формування власних ціннісно-нормативних смислів, доступні вже в старшому підлітковому віці і тривають протягом наступного життя людини, наголошуючи, що його суттєвою ознакою є дієвий характер, активність, яка базується на основі єдності свідомості та реальної поведінки і «конструктивно впливає на досягнення важливих, особисто значущих та актуальних у соціальному плані цілей» [17].

У дослідницьких роботах Д.Фельдштейна до негативних проявів критичного періоду (проміжок часу, коли існує небезпека відхилення від нормального шляху розвитку і, одночасно, досягається найвищий ступінь чутливості до формуючих факторів) розвитку психіки підлітка відносяться: дисгармонічність в будові особистості, згортання існуючої системи інтересів, протестувальний характер поведінки по відношенню до дорослих, серед позитивних факторів: зростання самостійності, суттєве розширення сфери діяльності (ускладнення її видів та форм), провідне значення прагнення зайняти своє місце в суспільстві, яке викликає у підлітка поривання досягнути що він собою становить, пробуджує відповідальне, критичне відношення до себе і до інших, потребу співставляти якості інших людей з рисами своєї особистості [164, с.39-40]. За визначенням вченого, головним показником дорослості для підлітка, яка суб'єктивно пов'язується не так з наслідуванням, як з входженням у світ дорослих, є не надбання якостей, притаманних дорослим, а їх розкриття через власну активність у новій, визнаній громадою, соціальній позиції. Підліток намагається зайняти місце дорослого в системі реальних стосунків між людьми, тому для нього особистісні якості, матеріальні цінності (певна залежність від предметного світу, його «фетишування», що надає їй власникові

значущості у своїх очах і в очах однолітків) важливі, передусім, у зв'язку з формуванням соціальної активності і здобуттям реальної суспільної позиції. Також фахівець звертає увагу на важливість формування потреб і мотивів, пов'язаних з метою обраної діяльності (несе особливе активне навантаження). Усвідомлення мети підлітком детермінує ступінь впливу на виконання дій, на формування умінь і навичок, відкриває шлях до формування певних відношень до діяльності.

Схожу позицію стосовно осмислення мотивів діяльності має В.Мухіна, розглядаючи, як уявлення підлітка про себе, виникнення новоутворень зумовлюють неповторний шлях становлення особистості: «...через внутрішні конфлікти з самою собою та іншими, через зовнішні зриви і внутрішні сходження до «придбання» почуття самості» [108, с.345]. Усвідомлення життєвої перспективи, пов'язаної з накресленням майбутньої професії, пошуки свого місця, визначення ідеалів скеровують мотиви навчання підлітків. В. Мухіна, демонструючи, як розвиток здійснюється через діяльність дитини, простежує таку закономірність: в школі умотивований до навчання підліток не має можливості обрати предмет, який йому цікаво пізнавати. Натомість, позаурочні форми роботи, позашкільні гуртки, студії дозволяють дітям досягти своїх схильностей і можливостей, свідомо надавати перевагу виділеним предметам і більш активно набувати знання з обраної ними галузі. Від цього залежить наскільки підліток розуміє значущість певних знань, наявність чи відсутність інтересу до предмету пізнання, виникнення позитивних чи негативних емоцій, успіх або неуспіх у навчанні з відповідним ставленням. Успіх викликає позитивні емоції, позитивне ставлення до предмету і прагнення розвиватися у цьому відношенні. Неуспіх породжує негативні емоції, негативне відношення до предмету і бажання перервати заняття [108]. Емоції і почуття, які стають набагато глибшими і змістовнішими, займають значне місце у житті підлітка.

Вітчизняний вчений В.Роменець, вивчаючи питання формування та виявлення творчих здібностей людини на різних етапах її шляху, характеризує підлітковий вік як період, коли людина перебуває у стані бродіння, поки не

відкриє в собі моральні та пізнавальні максими. Фахівець ґрунтує свої спостереження на зв'язку вчинку і творчості, відмічаючи «значну ситуативність, допитливість і вчинкову активність, які створюють лише видимість нестійкості та розкиданості інтересів дитини». Вчений пояснює, що дитина цілком занурюється у нетривалі сильні захоплення (первісні емоційні прояви потреб дитини), відсторонюючи від всього іншого [140, с.66]. Особливого значення надається тлумаченню поняття об'єктивної та суб'єктивної новизни підліткової творчості відносно дорослої людини, оскільки в більшості випадків спостерігаються початкові спроби своїх сил в творчій діяльності. Для підлітка, в якого порівняно невеликий життєвий досвід, і володіння спеціальними знаннями і навичками знаходиться не на досить високому рівні, а бажання створити щось оригінальне превалює над можливостями, новизна буде суб'єктивним показником.

Психологію музичної діяльності молоді досліджено в роботах О.Апраксіної, Б.Любан-Плоци, С.Науменко, В.Петрушина, Г.Побережної, Б.Теплова та ін. Так, С.Науменко зазначає, що діти «спочатку сприймають образ, настрій, характер твору, лад і ритм, не звертаючи спеціально увагу на звуковисотну побудову мелодії (інтервали)», а сприйняття мелодії залежить не від відчуття самої звуковисотної послідовності, а від того, що в цій послідовності переживає слухач» [112, с.124]. Науковець звертає увагу на те, що провідні компоненти музикальності у підлітків розвинуті слабо: «недостатньо розвинена образність сприйняття цілого, чуття ритму не сформоване у відповідні музичні якості (перевага арифметичного рахування над переживанням логіки розвитку музичного образу, ритмічної пульсації та акцентуації, пластичності та виразності руху)» [112, с.134], проте діти краще розрізняють висоту звуків. С.Науменко пов'язує різні типи сприйняття співзвуч, індивідуальні прояви гармонійного слуху, пасивність або активність слуху, органічну слухову координацію, розрив між слуховими і руховими можливостями, відсутність слухо-рухової координації з природженими внутрішніми якостями індивіда або тим, наскільки вони розвинуті в процесі

спеціальної освіти і зазначає, що «люди, з образним сприйняттям гармонійних співзвуч можуть повніше, глибше освоювати музичних образ, ніж ті, в яких сприйняття співзвуч залишається на рівні сприйняття мелодичних інтервалів» [112, с.129-132]. Важливим спостереженням дослідниці також є те, що образність, художність сприйняття більшою мірою зумовлена якістю гармонійного слуху, а глибина прочитання і відтворення музичного образу, адекватність його сприйняття залежить від байдужості або зацікавленості дитини.

Спільна наукова робота Б.Любан-Плоци, Г.Побережної та О.Белова висвітлює особливості психічних проявів спілкування з музичними творами. Учені відмічають, що музичні композиції, призначені для молоді, повинні мати значно швидший темп, ніж нормальний ритм серця [88, с.44] і пов'язують це зі здатністю сприйняття музики кожним індивідуально, несхожістю та неоднаковістю реагування у різні періоди життя. «Музика значно полегшує контакти, які є провідними у підлітків, при утворенні угруповання. Вона сприяє діалогу і може вважатися найважливішим засобом комунікації. Саме музика може, піднявши настрій людини, сприяти відчуттю єдності до себе подібних» [88, с.45]. Дослідники також звертають увагу на те, що музика збагачує досвід, заглиблюючи в ті чи інші настрої, нюанси, які будуть різнитися між особистостями, проте перетворення художнього враження на думку про художнє вимагатиме вміння пояснювати власні несвідомі відчуття, наявності знань про власні схильності та можливості реагувати на відчуття; для виказування цінного судження слід вміти порівнювати художні враження між собою [88, с.77]. Пасивність сприйняття вбачають у результаті типово споживацької установки.

Формування музично-творчого потенціалу підлітків потребує максимального розкриття вікових особливостей і можливостей учнів. Як зазначає Л.Виготський, до початку кожного вікового періоду складається певне, специфічне для цього віку, єдине і неповторне відношення між дитиною і середовищем, яке він назвав «соціальною ситуацією розвитку в даному віці»

[28]. Відмітимо також, що, спираючись на ідею Л.Виготського про «сенситивні періоди» в розвитку особистості, багато психологів, зокрема Н.Лейтес, вказують на необхідність повного виявлення й розвитку можливостей саме вікового періоду, який нас цікавить «...при швидкому темпі розвитку можливостей дуже важливо, щоб вікові якості кожного періоду дитинства виявилися все ж достатньо повно і тим самим встигли внести свій вклад в становлення особистості» [81, с.40]. До таких особливостей розвитку підлітків автор відносить: новий рівень самостійності, випереджуючу всі інші потребу в діяльності, підйом енергії та широту схильностей. Саме ці особливості, на думку Н.Лейтеса, можуть стати передумовою майбутньої творчої активності. У старших підлітків психолог виділяє тяжіння до значних життєвих цілей, схильність до саморегуляції та самовиховання [80].

На основі аналізу наукових підходів щодо змісту та сутності музично-творчого потенціалу особистості та узагальнення специфіки підліткового віку ми трактуємо музично-творчий потенціал підлітків як *інтегровану особистісну властивість, що виражає здатність до актуалізації, примноження і розширення індивідуальних ресурсів підлітків у творчій самореалізації в галузі музичного мистецтва.*

Музично-творчий потенціал підлітків є складним індивідуальним особистісним утворенням, а його зміст розкривається у єдності вроджених музичних та інтелектуальних задатків, усіх прихованих резервів і сил, комплексу здатностей до творчої дії, активної соціальної позиції дитини, обсягу та якості знань, вмінь, навичок як в музичній галузі, так і суміжних сферах, системи ціннісних орієнтацій і художніх потреб, комунікативності.

Зважаючи на те, що сутнісні характеристики музично-творчого потенціалу виявляються в неповторності, своєрідності і багатстві різноманітних втілень, здатності підлітка виражати свою індивідуальність, виділимо функціональне навантаження, яке може нести музично-творчий потенціал підлітка у музичній діяльності, зокрема у співацькій. Зазначимо, що функція,

згідно А.Козир, відображає «відношення двох груп об'єктів, у якому зміна одного з них спричиняє зміну іншого» [66, с.102].

Музичне мистецтво, яке є своєрідною концентрацією краси реального світу, виокремлює і підкреслює риси прекрасного у відображених явищах, посилює їх вплив на підлітка, формує в нього здатність розпізнавати і глибинно осягати красу самого життя, потребу насолоджуватися ним. В контексті цього музично-творчий потенціал підлітка набуває значення *етичної та естетичної функції*, що виявляються через визнання високих моральних цінностей та можливостей музичного мистецтва підлітком, через актуалізацію його власного музично-творчого потенціалу в красі і гармонії.

В музичному мистецтві естетичне засвоєння дійсності підлітком виступає в своїх досконалих формах, воно має дарувати естетичну насолоду і відчуття прекрасного задяки високій майстерності митців, що вільно виявляють життя зображуваних явищ, використовуючи музичні матеріали згідно законів гармонії змісту і форми. Така художня досконалість, гармонія, вільний хід життя в музичному мистецтві вражають підлітків, викликають творче хвилювання, що міститься у творах, наповнюють і збагачують музичний потенціал естетичним досвідом. Тим самим музичне мистецтво пробуджує в них відчуття співавторства.

Пізнаючи загальні закони розвитку музичного мистецтва, категорії етики та естетики, пов'язані з культурою народу та формуванням у школярів поваги, приязні, товариськості, дружби, підлітки вчаться розрізняти типове та індивідуальне, об'єктивне та суб'єктивне, емоційне і раціональне у образах творів та музичних знаках-символах. Опановуючи співацьке мистецтво, що охоплює різноманітність образів та масу індивідуально неповторних проявів естетичних відношень людини до дійсності, підлітки в узагальненому вигляді приміряють на себе роль художнього критика та виконавця, що поглинає і осягає героїчне (високе, трагічне та ін.), величне, гумор (гротеск, комічне, іронія та ін.), вдосконалюючи свої смаки та ідеали. Поглиблюючи свою музичну ерудованість, відточуючи критерії естетичних оцінок, підліток пізнає

структурні особливості побудови характерів, музичних творів і, як найскладніше, – вбачає сутність естетичного навіть у негативній формі, оскільки мистецтво не завжди зображує прекрасні явища, хоча неодмінно має бути вираженням уявлень і понять митців про прекрасне, втіленням і реалізацією естетичного ідеалу.

Естетичне відношення, згідно Л.Москвічовій, «формується на основі емоційно-образного мислення, є особливим, функціонально необхідним аспектом цілепокладання» [105, с.37]. Ця функція невідривно пов'язана з гедоністичною функцією, яка забезпечує здатність музики дарувати насолоду. Психолог К.Рудестам зазначає, що почуття задоволеності виникає в результаті виявлення прихованих талантів і їх розвитку [143]. Таким чином, етична та естетична функції музично-творчого потенціалу полягають у сприянні духовному розвитку школярів, який охоплює формування естетичного ставлення, закладення смаків, правильне розуміння прекрасного у музичних творах, сприйняття естетичних цінностей через теоретичне засвоєння історії музики, закономірностей музичного мистецтва, примноження культурних цінностей та іншому.

Суспільно-організаційна функція ґрунтується на потребі підлітків об'єднуватись у соціальні структури, бажанні дітей бути належними до певної групи однолітків (інколи приналежність базується на схожості психічних станів, які виникають при демонстрації музично-творчого потенціалу або у пасивному прийнятті готових стандартів (конформізмі)), виявляється через вміння пристосовуватися до потреб суспільства та соціальних запитів на музичне мистецтво, через здатність досягати спільної мети завдяки використанню колективного творчого потенціалу у музичній діяльності, через виникнення відчуття у підлітків ідентичності іншим, приналежності до певної структури, організації, групи, що передбачає наявність і визнання правил, способів дії, форми обміну інформації та ін.

В процесі актуалізації музично-творчого потенціалу, підлітку доводиться обирати мотиви і цілі для досягнення музично-творчої мети, ураховувати творчі

думки та потреби інших, розуміти потенційні смисли ситуацій, самовизначатися щодо них. Тому дитина, навчаючись у сприятливих чи несприятливих ситуаціях зберігати стійкість і свободу при виявленні як своїх музично-творчих здібностей, так і всього колективу чи групи, задіює суспільно-організаційну функцію, яка вимагає вміння адаптуватися і певним чином зберігаючи власну індивідуальність, пристосовуватися до колективу. На шляху до зрілості, підліток набуває вміння мобілізувати свої музично-творчі ресурси, долаючи страх, в деяких випадках – фрустрацію, які виникають внаслідок відсутності підтримки зі сторони оточуючих і неадекватності самопідтримки. Унікальність кожної дитини не викликає сумнівів, однак вміння демонструвати себе світу, суспільству, виявляти свою винятковість є проблемою для багатьох підлітків. Як слушно зауважує В.Мясіщев багатство індивідуальності зумовлює активність її дій, спрямованих в реальність, в соціум, а глибина і ширина досвіду в більшому ступені опосередковують її особистісні реакції. Саме в такий час особистісні дії втрачають залежність від безпосередніх умов моменту і стають ніби внутрішньо обумовленими.

Когнітивна функція пов'язана зі стійкістю мотивів пізнавальної діяльності, природним потягом підлітка до нової інформації, до отримання нового музично-творчого досвіду. Ця функція відображає результат роботи психічних процесів підлітка під час пізнання природи музики, її мови, естетичної сутності і матеріальних форм вираження цієї сутності, пізнання соціальної обумовленості музики, вивчення технічної бази, інструментарію, законів сталості та змінності, інваріантності та варіантності, музичної мови і мовлення, тексту та його інтерпретації та ін.

Глибина пізнань музичної семантики стимулює підлітка до саморозвитку, сприяє творчому мисленню. Збагачення музично-слухацького досвіду підлітка у разі проникливого і глибинного сприйняття можна розглядати як міні дослідження, бо під час осмислення доводиться співвідносити твір з іншими творами, узагальнювати, аналізувати його значущість або викривати фальш і поверховість. Музично-творчий потенціал є підґрунтям для реалізації власних

можливостей, для випробувань потужностей різних потенціалів (інтелект, інтереси, емоції, мотивації, активності-інтенсивності та ін.) на ниві пізнавальної діяльності підлітків. Пізнаючи щось нове в собі, дитина розвивається інтелектуально і емоційно, навчається активніше використовувати творчу уяву, формулювати власні думки, усвідомлювати ті обмеження, які накладає реальність з її соціальними законами.

Виховна та розвиваюча функції, одна з яких сприяє орієнтації в системі засвоєння моральних норм поведінки, формуванню усвідомленого ставлення до себе, до тих чи інших подій (виваженість та доброзичливість в оцінці продуктів реалізації музично-творчого потенціалу однолітків, більш глибоке розуміння себе, свого внутрішнього світу через актуалізацію власного музично-творчого потенціалу, віднаходження шляхів коректної взаємодії з іншими), а інша розвиває почуття досягнення власної гідності, самоповаги. Виховна функція зумовлена тим, що опановуючи чи створюючи музичний продукт, підліток не лише усвідомлює його глибинний зміст, пропускає його крізь себе, через власні смаки, виробляючи емоційне та оцінне ставлення (своє розуміння), а і співвідносить його з думками інших. Таке співвідношення може мати як локальний (група, клас, школа), так і більш глобальний характер (однолітки, соціальний прошарок, нація). Розвиваюча функція може здійснюватись за рахунок якісного та кількісного стрибків. Засвоєння художнього досвіду, вироблення особистої позиції щодо оцінювання результатів музично-творчої діяльності через усвідомлення, визнання підлітком власних «помилки», недосконалості музично-творчого рішення, через оцінювання своїх можливостей і виявлення істинного та псевдохудожнього, випадкового в мистецтві, а також у подальших спробах, переході на більш високий рівень засвоєння знань і відповідно ньому рішень та ін.

Як демонструють дослідження психологів (О.Маслоу, К.Роджерс, Е.Фром та інші), потреба у самовираженні є однією з основних для людини і вимагає належних способів її задоволення та реалізації. До того ж, якщо засвоєння культурних взірців є лише етапом розвитку дитини, то реалізація музично-

творчого потенціалу підлітка відкриває практично безмежні можливості для особистісного зросту, базуючись на вільному і гнучкому творчому використанні засобів для вираження власної індивідуальності. Підліток вчиться, долаючи невизначеність, конкретизувати мету музично-творчої діяльності і, відповідно ній, автономно звужувати спектр власних творчих можливостей на шляху до здійснення задуманого.

Комунікативна функція музично-творчого потенціалу особливого значення набуває у соціумі, оскільки вона пов'язана зі спілкуванням, здатністю підлітка встановлювати відносини в колективі, можливістю обміну творчим досвідом. Зважаючи на те, що людська свідомість індивідуальна, а музична мова дозволяє фіксувати і передавати іншим людям музичні продукти, що набули об'єктивованого виду (лише в такому вигляді музичні твори можуть бути сприйнятими і зрозумілими іншим), підліток має навчитися розуміти її і користуватися нею задля трансляції свого внутрішнього світу назовні.

Осягнення підлітком семантики музичної мови, її опанування задля виявлення двоспрямованого особистісно-соціального бачення, відчуття шляхом актуалізації музично-творчого потенціалу вимагає чіткого визначення своїх музично-творчих потреб і налагодження відповідних контактів з оточуючим середовищем для того, щоб їх задовольнити. Оскільки центром підліткового життя можна назвати відношення з однолітками, в якому нормативні вимоги адресуються дорослим, то їх співіснування може бути як мирним, так і суперечливим, у боротьбі за домінування. Важливого значення має спільне обговорення багатьох проблемних моментів і вдалих спроб відносно результату музично-творчої діяльності, що запускає механізм самоактуалізації і самореалізації підлітка.

Духовно-катарсична функція пов'язана з акумулюванням духовних цінностей, які збагачують і наповнюють енергією духовне життя підлітка, спонукають його до внутрішнього пошуку, усвідомленням власних прагнень, котрі становлять основу світогляду (любов, доброта, краса, істина, гуманність, альтруїзм, чесність, щирість, милосердя, людяність, мораль та ін.). Духовність

підлітка характеризується тим, в який спосіб дитина вимірює себе, власні вчинки, на кого рівняється (життєві та музичні ідеали), до яких висот прагне.

Зважаючи на те, що мистецька освіта, вокальне мистецтво є провідними духовними цінностями нашої країни, підлітки, опановуючи їх, залучаються до кращих надбань нації, усвідомлюють цінність традицій та історії українського народу. Духовний розвиток, підґрунтям якого є музично-творчий потенціал, реалізується індивідуальним шляхом пізнання дитиною своєї справжньої природи, відкриття власних музичних можливостей (від знання до розуміння, від емоції до співчуття, від сприйняття до творчості, від егоцентризму до гуманізму), та їх реалізації. Від цього залежить і душевне здоров'я підлітка, оскільки воно базується на певному напруженні між тим, що дитина вже досягла і тим, що має здійснити у духовному розвитку, або між тим, що вона собою являє і тим, ким має стати. В такому разі напруження, пов'язане з потенційним змістом, що вимагає здійснення, спонукатиме дитину підліткового віку до актуалізації граничних можливостей, реалізацією її латентних цінностей.

Катарсична функція пов'язана з виникненням сильних тривалих емоційних потрясінь і переживань підлітка, які характерні для цього віку. Музичне мистецтво здатне впливати на почуття дитини, перетворюючи їх, долаючи негативні стани і досягаючи відчуття просвітлення. Як доречно зауважує В.Петрушин «катарсис, позбавлення від негативних переживань, яке складає сутність мистецтва і робить його біологічно необхідним для досягнення людиною вершин духовної досконалості» [124, с.90]. Емоційна нестабільність, як ми зазначали вище, є свідченням незрілості дитини, а емоційна відкритість уможливорює випуск емоційної енергії, досягаючи естетичного «очищення».

Функція відображення пов'язана з психічною діяльністю підлітка, особливостями його художньо-образного мислення, специфікою індивідуального відтворення дійсності дитиною, з тим, що відрізняє і виділяє його індивідуальність серед інших. Оскільки художній образ являє собою особливу форму відображення дійсності, то сприйняття його сутності

підпорядковане загальним закономірностям пізнання, в той самий час воно є глибоко індивідуальним.

Образи музичного мистецтва, які накопичуються і утворюють музично-творчий потенціал дитини, несуть у собі специфічне узагальнення життєвих явищ, проникають в їх сутність, розкривають глибокий внутрішній зміст. Підліток, відображаючи у власній свідомості ці образи, задіює як емпіричне спостереження, так і абстрагування, проте таке поєднання не є суто механічним, воно передбачає наявність творчого мислення. Зважаючи на те, що дитина сприймає світ відповідно власним психологічним особливостям, життєвому досвіду, стану в даний момент (наявність очікування, установки, готовності і схильності проявляти реакцію відповідно до очікування), функція відображення демонструє яким чином підліток виявляє сутність художніх образів, на що зараз сфокусована його активність і свідомість. Дитина частково загострює сприйняття на значущому, «звільняє» цікаве для нього від випадкового, неактуального, відображаючи таким чином не реальну сутність, повноту, а лише найбільш характерні і важливі йому риси, асимілюючи об'єктивне (йде від дійсності, містить все, що існує поза свідомістю підлітка) та суб'єктивне, яке передбачає включення творчої активності (те, що вноситься творчою думкою підлітка: переживання, роздуми, відношення та оцінка дитиною). Перефразовуючи відомий вислів Л.Толстого щодо інтелекту, вбачаємо зміст функції відображення у подібності до театрального біноклю, котрий має бути налаштованим до певного пункту, долаючи який, втрачається чіткість бачення.

Узагальнення, яке вибудовується з аналізу, синтезу, особливостей пізнання, абстрактного мислення, особистісного відношення, єдності емоційних переживань і знань, досвіду, утворюють певний сплав, неповторну своєрідність, індивідуальну яскравість, що здійснює функція відображення підлітком реальності. Воно може отримати свій подальший розвиток через актуалізацію музично-творчого потенціалу: демонстрацію ідей, емоцій і почуттів. Зважаючи на вікові особливості, найбільшого значення для одних підлітків може набути

експресія, пов'язана з природною потребою дитини в зовнішньому вираженні сильних емоцій та почуттів через міміку, жести, голос тощо, для інших – розкриття власних ідей, які співзвучні сприйнятим художнім образам. Функція відображення може здійснюватися у двох напрямках: відображення в якості матеріального сигналу (подразника) та ідеальне відображення (передбачає утворення художнього образу).

Евристична функція музично-творчого потенціалу підлітка відображає особливості творчої діяльності дитини щодо способу набуття нею досвіду, вибору шляхів рішення пізнавальних, конструктивних та практичних завдань. Ця функція тісно пов'язана з характеристикою новизни у творчій діяльності, яка більшою мірою є суб'єктивною, оскільки є новацією лише для підлітка, а не для суспільства.

Освітньо-виховний процес дітей підліткового віку передбачає різні способи набуття ними музично-творчого досвіду, серед яких є редуційний і евристичний. Перший з них пов'язаний з вирішенням творчих завдань за допомогою наслідування (має швидкий ефект (бажання знайти відповідь одразу) чи зумовлює вдалість, успішність), вилученням недієвих способів рішення, схиляючи до появи психологічної інерційності (соціальна пасивність, очікування зовнішнього керівництва, підкорення, зумовлена надмірною спеціалізацією освіти, вузькопрактичним підходом та ін.), ефект якої часто призводить до відмови від пошуків новацій, навіть у разі їх успішності, і в подальшому перешкоджає та блокує креативність.

В процесі пізнання підлітком музичного мистецтва, який представлений єдністю раціонального та чуттєвого, деякі ланцюги процесу мислення утворюються більш-менш підсвідомо, являючи собою інтуїтивне пізнання, натомість результат стає свідомо досягненим. Найчастіше це відбувається за рахунок попереднього накопичення і неусвідомленої переробки, розподілу чи комбінування образів або абстракцій і виявляється раптово (осаяння). Такий спосіб винаходження рішення може здійснюватися на основі окремих відомостей, орієнтирів, унеможливаючи логічний висновок. Згідно наукових

тверджень [13; 26; 177; 178] для формування у підлітка навички вирішення творчих завдань і спонукання до евристичного способу пізнання, рішення у майбутньому необхідним є розширення дитячого кругозору, який надає більше фактів для інтуїції.

Особистісно-перетворююча функція включає взаємодію емоційної та інтелектуальної сфери особистості підлітка в процесі індивідуального сприйняття музичного явища. Кожна дитина суб'єктивно сприймає і перетворює твори музичного мистецтва, виключаючи однозначність їх трактування, усвідомлюючи лише один з можливих варіантів його тлумачення.

Здатність підлітка на основі окремого проникати в загальне, і навпаки, крізь одиничне віднаходити загальні закономірності, завжди зіштовхується з наявністю життєвого і музичного досвіду. До того ж, згідно Дж.Фентрессу, «досвід завжди буде працювати в контексті останніх вікових схильностей організму [114, с.155]. Будь-які художні образи запускають процеси сприйняття у русло схожості чи відмінності, подібності чи контрасту. Музичне мистецтво налаштовує дитину на розуміння конкретного зображення тих чи інших явищ дійсності, певних подій духовного життя, супроводжуваних переживань, пов'язує їх між собою, розкриваючи загальні суттєві риси і закономірні процеси та явища, що лежать в їх основі. В той же час, особистісно-перетворююча функція, в основі якої полягає і творча активність підлітка, головним чином зумовлена образом світогляду підлітка, особливим тоном душі дитини.

В процесі музичного сприйняття, яке наповнює музично-творчий потенціал новими образами, створеними митцями, відбувається взаємодія з уявою дитини, яка їх доповнює, вносить «невистачаючі» ланки, додає своє бачення і розширює межі відображення. У результаті такого проникнення, поглинання, дитина переосмислює музичний матеріал, співвідносить з подіями власного життя, привносить в нього нові зв'язки, зрощує між собою, комбінує окремі риси і, збагачуючи фантазією, створює нове, надає йому емоційного забарвлення, яскравості, заповнюючи власною індивідуальною конкретністю і неповторністю.

Доречно зауважити, що ступінь талановитості дитини відкривається в тому, наскільки вона вміє дослухатися до «голосу правди», не нав'язувати музичним образам невластиве їй природі розвитку, не створювати неприродні побудови, а бути чутливим, розкривати логіку розвитку образу.

Отже, ми вважаємо підлітковий вік найбільш сенситивним для закладення основ творчого потенціалу в музичній діяльності, а на основі розглянутих наукових підходів щодо трактування музично-творчого потенціалу і основних функцій, розподіляємо фактори, що впливають на його формування на певні групи, а саме: біологічні, соціальні та індивідуальні. Згідно словнику фактор – це рушійна сила, умова, причина будь-якого процесу [49], в нашому випадку – процесу формування музично-творчого потенціалу підлітків.

Біологічний фактор зумовлений спадковістю і анатомо-фізіологічними особливостями підлітка, котрі дозволяють виявляти музично-творчий потенціал через діяльність (гарне здоров'я). Природними передумовами розвитку музично-творчих здібностей є наявність задатків – деяких вроджених анатомо-фізіологічних особливостей. Зрозуміло, що вони ще не гарантують розвиток здібностей, який здійснюється під впливом умов життя і діяльності, навчання і виховання дитини, однак є значущим підґрунтям, бо біологічні особливості впливають на рівень досягнень підлітка в музичній галузі (одні підлітки мають переваги по відношенню до інших в оволодінні музично-творчою діяльністю).

Особливості будови голосового апарату підлітка, наявність природної координації між слухом і голосом певним чином зумовлюють успішність оволодіння вокальним мистецтвом.

Соціальна група факторів представлена різними умовами та причинами, що інтенсифікують чи послаблюють процес формування музично-творчого потенціалу. Так, природне середовище опосередковано визначає традиційні для даної місцевості особливості музичної культури корінного населення, обумовлюючи її зміст. Також соціальні фактори виявляються через належність дитини підліткового віку до певного соціального прошарку, особливості взаємовідносин у сім'ї, систему освіти, що визначатимуть цінність і відношення

до музичної культури, глибину сприйняття музичних творів, наявність бажання отримати естетичну насолоду. Соціально-економічні умови життя, зовнішні впливи визначають становлення підліткової особистості не прямо, а в процесі активної взаємодії дитини з оточуючим середовищем, через її діяльність в цьому середовищі. Інший характерний соціальний момент - зміщення осередку впливу з сім'ї на підліткові угруповання, хоча психологічно комфортні сімейні відносини, які стимулюють розвиток особистості підлітка і підвищення рівня його освіченості, все ще мають суттєву вагу для дитини. З іншого боку, можна простежити бажання протистояти судженням, почуттям, викликаними батьками. Спілкуванню у групі однолітків, де здійснюється бажаний підлітку відхід від соціального контролю, надається особливий зміст, воно є привабливим і дедалі більше виходить за межі шкільного життя, захоплюючи нові інтереси, види діяльності, виділяється в окрему, самостійну і надзвичайно важливу для підлітка сферу. Вільно входячи в різні групи, дуже активно зав'язуючи стосунки з різними своїми «співробітниками» по гуртках, студіях, класу, підліток особливо інтенсивно формується як індивідуальність, як особистість. Привабливість тих чи інших занять та інтереси визначаються, передусім, їхніми можливостями для спілкування з однолітками, яке є провідним мотивом поведінки. Підлітки прагнуть зайняти з-поміж них те місце, яке б відповідало їхнім домаганням (для одних це бажання бути лідером, для інших – набуття авторитету у певній справі, для третіх - пошуки близького друга тощо), відповідно, джерела творчої активності підлітка знаходяться в оточуючому середовищі, в суспільстві. Підліткові угруповання визначають коло музичних інтересів, а також знакові системи (в тому числі і одяг), що демонструють його статус у цій групі і приналежність їй. В підліткових групах простежується явище синестезії, коли відбувається взаємне посилення захопленням «модною музикою». Яскраво виражена незацікавленість у музичних творах, які слухають і виконують батьки. Діти підкреслено відчужуються від музики (демонструють байдужість, відсутність інтересу, негативізм, сприймають іронічно-насмішливо, навіть можуть реагувати

вегетативно – через кашель, неспокійні рухи), яка вимагає повної уваги лише до себе.

Соціальні фактори включають і випадкові умови, які мають місце у житті дитини і можуть бути своєрідною рушійною силою, поштовхом для актуалізації музично-творчого потенціалу підлітків. До них можна віднести вплив непередбачуваних, але значущих подій (зустріч з відомим митцем, відвідування концерту та ін.), чутливість до сприятливих умов тощо.

Індивідуальні фактори включають реальні можливості дитини підліткового віку, що зводять поняття музично-творчого потенціалу фактично до значення понять «база, ресурс» і характеризують рівень її наявного розвитку. Це такі можливості, як музичні знання, вміння і навички, здібності та схильності до музично-творчої діяльності. У процесі становлення і розвитку підлітка, згідно Е.Зеєру, здійснюється перехід від нижчого рівня розвитку до більш високого за рахунок зіткнень протиріч, накопичених в процесі розвитку, які призводять до якісних стрибків. Результатом активної взаємодії підлітка з зовнішнім світом у формі діяльності є поєднання внутрішніх процесів розвитку та зовнішніх умов, які зумовлюють появу якісно нових елементів та якісних розбіжностей (відмінностей), а їх кількісні накопичення створюють потенційний резерв. «Результат діяльності, якщо він насправді є здійсненням поставленої мети, завжди багатше і змістовніше її» [47, с.10-11].

Активність підлітка, яка простежується у енергійності, активній позиції в музично-творчій діяльності (прагненні вийти за рамки нормативних вимог), через бажання отримувати освіту, самоорганізацію, саморозвиток та потребу самоактуалізувати свій музичний потенціал в творчості, устремління і загальну спрямованість підлітка, де важлива роль надається системі відносин і уявлень дитини про саму себе і навколишній світ, ієрархії цінностей у формуванні світогляду. Вона дозволяє успішно реалізувати цілі відповідно власному вибору інтересів і переваг за допомогою наявних і прихованих здатностей підлітка. Сукупність прагнень до розширення власних можливостей може виявлятися в бажанні випробувати себе і відкрити нові можливості за

рахунок найбільш повного використання наявних задатків і перетворення їх на здібності.

Вплив цих факторів на формування музично-творчого потенціалу не є однозначним і в кожному випадку він набуває індивідуальної траєкторії взаємодії, хоча вирішального значення мають соціальні умови (навчання і виховання), важлива роль також відводиться власній активності підлітка, самовихованню; біологічні фактори виконують роль передумов і майбутніх можливостей розширення меж наявного музично-творчого потенціалу підлітка.

Екстраполюючи найвідоміші теорії розвитку особистості на процес формування музично-творчого потенціалу підлітка можна виділити наступні моменти. Процес формування музично-творчого потенціалу підлітків має власні внутрішні закономірності, в його основі полягає засвоєння підлітком музично-творчих досягнень попередніх поколінь, а виховання і соціальне середовище можуть лише його прискорювати або гальмувати, не змінюючи внутрішню послідовність і особливості стадій. Черговість стадій-якісних станів розвитку музично-творчого потенціалу підлітків при циклічному типі: формування (становлення), розквіт, занепад; лінійний тип формування передбачає зміни від нижчого до вищого, від простого до складного, від часткового до цілісної якості; спіралевидний поєднує лінійний і циклічний типи розвитку, відбиваючи діалектичну єдність переривчастості і безперервності, додаючи закон заперечення, відкритий Гегелем: початкова стадія розвитку, заперечення початкової стадії (в результаті старе перетвориться), заперечення заперечення початкової стадії (повернення до початкової стадії, але на якісно новій основі, синтезуючи попередні дві стадії розвитку). Кожному типу (прошарку) суспільства притаманний достатньо визначений тип розвитку особистості, стихійно або цілеспрямовано визначений утвореною в даному суспільстві системою виховання і народної освіти. Процес формування музично-творчого потенціалу підкорений природним законам і протікає за типом дозрівання, поступово розкриваючи наявні здатності і можливості, які знаходяться в латентному стані.

Висновки до першого розділу

Здійснений науково-теоретичний аналіз проблеми творчого потенціалу надав можливість виявити основоположні твердження і встановити, що:

- потенціал складається з: *сукупності можливостей* (стала сутність), які можуть залишатися в латентному стані протягом життя, або виявитися за певних умов і *комплексу здатностей*, які визначають спроможність до дії, передбачають здійснення через акт і мають змінну форму (можуть як завдавати, так і зазнавати впливу);
- межі, ймовірність та характер процесу актуалізації потенціалу формуються з досвіду і ним детермінуються, до того ж кожний акт переходу можливого в дійсне створює нові можливості, актуалізуючи лише окремі потенції до меж, визначених наперед. Потенційні можливості завжди ширші, багатші, ніж цього потребує певний вид діяльності, а межі досягнення висот при вирішенні творчого завдання можуть розширюватися творчими зусиллями та наполегливістю людини. Ймовірність реалізації потенціалу залежить від широти вірогідностей і пов'язана з діалектикою необхідності та випадковості;
- творчий потенціал є результатом індивідуально-соціальної взаємодії, який знаходиться в перманентному стані динаміки, забезпечує готовність і визначає спроможність особистості творчо та продуктивно здійснювати діяльність; він розглядається з позиції *предметності* (об'єктивно існуючі матеріальні цінності), *відношень* людини (творчий підхід до виконання діяльності, мотивації, цілі) та її *готовності до діяльності* (наявність творчого досвіду у певній сфері життя, суб'єктивні сили і здібності людини, рівень її свідомості, підготовленості (спроможність мобілізувати резерви, активувати здібності та залучати попередній досвід, досягаючи тим самим перегрупування енергії та інформації у потрібному напрямку)).;

Спираючись на вищезазначені положення та проведений теоретико-методологічний аналіз наукових джерел щодо проблеми формування музично-творчого потенціалу підлітків ми встановити, що:

- наукове дослідження феномена музично-творчого потенціалу є актуальним і пріоритетним в галузях психології та теорії музичного навчання як важливий аспект формування всебічно розвиненої творчої особистості учня, здатного вчитися і самовиражатися протягом життя. Особливо нагально проблема постає у підлітковому віці, адже саме в цей час усвідомлюються, дієво перевіряються і коригуються закладені раніше ціннісні орієнтири, котрі складають ціннісно-моральний стрижень особистості та якості, що визначають його конкурентоспроможність в подальшому житті. У цьому контексті процес формування музично-творчого потенціалу постає одним з пріоритетних завдань сучасної музично-педагогічної освіти;

- аналіз проблеми музично-творчого потенціалу розглянуто з позиції системного, аксіологічного, компетентнісного, рефлексивного, діяльнісного підходів, що уможливило виявити специфічність та окреслити основні закономірності існування музично-творчого потенціалу. До сутнісних характеристик віднесено: *багаторівневість* змісту у полісемантичності поняття (широке розуміння: природна властивість людини і ознака особистісного розвитку; проміжному щаблі: максимально можливий рівень спроможностей, детермінований анатоомо-фізіологічними, психічними, психологічними характеристиками особистості та пануючими соціальними (освітніми) нормами творчої самореалізації і самоздійснення; вузькому сенсі: середньостатистична кількість проявів актуалізації музично-творчого потенціалу); *діалогічність*; *соціальність* («соціальний запит» на творче самоздійснення людини, «соціальні норми», зумовлені розвитком суспільства, які інтегрується з природною (вікові зміни психофізичних показників людини) та індивідуально-особистісною динамікою розвитку (ускладнення з віком внутрішнього життя, збагачення когнітивної та мотиваційної сфери, потреб, розвиток свідомості та ін.); *системність*; *бінарність* латентного-виявленого; *двоїстість* індивідуального-колективного; *єдність* сталого і змінного; *залежність від особистісного усвідомлення* інформаційних елементів та *здатність до адаптабельності*;

- окреслено вікові межі максимально сприйнятливою періоду для формування музично-творчого потенціалу, яким виявився підлітковий вік. У цьому контексті зазначено притаманні підліткам особливості музично-творчої діяльності, серед яких: несприйнятливості і неприхильності до певних музичних творів, переважно повільного характеру; залежність сприйняття від того, що очікує почути дитина-слухач, недостатня розвиненість образності сприйняття, перевага арифметичного рахування над переживанням логіки ритмічної пульсації та розвитку музичного образу, надання музичним творам статусу комунікативного засобу; залежність співацьких можливостей від фізіологічних передумов, музичної освіти й вокальної підготовки (наявність попереднього досвіду) та інші;

- розкрито зміст музично-творчого потенціалу, що складається з наявного рівня інтелектуальних, емоційних, волевих, фізичних можливостей, практичних умінь і навичок особистості, які визначаються певними суспільно-економічними і культурно-історичними умовами та виявляються у будь-якій сфері діяльності дитини. Таким чином, зміст музично-творчого потенціалу підлітка охоплює суму вроджених музичних та інтелектуальних задатків, всі приховані резерви і сили, комплекс здатностей до творчої дії, активну соціальну позицію підлітка, обсяг та якість знань, вмінь, навичок як в музичній галузі, так і суміжних сферах, систему ціннісних орієнтацій і художніх потреб, комунікативність;

- з'ясовано, що сутність музично-творчого потенціалу презентує підлітка як неповторну творчу одиницю, особистість, здатну генерувати нове (суб'єктивно чи об'єктивно) та розширювати власні резерви за рахунок реалізації творчих моделей; сутність музично-творчого потенціалу підлітка виявляється в поступовому, безперервному розвитку і розкритті таких сутнісних сил, як музичні і загальні здібності, їх свідомому, цілеспрямованому застосуванні;

- виокремлено *функції* музично-творчого потенціалу підлітків. *Етична та естетична функції* сприяють духовному розвитку школярів, що

включає формування естетичного ставлення, пізнання закономірностей мистецтва, актуалізацію прихованих можливостей дитини відповідно високим моральним цінностям та еталонам гармонії та краси, примноження культурних цінностей. *Суспільно-організаційна функція* виявляється у характері суспільних взаємовідносин через вміння пристосовуватися, підпорядковуватися і визнавати (підтримувати) чи нехтувати пануючі у колективі обмеження та правила задля досягнення спільної творчої мети; активність чи пасивність у різних соціальних структурах; надання переваги власним чи колективним творчим інтересам з відповідною мобілізацією індивідуальних ресурсів; ідентичність. *Когнітивна функція* задовольняє природний потяг підлітка до отримання нової інформації, досвіду, що підвищує його освіченість, ерудованість, спрямовує до самопізнання. *Виховна функція* сприяє орієнтації дитини в системі засвоєння норм поведінки через формування ставлення як до себе (гідність, самоповага), так і до інших (виваженість, доброзичливість, повага), а *розвиваюча виявляється* у поступовому просуванні до розумової та духовної зрілості, переході на більш високий рівень розвитку за рахунок кількісного та якісного стрибків, обидві функції впливають на загальнокультурний розвиток підлітка. *Комунікативна функція* полівекторно сполучає внутрішній світ підлітка з оточуючим середовищем, охоплюючи навичку чітко формулювати те, що хоче донести дитина засобами музичної комунікації, обмін досвідом (обговорення результатів, творчих проектів, вдалих і невдалих спроб та ін.). *Духовна функція* пов'язана з акумулюванням духовних цінностей, індивідуальним шляхом пізнання своєї справжньої природи (відкриття власних музичних можливостей та їх реалізація), усвідомленням власних прагнень, що становлять основу світогляду. *Катарсична функція* відображує здатність мистецтва впливати на почуття, перетворюючи їх, долаючи негативні стани і досягаючи відчуття просвітлення у дитини. *Функція відображення* демонструє специфіку індивідуального відтворення дійсності підлітком. *Евристична функція* виявляє спосіб набуття підлітком досвіду творчої діяльності, а також наявність новизни в процесі рішення пізнавальних, конструктивних та практичних завдань.

Особистісно-перетворююча функція простежує особливості переосмислення підлітком музичного матеріалу, надання значущості у співвідношенні з подіями власного життя, міру збагачення фантазією та емоціями;

- проаналізовано рушійні сили процесу формування музично-творчого потенціалу підлітків: *біологічний фактор* (виявляє фізіологічну природу дитини та спирається на наявність задатків до музично-творчої діяльності); *соціальний фактор* (охоплює умови та причини інтенсивного впливу (посилювати чи послаблювати), серед них провідними визначено: природне середовище, належність до певного соціального прошарку (зацікавленість оточуючих у творчому розвитку), соціально-економічні умови та особливості сім'ї (умови домашнього виховання, атмосфера спілкування), визначення домінантного осередку впливу (сім'я, школа, неформальні угруповання), випадкові умови); *індивідуальний фактор* (залежить від особливостей характеру та темпераменту дитини (мотивації, самостійність, ініціативність, вольові якості, власна творча активність та ін.), що відбиваються на реальних можливостях (досвід, достатність і рівень спеціальних знань, умінь, навичок, здібностей, наявність схильностей до музичної діяльності, мотивацій, активності, самоорганізації та саморозвитку).

Отже, ми даємо наступне авторське визначення: *музично-творчий потенціал підлітків - це інтегрована особистісна властивість, що виражає здатність до актуалізації, примноження і розширення індивідуальних ресурсів підлітків у творчій самореалізації в галузі музичного мистецтва*. Він охоплює сукупність усіх вроджених, виявлених музичних та інтелектуальних задатків і здібностей, прихованих резервів і сил, яка забезпечує достатність і готовність дитини до генерування нових ідей, реалізації авторських моделей, та створює фундамент для подальшої творчої діяльності підлітка на ниві музичного мистецтва; являє собою складну динамічну полівекторну систему і визначає ймовірність здійснення музично-творчої діяльності.

Список використаних джерел до першого розділу

1. Абдуллин Э. Б. Методология педагогики музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Э. Б. Абдуллин. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Гном, 2010. – 416 с.
2. Абелян Л. М. Забавное сольфеджио : учеб. пособие для детей дошко. и мл. шк. возраста / Л. Абелян. – Москва : Классика-XXI, 2005. – 53 с.
3. Александрова Р. И. Перестройка : духовно-нравственный потенциал / Р. И. Александрова. – Саранск : Мордовское книжное изд-во, 1990. – 142 с.
4. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 288 с.
5. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе : учеб. пособие для студ. / О. А. Апраксина. – Москва : Просвещение, 1983. – 224 с.
6. Аристотель. Сочинения : в 4 т. / Аристотель. – Москва : Мысль, 1976. – Т. 1. – 550 с.
7. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Ленинград : Музыка, Ленинград. отд., 1973. – 144 с.
8. Афанасьев Ю. Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности / Ю. Л. Афанасьев. – Львов : Свит, 1990. – 160 с.
9. Ахрiмович Л. Б. М. Лисенко: життя і творчість / Л. Б. Ахрiмович, М. М. Гордiйчук. – Київ : Музична Україна, 1992. – 251 с.
10. Бернштейн М. С. О природе научного творчества / М. С. Бернштейн // Вопросы философии. – 1966. – № 6. – С. 131-142.
11. Бехтерев В. М. Избранные работы по социальной психологии / В. М. Бехтерев. – Москва : Наука, 1994. – 400 с.
12. Богданов Е. Н. Прикладная психологическая диагностика / Е. Н. Богданов, В. Г. Зазыкин. – Калуга : Изд-во КГПУ имени К. Э. Циолковского, 2003. – 88 с.
13. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Академия, 2002. – 320 с.

14. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – Москва : Знание, 1981. – 96 с.
15. Бодрова Т. Особливості реалізації системно-інтегративного підходу в методичній підготовці майбутніх учителів музики / Т. Бодрова // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України. – 2015. – Вип. 9. – С. 19-32.
16. Бондар В. Рефлексія у системі управління розвитком самоєфективності вчителя / В. Бондар, І. Макаренко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Миколаїв, 2017. – № 4 (59). – С. 108-112.
17. Боришевський М. Концептуальні засади проблеми самотворення особистості / М. Боришевський // Психологія особистості. – 2013. – № 1. – С. 39-47.
18. Бочкарёв Л. Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарёв. – Москва : Изд-во Ин-та психологии РАН, 1997. – 352 с.
19. Браже Т. Г. Развитие творческого потенциала учителя : метод. рек. / Т. Г. Браже // Советская педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89-94.
20. Брушлинский А. В. Субъект: мышление, учение, воображение : избр. психол. тр. / А. В. Брушлинский. – [2-е изд., испр.]. – Москва : Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 408 с.
21. Валеев Г. Х. Подготовка студента педвуза к профориентационной работе: контекстный подход / Г. Х. Валеев // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 2. – С. 30-32.
22. Васильев М. Музыкальная деятельность как условие развития музыкально-творческого потенциала личности в процессе дополнительного образования / М. Васильев // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. – Санкт-Петербург, 2008. – Вып. 1. – С. 287-293.
23. Верховинець В. М. Весняночка / В. М. Верховинець. – Київ : Музична Україна, 1989. – 342 с.

24. Виговська О. І. Особистісно орієнтоване навчання. Як його технологізувати / О. І. Виговська // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 4. – С. 27-33.
25. Вишнякова Н. Ф. Креативная акмеология. Психология высшего образования : монография : в 2 т. / Н. Ф. Вишнякова. – Минск : Пресс, 1996. – 216 с.
26. Воронюк І. В. Психологічні особливості реалізації творчого потенціалу молодших школярів : автореф. ... дис. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Воронюк Ірина В'ячеславівна ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2003. – 20 с.
27. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. – 96 с.
28. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.
29. Выготский Л. С. Педология подростка : избранные главы / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – Москва, 1984. – Т. 4: Детская психология. – С. 5-268.
30. Гадалова І. Методика викладання музики у початкових класах : навч. посіб. / І. Гадалова. – Київ : УДПУ, 1994. – 271 с.
31. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи / Е. И. Головаха. – Киев : Наукова думка, 1988. – 142 с.
32. Горбенко С. С. Гуманістичний потенціал української народної музичної творчості / С. Горбенко // Естетика і етика педагогічної дії : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України. – 2011. – Вип. 2. – С. 128-139.
33. Гордійчук М. М. Пилип Козицький / М. М. Гордійчук. – Київ : Музична Україна, 1965. – 64 с.
34. Горожанкіна О. Ю. Педагогічні умови формування інтерпретаційної компетентності в майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі

- навчання гри на фортепіано / О. Ю. Горожанкіна // Збірник наукових праць. Педагогічні науки / Херсонський державний університет. – Херсон, 2018. – Вип. 82 (2). – С. 107-111.
35. Гуральник Н. П. Науково-педагогічна школа піаністів у теорії та практиці музичної освіти і виховання : навч.-метод. посіб. для вищих освітніх закладів / Н. П. Гуральник. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 309 с.
36. Гуцало Е. У. Шляхи активізації креативного потенціалу майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки / Е. У. Гуцало // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16: Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. – Київ, 2012. – Вип. 18 (28). – С. 72-76.
37. Деркач А. А. Акмеологические стратегии развития : монография / А. А. Деркач. – Москва : Изд-во РАГС, 2006. – 184 с.
38. Домінський О. С. Підготовка фахівців для виробничої сфери у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації / О. С. Домінський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / Вінницьк. держ. пед.ун-т ім. М.Коцюбинського. – Київ ; Вінниця, 2007. – Вип. 14. – С. 204-207.
39. Дробницький О. Г. Понятие морали / О. Г. Дробницький. – Москва : Наука, 1974. – 388 с.
40. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург : Питер, 1999. – 368 с. – (Серия «Мастера психологии»).
41. Евладова Е. Б. Дополнительное образование детей : учеб. для студ. пед. училищ и колледжей / Е. Б. Евладова, Л. Г. Логинова, Н. Н. Михайлова. – Москва : ВЛАДОС, 2004. – 349 с.
42. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества : учеб. пособие для вузов / Л. Б. Ермолаева-Томина. – Москва : Академический Проект, 2003. – 304 с.

43. Жак-Далькроз Э. Ритм / Жак-Далькроз Э. – Москва : Классика-XXI, 2008. – 248 с.
44. Жизнь как творчество (социально-психологический анализ) / под ред. Л. В. Сохань, В. А. Тихонович. – Київ : Наукова думка, 1985. – 302 с.
45. Завадська Т. Педагогічне діагностування музично-естетичного досвіду молодших школярів / Т. Завадська // Початкова школа. – 1993. – № 3. – С. 27-29.
46. Завалко К. Основи орф-педагогіки : навч.-метод. посіб. / Завалко К. В., Фір С. С. – Черкаси : Черкаський ЦНП, 2013. – 162 с.
47. Зеер Э. Ф. Психология профессионального самоопределения в ранней юности : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, О. А. Рудей. – Москва : Изд-во Москов. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 256 с. – (Серия «Библиотека психолога»).
48. Зеленецька І. О. Музично-дидактичні ігри : [метод. рек. їх практичного використання на уроках музики] / І. О. Зеленецька. – Київ : Вид-во НПУ, 2000. – 36 с.
49. Зинченко В. П. Загадка творческого понимания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – Москва, 2004. – № 1. – С. 22-35.
50. Из истории музыкального воспитания : хрестоматия / сост. О. П. Апраксина. – Москва : Просвещение, 1990. – 207 с. – (Б-ка учителя музыки).
51. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 512 с.
52. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 434 с.
53. Иванова Л. Педагогічні ідеї М. Леонтовича / Л. Иванова // Музика в школі : зб. ст. / за ред. Л. Хлебникової. – Київ, 1982. – Вип. 8. – С. 58-61.
54. Івченко А. О. Тлумачний словник української мови / А. О. Івченко. – Харків : Фоліо, 2008. – 540 с.
55. Кабалеvский Д. Б. Прекрасное пробуждает добро: эстетическое воспитание : статьи, доклады, выступления / Д. Б. Кабалеvский. – Москва : Педагогика, 1973. – 334 с.

56. Каган М. С. Музыка в мире искусств / М. Каган. – Санкт-Петербург : Изд-во «Ut», 1996. – 232 с.
57. Каган М. С. Человеческая деятельность (опыт системного анализа) / М. С. Каган. – Москва : Политиздат, 1974. – 328 с.
58. Каллимулина О. А. Развитие творческого потенциала подростков средствами музыкально-эстетических практик : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Теория, методика и организация социально-культурной деятельности» / Каллимулина Ольга Анатольевна ; Казанская государственная консерватория. – Казань, 2009. – 243 с.
59. Кант И. Сочинения : в 6 т. / И. Кант. – Москва : Мысль, 1963. – Т. 1. – 543 с.
60. Кирилова Н. А. Ценностные ориентации в структуре интегральной индивидуальности старших школьников / Н. А. Кирилова // Вопросы психологии. – 2000. – № 4. – С. 29-38.
61. Кле М. Психология подростка (психосексуальное развитие) : пер. с фр. / М. Кле. – Москва : Педагогика, 1991. – 176 с.
62. Клепиков О. І. Основи творчості особи : посіб. для студ. вищ. навч. закладів / О. І. Клепиков, І. Т. Кучерявий. – Київ : Вища школа, 1996. – 295 с.
63. Коган Л. Н. Человек и его судьба / Л. Н. Коган. – Москва : Мысль, 1988. – 286 с.
64. Кодай З. Избранные статьи / З. Кодай. – Москва : Советский композитор, 1983. – 400 с.
65. Козир А. В. Вступ до акмеології мистецької освіти : навч.-метод. посіб. / А. В. Козир, В. І. Федоришин. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
66. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А. В. Козир. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
67. Копосова М. В. Развитие творческого потенциала детей средствами театрального искусства : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Копосова Марина

- Викторовна ; НИИ теоретической педагогики и международных исследований в образовании. – Москва, 1994. – 272 с.
68. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – Москва : Педагогика, 1988. – 304 с.
69. Кравчук П. Ф. Творческий потенциал как интегральное качество личности / П. Ф. Кравчук // Становление человека в творчестве : тематич. сб. / отв. ред. П. С. Дышлевый. – Москва, 1994. – С. 163-167.
70. Крутецкий В. А. Возрастные психологические особенности подростка / В. А. Крутецкий // Советская педагогика. – 1970. – № 1. – С. 87-99.
71. Кудрявцев В. Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности к развивающему школьному обучению : пособие для практических работников / В. Т. Кудрявцев. – Москва : РИНО, 1999. – 156 с.
72. Кудрявцев В. Т. Творческий потенциал дошкольника: природа и структура / В. Т. Кудрявцев, Б. Г. Урмурзина. – Москва : АНО «Центр развивающего образования Владимира Кудрявцева» ; Актобе : Актюб. гос. ун-т имени К. Жубанова, 2002. – 150 с.
73. Кузанский Н. Сочинения : в 2. т. / Н. Кузанский. – Москва : Мысль, 1980. – Т. 2. – 472 с.
74. Кузнецова О. О. Компетентнісний напрям підготовки учителів музичного мистецтва до творчо-продуктивної роботи з учнями / О. О. Кузнецова // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Миколаїв, 2017. – № 4 (59). – С.266-269.
75. Кузьмина Н. В. Творческий потенциал специалиста: акмеологические проблемы развития / Н. В. Кузьмина // Гуманизация образования : психол.-пед. междунар. журнал. – Бийск, 1994. – № 1. – С. 41-53.
76. Кулюткин Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности : ценностно-смысловой анализ / Ю. Н. Кулюткин. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУПМ, 2001. – 84 с.

77. Кучерявий О. Г. Педагогіка і психологія дитячої творчості (аспект самоформування вмінь організовувати творчість дітей) : навч. посіб. / О. Г. Кучерявий. – Київ : ІЗМН, 1998. – 156 с.
78. Кушаков Ю. В. Историко-философская концепция Л. Фейербаха : теория, методология, конкретные результаты / Ю. В. Кушаков. – Киев : Вища школа, 1981. – 166 с.
79. Лейбниц Г.-В. Сочинения : в 4 т. / Г.-В. Лейбниц. – Москва : Мысль, 1982. – Т. 1. – 636 с.
80. Лейтес Н. С. Проблема общих способностей в возрастном аспекте / Н. С. Лейтес // Вопросы психологии. – 1969. – № 2. – С. 15-23.
81. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – Москва : Педагогика, 1971. – 279 с.
82. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України: з педагогічної спадщини композитора / М. Д. Леонтович ; упоряд. Л. О. Іванова. – Київ : Музична Україна, 1989. – 136 с.
83. Лихвар В. Д. Розвиток художньо-творчого потенціалу молодших школярів у процесі образотворчої діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Лихвар Володимир Дмитрович ; Херсонський державний університет. – Херсон, 2003. – 22 с.
84. Лісовська Т. А. Імпровізація як вид творчої діяльності в теорії і практиці музичної освіти / Т. А. Лісовська // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки : зб. наук. пр. – Миколаїв. – 2015. – № 2 (24). – С. 108-112.
85. Лобова О. В. Формування основ музичної культури молодших школярів: теорія та практика : [монографія] / Ольга Лобова. – Суми : Мрія, 2010. – 516 с.
86. Логинова А. А. Психологические характеристики нравственного развития личности в подростковом возрасте: средствами художественно-эстетической деятельности : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Логинова Анастасия Аркадиевна ; Московский педагогический государственный университет. – Москва, 2009. – 178 с.

87. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – Москва : Политиздат, 1976. – 144 с.
88. Любан-Плоцца Б. Музыка и психика: слушать душой / Б. Любан-Плоцца, Г. Побережная, О. Белов. – Киев : АДЕФ-Украина, 2002. – 200с.
89. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – Москва : Изд-во политической литературы, 1990. – 415 с.
90. Максименко С. Д. Загальна психологія : навч. посіб. / С. Д. Максименко, В. О. Соловієнко. – 2-е вид., стереотип. – Київ : Вид-во МАУП, 2001. – 256 с.
91. Максименко С. Д. Основи генетичної психології : навч. посіб. / С. Д. Максименко. – Київ : НПП «Перспектива», 1998. – 216 с.
92. Марков В. Н. Личностно-профессиональный потенциал управленца и его оценка / В. Н. Марков. – Москва : Просвещение, 2001. – 184 с.
93. Мартинюк І. О. Творчий потенціал і самореалізація особистості / І. О. Мартинюк // Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посіб. / Ін-т змісту і методів навчання МО України. – Київ, 1996. – С. 167-173.
94. Марчук М. Г. Аксиологічний потенціал наукового знання: поняття, структура, спосіб актуалізації : дис. ... доктора філос. наук : спец. 09.00.09 «Філософські науки» / Марчук Михайло Георгійович ; Чернівецький державний університет імені Ю. Федьковича. – Чернівці, 2002. – 436 с.
95. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; пер. с англ. Татлыбаевой А. М. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 478 с.
96. Масол Л. М. Методика навчання мистецтва в основній школі : метод. посіб. для вчителів / Людмила Масол. – Київ : Шкільний світ, 2012. – 128 с.
97. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – Москва : Музыка, 1976. – 254 с.
98. Мелик-Пашаев А. А. Педагогика искусства и творческие способности / А. А. Мелик-Пашаев. – Москва : Знание, 1981. – 96 с.
99. Методика музикального виховання в дитячому садку : учеб. для учащихся пед. училищ / под ред. Н. А. Ветлугиной. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1989. – 270 с.

100. Минакова Т. В. Развитие познавательной самостоятельности студентов университета в процессе изучения иностранного языка : монография / Т. В. Минакова. – Оренбург : Изд-во ОГУ, 2008. – 124 с.
101. Моляко В. А. Психология решения школьниками творческих задач / В. А. Моляко. – Киев : Радянська школа, 1983. – 94 с.
102. Моляко В. А. Творческая одаренность и воспитание творческой личности / В. А. Моляко. – Киев : Знание Украины, 1991. – 19 с.
103. Морозова С. Н. Далекое – близкое (Б. Л. Яворский о музыкальном воспитании детей) / С. Н. Морозова // Музыкальное воспитание в школе : сб. ст. / сост. О. Апраксина. – Москва, 1985. – Вып. 16. – С. 14-19.
104. Морозова С. Н. Из истории массового музыкального воспитания. Б. Л. Яворский / С. Морозова // Музыкальное воспитание в школе : сб. ст. / сост. О. Апраксина. – Москва, 1977. – Вып. 12. – С. 75-85.
105. Москвичева Л. М. Эстетическое развитие личности и ее творческий потенциал / Л. М. Москвичева. – Москва : Знание, 1985. – 64 с.
106. Музично-педагогічні системи та концепції ХХ сторіччя : підручник / А. Г. Болгарський, О. М. Король, Е. З. Тайнель [та ін.]. – Львів : Вид-во ЛНУ імені Івана Франка, 2015. – 328 с.
107. Мурсамітова І. А. Розвиток творчого потенціалу особистості засобами мистецтва як умова її професійної спрямованості [Електронний ресурс] / І. А. Мурсамітова, О. В. Матліна. – Режим доступу : http://www.confcontact.com/2010291/5_mursam.htm
108. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов / В. С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 1999. – 456 с.
109. Надольний І. Ф. Соціально-гуманістичний потенціал національної свідомості / І. Ф. Надольний // Державне управління в Україні: реалії та перспективи : зб. наук. пр. / за заг. ред. В. І. Лугового, В. М. Князева. – Київ, 2005. – С. 29-34.
110. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1972. – 382 с.

111. Назаренко І. М. Музичний театр як засіб формування художньо-творчого потенціалу молодших школярів / І. М. Назаренко // Вісник Житомирського державного університету імені І. Франка. – Житомир, 2010. – № 52. – С. 174-178.
112. Науменко С. І. Психологія музичної діяльності / С. І. Науменко. – Чернівці : Родовід, 2015. – 408 с.
113. Научно-технический прогресс и творческий потенциал человека / Сохань Л. В., Тихонович В. А., Ануфриева Р. А. [и др.]. – Киев : Наукова думка, 1988. – 304 с.
114. Никитин В. Н. Психология телесного сознания / В. Н. Никитин. – Москва : Алетейя, 1998. – 448 с.
115. Овчинников В. Ф. Научно-технический прогресс и развитие творческого потенциала работника производства / В. Ф. Овчинников. – Ленинград : Изд-во Ленинград. гос. ун-та, 1974. – 175 с.
116. Овчинников В. Ф. Репродуктивная и продуктивная деятельность как фактор творческого развития человека / В. Ф. Овчинников. – Москва : Высшая школа, 1984. – 85 с.
117. Огнев'юк В. О. Освіта міжпарадигмального періоду / В. О. Огнев'юк // Нова парадигма : журнал наук. пр. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2005. – Вип. 50. – С. 36-48.
118. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – Київ : Знання України, 2004. – 264 с.
119. Олійник С. В. Формування музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя початкових класів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики» / Олійник Світлана Василівна ; Житомирський державний університет імені І. Франка. – Житомир, 2004. – 226 с.
120. Отич О. М. Педагогіка мистецтва у розвитку творчого потенціалу педагога позашкільного навчального закладу / О. Отич // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих. – 2011. – Вип. 3 (1). – С. 52-60.

121. Отич О. М. Развитие творческой индивидуальности студентов профессионально-педагогических учебных заведений средствами искусства : монография / О. М. Отич. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – 248 с.
122. Падалка Г. М. Педагогика искусства: теория и методика преподавания искусственных дисциплин / Г. М. Падалка. – Киев : Освіта України, 2008. – 274 с.
123. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов н/Д : Феникс, 1996. – 512 с.
124. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студентов и преподавателей / В. И. Петрушин. – Москва : Академический Проект, 2006. – 400 с. – («Gaudeamus»).
125. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка : пер. с фр. / Ж. Пиаже. – Москва : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с. – (Серия: «Психология: классические труды»).
126. Пихтовников Г. Л. Творческий потенциал молодого рабочего: состояние и пути реализации в производственном коллективе : дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.11 «Социальная философия» / Пихтовников Геннадий Леонидович ; Академия общественных наук. – Москва, 1989. – 175 с.
127. Плотин. Эннеады / Плотин. – Киев : УЦИММ-ПРЕСС, 1995. – 392 с.
128. Подвала В. Давайте сочинять музыку / В. Подвала. – Киев : Музыкальна Україна, 1988. – 128 с.
129. Поздняков В. М. Творческий потенциал личности: обоснование сущности и подходов к изучению / В. М. Поздняков // Становление человека в творчестве : тематич. сб. / отв. ред. П. С. Дышлевый. – Москва, 1994. – С. 183-184.
130. Пономарев Я. А. Актуальные проблемы психологического творчества / Я. А. Пономарев, И. М. Семенов, Н. Г. Алексеев // Вопросы психологии. – 1982. – № 5. – С. 161-166.
131. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – Москва : Педагогика, 1976. – 276 с.

132. Посталюк Н. Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект / Наталья Юрьевна Посталюк. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1989. – 204 с.
133. Проворова Є. М. Методичні засади формування комунікативної компетентності майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання музики» / Проворова Євгенія Михайлівна ; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 19 с.
134. Прокопович Ф. Філософські твори / Ф. Прокопович. – Київ : Наукова думка, 1979. – Т. 1. – 511 с.
135. Процик С. Педагогічні ідеї П. Козицького / С. Процик // Музика в школі : зб. ст. / упоряд. Л. Хлебникова. – Київ, 1987. – Вип. 11. – С. 48-53.
136. Психология личности / под ред. Дж. Каправа, Д. Сервон. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 640 с. – (Серия «Мастера психологии»).
137. Раввінов О. Г. Методика хорового співу в школі / О. Г. Раввінов. – Київ : Музична Україна, 1971. – 120 с.
138. Развитие творческой активности школьников / под ред. А. М. Матюшкина. – Москва : Педагогика, 1991. – 160 с.
139. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – Москва : Прогресс : Универсум, 1994. – 479 с.
140. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Роменець. – 3-тє вид. – Київ : Либідь, 2004. – 288 с.
141. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. – 640 с.
142. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
143. Рудестам К. Групповая психотерапия / К. Рудестам. – Санкт-Петербург : Питер Ком, 1999. – 384 с. – (Серия «Мастера психологии»).
144. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2005. – 360 с.

145. Садовенко С. Розвиток музичних здібностей засобами українського фольклору : навч.-метод. посіб. / С. Садовенко. – Київ : Шкільний світ, 2008. – 128 с.
146. Сальцева С. В. Теория и практика профессионального самоопределения школьников в учреждениях дополнительного образования : монография / С. В. Сальцева. – Оренбург : Изд-во ОГПУ, 1996. – 150 с.
147. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – Київ : Міленіум, 2006. – 344 с.
148. Сковорода Г. Пізнай в собі людину / Г. Сковорода. – Львів : Світ, 1995. – 528 с.
149. Словник іншомовних слів / за ред. О. С. Мельничука. – 1-е вид. – Київ : УРЕ, 1974. – 776 с.
150. Социализация и творческое развитие личности (философско-культурологическая концепция гимназии № 4 г. Оренбурга) / под ред. В. Г. Рындак. – Оренбург : Изд-во ОГАУ, 2000. – 92 с.
151. Степанов С. Ю. Рефлексивная практика творческого развития человека и организаций / С. Ю. Степанов. – Москва : Наука, 2000. – 174 с.
152. Степурко О. М. Джаз на трубе / О. М. Степурко. – Москва : ВЛАДОС, 2001. – 56 с.
153. Столович Л. Н. Жизнь – творчество – человек : функции художественной деятельности / Л. Н. Столович. – Москва : Политиздат, 1985. – 415 с. – (Над чем работают, о чем спорят философы).
154. Сухомлинський В. О. Вчити вчитися / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Київ, 1976. – Т. 5. – С. 426-436.
155. Сущенко Л. П. Формування творчого потенціалу майбутнього викладача фізичного виховання та спорту в процесі вивчення валеології / Л. П. Сущенко // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 1999. – Вип. 3. – С. 422-430.
156. Танько Т. П. Теорія та практика музично-педагогічної підготовки майбутніх вихователів дошкільних закладів у педагогічних університетах : автореф. ...дис. докт. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика

- професійної освіти» / Танько Тетяна Петрівна ; Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2004. - 44 с.
157. Тафель Р. Е. Анализ исследований творческих способностей в американской психологии / Р. Е. Тафель // Вопросы психологии. – 1972. – № 4. – С. 166-173.
158. Теплов Б. Н. Психология музыкальных способностей / Б. Н. Теплов. – Москва : Наука, 2003. – 379 с.
159. Тихомиров О. К. Психологические исследования творческой деятельности / О. К. Тихомиров. – Москва : Наука, 1975. – 253 с.
160. Усачева В. О. Музыка: 5-7 классы : метод. пособие / В. О. Усачева, Л. В. Школяр. – Москва : Вентана-Граф, 2015. – 192 с.
161. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. / К. Д. Ушинський. – Київ : Радянська школа, 1983. – Т. 1: Теоретичні проблеми педагогіки. – 488 с.
162. Федоришин В. І. Компонентна структура акмеологічної розвиненості майбутніх учителів музики в творчих навчальних колективах / В. І. Федоришин // Наукові записки : зб. наук. пр. Серія: Педагогічні та історичні науки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2014. – Вип. 119. – С. 199-205.
163. Федотов Є. Кирило Григорович Стеценко – педагог / Є. Федотов. – Київ : Музична Україна, 1977. – 102 с.
164. Фельдштейн Д. И. Психологические аспекты изучения современного подростка / Д. И. Фельдштейн // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 33-43.
165. Фельдштейн Д. И. Психология современного подростка / Д. И. Фельдштейн. – Москва : Педагогика, 1987. – 240 с.
166. Філософський словник / за ред. В. І. Шинкарука. – Київ : УРЕ, 1986. – 800 с.
167. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Москва : Прогресс, 1990. – 272 с.

168. Хлебникова Л. Методичні рекомендації щодо навчання музики учнів загальноосвітніх шкіл за системою академіка Д. Кабалевського / Л. Хлебникова, А. Криганова. – Київ : НДІ педагогіки, 1980. – 124 с.
169. Холл С. История одной кучи песку / Холл С. // Очерки по изучению ребенка. – Москва, 1925. – С. 125-141.
170. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини як предмет соціально-філософської рефлексії : дис. ... доктора філос. наук : спец. 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія культури» / Чаплигін Олександр Костянтинович ; Харківський військовий університет. – Харків. 2001. – 428 с.
171. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : навч. посіб. / В. Ф. Черкасов. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2014. – 472 с.
172. Чижевський Д. Філософські твори : у 4 т. / Д. Чижевський. – Київ : Смолоскип, 2005. – Т. 1: Нариси з історії філософії на Україні. Філософія Григорія Сковороди. – 402 с.
173. Шаронов В. В. Основы социальной антропологии / В. В. Шаронов. – Санкт-Петербург : Лань, 1997. – 192 с.
174. Шацкая В. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Шацкая. – Москва : Педагогика, 1975. – 168 с.
175. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – Москва : Педагогика, 1989. – 560 с.
176. Яковлева Е. Г. Нетрадиционная терапия, ее истоки и место среди современных способов лечения болезней человека и животных : лекция / Е. Г. Яковлева. – Курск : Изд-во КГСХА, 2000. – 27 с.
177. Buzan T. Brain Training for Kids / T. Buzan, J. Goddard. – Cardiff : Proactive Press, 2012. – 44 p.
178. Torrance E. P. Guiding Creative Talent / E. Paul Torrance. – Englewood Cliffs : Prentice-Hall, Inc., 1962. – 278 p.

РОЗДІЛ II. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ У ПОЗАУРОЧНІЙ СПІВАЦЬКІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Структура музично-творчого потенціалу підлітків

Обґрунтування музично-творчого потенціалу підлітків як інтегративної особистісної властивості у сукупності усіх вроджених, виявлених музичних та інтелектуальних задатків і здібностей, прихованих резервів і сил, що виражає здатність до актуалізації, примноження і розширення індивідуальних ресурсів підлітків у творчій самореалізації в галузі музичного мистецтва, надає можливість визначити важливими складовими цієї динамічної полівекторної системи взаємозв'язок наступних компонентів, а саме: *мотиваційно-оцінного, пізнавально-операційного та креативно-рефлексивного*. Визначення компонентної структури нашого дослідження пов'язано з розумінням методики формування музично-творчого потенціалу підлітка як частини процесу формування всебічно розвиненої особистості учня, неповторної творчої одиниці, здатної вчитися і самовиражатися протягом життя та розширювати власні резерви за рахунок реалізації творчих моделей, що полягає в поступовому, безперервному розвитку і розкритті таких сутнісних сил, як музичні і загальні здібності, розширенні кола знань та їх свідомому, цілеспрямованому застосуванню.

Теоретико-методологічний аналіз досліджуваного феномена та вищенаведені підстави дозволяють структурувати методику відповідно до компонентного складу музично-творчого потенціалу підлітків. Методика формування музично-творчого потенціалу як процес змістового наповнення та змістовного збагачення дитини, окреслює і оформлює вплив зовнішніх факторів на зміни всередині підлітка. Зважаючи на те, що він не має ознак «фінальності», кінця, доведення до деякого довершеного стану, на якому відбувається зупинка, бо є нескінченим і безперервним, – у цьому процесі можна виділити лише стадії початкового формування, становлення (від

народження до зрілості) та подальшого формування (удосконалення або деградації). Зміст формування полягає у наповненні цілого, частин, елементів в чомусь конкретному, а сили, що впливають на цей процес знаходяться у зовнішніх і внутрішніх джерелах. Це надає нам право обґрунтувати розуміння музично-творчого потенціалу як основи, що поєднує всі наявні знання, вміння, навички підлітка, здатність активізувати власні музичні та загальні здібності, залучати попередній досвід та емоційну сферу, підкріплювати пізнавальні процеси усвідомленими мотивами відповідно до особистісних ціннісних орієнтирів, мобілізувати енергетичні резерви, в результаті чого досягається перегрупування енергії та інформації у потрібному напрямку, що уможливорює здійснення музично-творчої діяльності. Наведені дані демонструють складний полівекторний взаємозв'язок мотиваційно-оцінного, пізнавально-операційного та креативно-рефлексивного компонентів та відображають цілісну єдність структури музично-творчого потенціалу підлітків.

Як ми зазначали раніше, для реалізації музично-творчого потенціалу підлітку потрібні певні зусилля, внутрішня робота, яка зможе не тільки мобілізувати його приховані резерви, але й підтримувати оптимальну вмотивованість у процесі актуалізації відповідно до наявної системи цінностей, музичного досвіду, смаку. Пошук способів, які ефективно впливатимуть на процес формування музично-творчого потенціалу підлітків, зумовлює з'ясування елементів *мотиваційно-оцінного компонента*, як провідного чинника регуляції активності дитини, її поведінки і діяльності.

На нашу думку, пусковим механізмом, який уможливить формування музично-творчого потенціалу підлітків і забезпечить тривалість й активність його накопичення, а також актуалізацію через оволодіння співацькою діяльністю ми вважаємо виявлення інтересу до музичного мистецтва, до співацької діяльності зокрема. У наукових концепціях висвітлюються аспекти зв'язку інтересу з творчою діяльністю та зустрічається різне трактування інтересу, а саме: активне, пізнавальне ставлення людини до світу, яке орієнтує її в дійсності (Л.Божович, В.Мясіщев); особлива потреба особистості в певних

видах діяльності як джерелі бажаних переживань (Б.Додонов); вибіркова спрямованість особистості на ту чи іншу діяльність (М.Варій); емоційно забарвлена усвідомлена спрямованість-потреба в пізнавальній діяльності (Л.Виготський, Л.Гордон, Л.Занков, Б.Теплов, Д.Узнадзе, Г.Щукіна та ін.); мотив, який діє за рахунок своєї значущості та емоційної привабливості (С.Рубінштейн); живильні сили творчої діяльності (Ш.Амонашвілі, Я.Пономарьов, Т.Рібо, В.Сухомлинський та інші).

Так, В.Мясіщев відзначає, що інтерес – це активне пізнавальне ставлення людини до світу, яке пов'язано з процесом пізнання, і якщо пізнання в якійсь мірі можливе без інтересу, то інтерес виникає, активізується, розвивається й зникає внаслідок здатності людини до пізнання. До того ж, «чим свідоміше вчинок або дія, тим в більшому ступені можна казати про вираження відношення...Вибірковий характер відношення означає, що особливості характеру, в тому числі і сили реакції, залежать від змісту предмета і від значущості його для особистості...Відношення перш за все, вибірккові у емоційно-оцінному сенсі» [73, с.114-115]. Відтак, інтерес активізує і збуджує почуття та активність підлітка до музично-творчої діяльності, зокрема – співацької, він являє собою сукупність вибіркових, сповнених сильними емоціями, задумами та прагненнями відношень підлітка до музичного мистецтва, а також виступає як потреба займатися співацькою діяльністю, бо це приносить йому позитивні емоції, такі як радість і задоволення.

Спираючись на концепцію В.Роменця, вважаємо, що прояв стійкого тривалого інтересу вказуватиме на схильність підлітка до музичної діяльності. Виявлення безпосереднього інтересу свідчитиме про тяжіння підлітка заглибитися саме в творчий процес музичної діяльності, а опосередкованого інтересу – простежує спрямованість на її результат, до того ж сам процес може і не цікавити дитину. Таким чином, прояв інтересу до співацької діяльності підтримуватиме в активному стані ті психічні процеси, які оптимізують всі етапи оволодіння новими знаннями в галузі музичного мистецтва, що збільшує обсяг музично-творчого потенціалу та покращує його якість (можливість

використання елементів отриманої інформації відповідно творчим потребам). Інтерес може виявлятися через цікавість, схильність та помисли. Цікавість демонструватиме намагання підлітка дізнатися про щось в музичній сфері у всіх подробицях, утримуватиме його увагу на предметі зацікавленості та виявлятиметься допитливістю. Схильності підлітка до співацької діяльності проявлятимуться через потяг і прагнення, а також передбачають наявність в нього фізичних передумов до музично-творчої діяльності, власне хист до неї. Помисли виявлятимуть заглиблення думками в музично-творчу діяльність, міркування підлітка, що супроводжуються певними намірами та задумами. Отже, вираження інтересу як емоційного вияву пізнавальних потреб, робитиме процес формування музично-творчого потенціалу підлітка приємним заняттям для дитини протягом певного проміжку часу і є необхідним елементом для розвитку творчості.

Інтерес запускає мотиваційну сферу дитини, тому з цього приводу доцільно зазначити, що закономірності прояву мотивації, ієрархії потреб розглянуті в роботах К.Левіна, А.Маслоу, Г.Олпорта, К.Роджерса та ін., мотивація діяльності і поведінки висвітлені В.Вілюнасом, В.Вундтом, Ж.Нюттеном, Х.Хекхаузенем та ін., різниця в мотивації учнів різних типів шкіл проаналізовані Г.Розенфельдом, процесу формування мотиваційної сфери присвячені роботи учених-психологів Л.Божович, В.Боровського, С.Занюка, Ю.Кулюткіна, О.Леонтєва, С.Рубінштейна, П.Якобсона та ін., мотиви навчання представлені в педагогічних дослідженнях Б.Адаскіна, Н.Бордовської, В.Давидова, В.Мухіної, А.Реана, В.Роменця, Ю.Шарова, Г.Щукіної та інших.

Використання зведених положень відносно мотиваційної сфери в музичній площині дозволяє розглянути мотив як зміст внутрішнього спонування до музично-творчої активності (діяльності, спілкування, поведінки, пов'язаних із задоволенням певної потреби), який підліток вкладає в музичну діяльність і переживає як позитивні чи негативні емоції. Усвідомлені ним причини формуватимуть основу вибору дій і вчинків (для цього підлітку необхідно здійснити серйозну внутрішню роботу). Сукупність мотивів як

системи факторів спонукатиме підлітка до музично-творчої діяльності і являє собою динамічний психологічний процес, який керує поведінкою підлітка, визначаючи його організованість, спрямованість, стійкість, активність та ініціативність, й виражаючись як прагнення дитини підліткового віку задовольнити свої духовні та естетичні потреби засобами музично-творчої діяльності. Від мотивації залежить інтенсивність та наполегливість (впертість) підлітка, до того ж віковими характерними проявами можуть стати зовсім протилежні дії: демонстрація поверхневого відношення, відсутність завзятості та наполегливості.

Мотивація може включати декілька мотивів, проте її визначальною рисою є ієрархія, тобто підпорядкованість мотивів. Як зазначає Х.Хекхаузен, поведінка підлітка в певний момент мотивується не будь-якими або всіма можливими його мотивами, а лише тим, який ближче за інших пов'язаний з перспективою досягнення [130, с.33-48]. Закінчення внутрішньої «боротьби» мотивів, з відповідним цьому прийняттям рішення, продовжується як зіткнення мотивів за виконання. Такі мотиви активуються, стають дієвими (одночасно можуть поживатися підпорядковані йому мотиви), здійснюючи вибір між різними можливими варіантами, обираючи найбільш слухний для досягнення музично-творчої мети, та підтримують цю спрямованість, виконуючи регулюючу функцію до і після виконання музично-творчого акту.

Мотив займає проміжне положення між вихідними умовами ситуації, індивідуальними особливостями підлітка з одного боку, а з іншого – майбутнім музично-творчим актом [111, с.61]. Ядром мотиваційної сфери підлітка виступають відносно стійкі і домінуючі мотиви, що в комплексі утворюють домінуючу мотивацію, стають тим фільтром, який забезпечує відбір інформації та активність її сприйняття. Не сила бажання, а здатність накопичувати і сумувати мотиви, що спонукають до музично-творчої діяльності підлітка, перетворюють її на домінуючу. Отже, домінуюча мотивація відобразить своєрідність інтересів, переконань, захоплень підлітка, прагнення дитини до саморегуляції та самоконтролю, а також буде виступати джерелом внутрішньої

енергії, яка сприяє актуалізації латентних потенцій, керує внутрішньою активністю підлітка, спрямовуючи її в сферу музично-творчої діяльності.

З цього приводу доречно уточнити поняття мотив, потреба і мета музично-творчої діяльності підлітка: потребою в музично-творчій діяльності виступатиме прагнення підлітка усунути душевний та емоційний дискомфорт, мотивом – бажання (сенс, смисл) співати та виконувати музично-творчу діяльність, а метою буде результат свідомого процесу її постанови. Згідно висловлювання Г.В.Плеханова: “інтерес, потреба – це великі, єдині вчителі людського роду... без потреби людина не мала б стимулу до дії... Потреба – є точна міра напруження людського духу” [93, с.103-104].

Характеристики мотивації підлітка є залежними від емоційного-оцінного забарвлення, тому, внаслідок усвідомлення мотивів підлітком, вони поділяються на емоційні (бажання, хотіння, потяги) і раціональні (прагнення, інтереси, ідеали, переконання) [110].

Усвідомлення дитиною схильності до співацької діяльності відбувається до її початку, таким чином, залишається часовий інтервал-проміжок для того, щоб, осягнувши свій потяг, підліток міг здійснити музично-творчий акт, затримати його чи зовсім відмінити, а виникаюча на основі індивідуального досвіду підлітка оцінна реакція є в даній ситуації вирішальною. Диференційовану реакцію в залежності від характеру «помилки» або «правильності» результату музично-творчої діяльності підлітка можна розцінювати як результат прирівнювання до еталону (творчого задуму). Спираючись на наукову роботу О.Литовченко, зазначимо, що мотивація підтримує психічну активність підлітка на певному рівні у кожний конкретний момент часу [58, с.268].

У своїй науковій праці О.Гребенюк та Т.Гребенюк до навчальної мотивації підлітка відносять пізнавальні інтереси, мотиви обов'язку, соціальні мотиви (пов'язані з потребою зайняти певну позицію в системі суспільних відносин) і мотиви діяльності (пов'язані із змістом діяльності та її виконанням). Науковці зазначають, що навчальна мотивація утворює комплекс з цілей,

потреб і мотивів, які спонукають дитину опановувати знання, способи пізнання, свідоме відношення до навчання, активність в навчальній діяльності [27, с.77].

Відповідно цьому мотиваційно-оцінний компонент включає пізнавальні (навчально-пізнавальні, мотиви самоосвіти) та соціальні (загально/вузько-соціальні, соціальної співпраці) мотиви підлітків, які зорієнтовані: на опанування нових знань, засвоєння і вдосконалення способів набуття знань, здобуття знань через усвідомлення соціальної необхідності, відповідальності, бажання бути корисним суспільству (сім'ї, класу, підлітковому угрупованню, школі, суспільству), займання певної позиції, місця в стосунках з оточуючими й отримання їх схвалення, набуття авторитету; спілкування і взаємодію з іншими людьми, усвідомлення, аналіз способів, форми своєї співпраці і взаємин з викладачем і товаришами у класі, їх удосконалення.

Якщо вищезазначені мотиви відображають сенс індивідуальної спрямованості, то колективні форми співацької діяльності породжують і задіюють мотиви конкуренції, влади, відомості, популярності. До того ж, слід відмітити, що лише позитивна мотивація у сукупності мотивів і стимулів надаватиме рух вперед у процесі формування музично-творчого потенціалу.

Мотив самоствердження виражається у прагненні ствердитися у суспільстві, досягнути і підтримувати авторитет серед однолітків. Актуалізуючи музично-творчий потенціал, підліток може отримати додаткову повагу ровесників, певну прихильність і відомість, що посилює бажання самостверджуватися, спонукає до праці над собою і саморозвитку.

Мотив ідентифікації проявляється в наслідуванні «ідеалу», прагненні бути подібним до музичного кумира. Це поступове наближення до самого себе, до свого амплуа у виконанні чужих ролей. Як зазначає І.Монахова у своїх спостереженнях, під час імітування, цитування важливої постаті в житті, підліток свідомо чи несвідомо вказує на те, що для нього важливо і актуально, що є його критерієм оцінки, оскільки дитина намагається повторити або відтворити особистісне значуще [69]. До того ж, такі явища наповнюють енергетичну складову дитини, поживляють сили, спонукають до творчого

натхнення, стимулюють бажання працювати і реалізовувати власні музично-творчі потенції, інколи запозичують – «переносять» відомість та популярність з постаті захоплення.

Мотив влади реалізується через прагнення підлітка впливати на оточуючих та керувати ними (як позитивного лідера, так і негативного з нав'язуванням власних бажань). Мотив саморозвитку та самореалізації здійснюється завдяки прагненню дитини підліткового віку до особистісного зростання, розширенню меж музичних здібностей, реалізації свого музично-творчого потенціалу, виявляючись через допитливість, поглиблення наявних музичних знань, виклики самому собі і своєрідним конкуруванням з наявним рівнем розвитку. Для подібних «челенджів» характерне очікування, передсмак нових приємних відчуттів та вражень від можливості здійснення, підкорення складного, невідданого досі. Активізований мотив саморозвитку збільшує силу мотивації підлітка до музично-творчої діяльності. Мотив досягнення – прагнення отримувати кращі результати та оволодівати майстерністю в співацькій діяльності, яка залежить від спрямованості в неї, організованості та активності підлітка. Мотив афіліації висвітлює прагнення до контакту з іншими людьми, до встановлення та підтримання комунікативних зв'язків.

Зміна домінантного ядра мотивації значною мірою відобразатиметься на ефективності музично-творчої діяльності. Доцільно зауважити, що одні й ті самі прояви активності підлітка можуть бути викликані різними мотивами та взаємопов'язані з другою складовою досліджуваного компонента – оцінною, що спирається на базові цінності, є частиною емоційної сфери особистості, оскільки ґрунтується на чуттєвому сприйнятті оточуючого світу: емоціях (безпосередніх тимчасових переживаннях підлітком важливих для здійснення його життєдіяльності явищ і ситуацій) та почуттях (стійких емоційних ставленнях підлітка до явищ дійсності, відповідно до його потреб і мотивів).

Зважаючи на те, що емоційне явище завжди поєднує два моменти, а саме – оцінювання і емоційне переживання (специфічне «забарвлення»), тривалість якого залежить від попередньої емоційної оцінки [18], мотиваційно-оцінний

компонент відображатиме діалогічність функцій оцінювання (здійснює відбір значущості змісту музичного матеріалу для підлітка) і спонування (спрямовує діяльність дитини у відповідне річище).

Емоційні переживання підлітка визначають важливість цілей і актуальність їх досягнення, умовно поділяючись на такі, що є привабливими самі по собі (спів, музикування, музичний репертуар), і такі, які виникають в процесі музично-творчої діяльності (похідні). Таким чином, похідні емоції виражають можливість досягнення мети мотиву та відображають фактичні успіхи у співацькій діяльності як результат досягнення мотиваційних цілей підлітком. Емоції підлітка відображатимуть актуальність його потреби у співацькій діяльності, вірогідність її задоволення, створюють мотиваційну базу, визначаючи характер дій і спрямовуючи поведінку дитини на вдоволення даної потреби.

Емоції в підлітковому віці мають суттєвий вплив на ціннісну ієрархію та здатність до оцінювання культури музичної мовлення, що детермінуються музично-естетичними смаками та ідеалами дитини. Спираючись на дослідження питань формування естетичних та музичних смаків, потреб, ціннісних орієнтирів особистості різних вікових груп в роботах В.Бутенка, Т.Завадської, Є.Квятківського, Г.Падалки, Г.Побережної, О.Рудницької та ін., ми виділяємо наступні індикатори оцінної діяльності: наявність і розвиненість вродженого музично-естетичного смаку, широту музично-естетичних ідеалів, наявність ціннісних реакцій, глибину і якість особистісної естетичної оцінки (розуміння змісту музичних творів, їх складності, духовної значущості, визнання цінності певних характеристик музичних творів). Оцінне ставлення може формуватися не лише на основі наявного досвіду дитини, але й у результаті співпереживання емоційного та образного змісту музичних творів при їх безпосередньому виконанні чи сприйнятті як прояв співавторства.

Розвиненість музичного смаку виявляється через вміння схоплювати головне, суттєве, загально цікаве, глибину проникнення у сутність музики, осягнення особливостей діалектичного поєднання загального і окремого,

натомість нерозвиненість смаку демонструється у випадковому, поверховому і типовому сприйнятті зв'язків конкретного і загального при прослуховуванні чи виконанні музичних творів.

Музичне мистецтво, впливаючи на емоційну сферу, викликає одночасно прості (зумовлені безпосередньою дією подразників) та складні емоції (рівень предметних почуттів: інтелектуальні, естетичні і моральні; усвідомленні переживання) підлітка, які допомагають пізнати красу музичних творів. Естетичним емоціям властива амбівалентність, а розвинені естетичні почуття інтенсифікують емоційну реакцію підлітка на все позитивне/негативне, прекрасне/потворне, поглиблюють емоційно-свідоме сприйняття, нерідко виступають збудниками його думок, стимулюючи й упорядковуючи його інтелектуальну діяльність, надають їм певної спрямованості. Важливим є те, що емоційний відгук на музику пов'язаний з особливостями біологічних процесів підлітка і належить до сфери несвідомого, а саме, засоби музичної виразності здійснюють безпосередній вплив на дитину.

Спираючись на психологічні дослідження О.Маклакова, виділяємо наступні прояви емоцій, викликаних впливом музики: суб'єктивне переживання; власне реакція організму (тремтіння голосу, підвищення тиску та ін.); сукупність думок, які супроводжують емоцію і приходять на розум; певний вираз обличчя; зв'язок з головними емоційними реакціями (бачення всього через рожеві окуляри); схильність до дій, які асоціюються з даною емоцією (тенденція вести себе так, як зазвичай ведуть себе люди (однолітки) при переживанні певної емоції). При виникненні певної емоції всі ці прояви виявляються одночасно. І, як зазначає О.Маклаков, кожен з цих проявів може впливати на інші прояви. Емоція, до якої дитина не може водночас адаптуватися, набуває організуюче або дезорганізуюче значення, може як активізувати, так і зробити пасивною, таким чином суттєво вплинути на перебіг музичної діяльності [61, с.406].

Естетичні почуття, пов'язані із задоволенням або незадоволенням потреби у сприйнятті і створенні людиною прекрасного, залежать від

прийнятих в даному суспільстві норм поведінки. Найбільш сильне почуття виникає не при першій, а при повторній зустрічі з емоційним подразником. Захоплення підлітком співацькою діяльністю може перерости по силі прагнення у пристрасть, або навпаки, поступово трансформуватись у байдужість.

Видатний радянський психолог Л.Виготський підкреслював, що «емоція має схильність ніби підбирати враження, думки, образи, які співзвучні тому настрою, який володіє нами в дану хвилину» [21, с.12]. З іншої сторони, «будь-яке утворення фантазії зворотно впливає на наші почуття, і якщо це утворення саме по собі не відповідає дійсності, то почуття, яке ним викликано, є дієвим, реально переживається і охоплює людину» [21, с.8].

Подібність поглядів спостерігаємо у Г.Побережної, яка, досліджуючи зв'язок музики і емоцій, відмічає, що «основні принципи цієї кореляції полягають у контрасті і конгруентності (відповідності, узгодженості), відзначаючи, що в стані внутрішньої вдоволеності переважно виявляються ефекти конгруентності, в той час як при невдоволеності виявляються ефекти контрасту» [60, с.71]. Отже, ураховуючи полярність емоційних станів підліткового віку, звертаємо увагу на залежність розуміння і трактування дитиною музики від її психо-емоційного стану. На підставі тілесних виявлень емоції можуть бути стенічними – збудливими і астенічними – пригнічуючими, а за проміжком часу – короткострокові і тривалі.

Емоційна складова залежить від вдоволення потреби в співацькій діяльності, характеру дій підлітка, спрямованих на усунення виникаючого відчуття дискомфорту. Оскільки «поведінка може змінювати вірогідність і тривалість контакту із зовнішнім об'єктом, який здатен задовольнити наявну у людини потребу» [109, с.20-21], для нашого дослідження значущим є те, що найчастіше підліток намагається подовжити позитивні емоції, підсилити чи повторити їх, а негативні емоції – послабити, перервати, запобігти їх утворенню засобами музичної комунікації.

Науковець Б.Додонов наголошує, що потребу в емоційному насиченні не можна задовольнити поза діяльністю. Спершу така потреба являє собою лише “вимогу” організму до підтримання певного фізіологічного тону в системах, пов’язаних з продукуванням емоцій і реагуванням на них. Далі утворюється емоційне уявлення (“передчуття” переживання) [34]. Початкова функціональна потреба дитини в емоційному насиченні, перетворюючись у стремління підлітка до певних переживань своїх відношень до дійсності, стає одним із важливіших факторів, обумовлюючих спрямованість підлітка.

Дослідження К.Бюлера виявили, що момент переживання задоволення змінюється в залежності від розвитку дитини (зміщення для неї значущості задоволення) [14]. Якщо першочергово задоволення виникає під час отримання бажаного результату, на наступному етапі дитині приносить радість не лише результат, а й сам процес діяльності, то на вищому – з’являється передбачення задоволення (дитина здатна отримувати задоволення лише від наближення моменту). Саме потреба підлітка у отриманні естетичного задоволення в процесі співацької діяльності і є тим маяком, який орієнтує дитину у процесі формування музично-творчого потенціалу.

Отже, мотиваційно-оцінний компонент визначає міру зацікавленості підлітка у музичній діяльності та яскравість його реакції на музику. Він охоплює: прояв глибокого стійкого інтересу до музичного мистецтва, до співацької діяльності (цікавість, схильність, помисли), що забезпечує наполегливість в процесах навчання співу та усвідомлення власних можливостей; потребу в отриманні естетичного задоволення у процесі співацької діяльності, яка становить основу позитивної мотивації; здатність до оцінювання культури музичного мовлення, що виявляється через музично-естетичні смаки та ідеали.

Мотиваційно-оцінний компонент проявляється через ціннісно-зabarвлені реакції підлітка, виражає його психо-емоційний стан та відношення до себе, до своєї співацької діяльності, відображаючи фактичні результати (успіхи), визначаючи характер, спрямованих на вдоволення творчих потреб і дій,

шукаючи найкоротші і вірні шляхи, оцінюючи їх ймовірність, скеровує поведінку підлітка на вдоволення духовних потреб і отримання естетичної насолоди, забезпечуючи загальну й вибірково мобілізацію можливостей дитини на основі оцінювання явища, емоційного переживання та надання йому попередньої емоційної оцінки, насичує підлітка спектром різних емоцій, переживань, почуттів, які надалі переростають у ставлення – ціннісні орієнтири, об'єднує враження, думки, образи у єдине ціле відповідно настрою підлітка, вивільняє демонстрацію емоцій, актуалізуючи тим самим музично-творчий потенціал.

Пізнавально-операційний компонент відбиває бінарність процесів отримання/оновлення знання (когнітивності (від лат. *cognitio* – знання)) та операції (від лат. *operatio* – дія), котре охоплює загальний і музичний досвід як значний масив музичних знань, практичних умінь і навичок, становить основу для здійснення співацької діяльності і окреслює особливості сприйняття музичної інформації дитиною, залежить від індивідуальних особливостей пізнавальних процесів підлітка, які виконують ряд мисленневих операцій та дій, дозволяє здійснювати сполучення у вигляді художніх асоціацій, відображає здатність дитини до вищих теоретичних рівнів мислення. Він поєднує музичну освіченість (музичний досвід, наявність елементарних знань щодо музичного мистецтва), розуміння і осмислення музичної інформації (здатність виокремлювати елементи музичної мови, наявність художніх асоціацій) та музичні здібності/задатки (ступінь сформованості знань, умінь та навичок для здійснення співацької діяльності, музикальність) підлітка.

Наявність музичної освіченості у підлітка передбачає, що дитина вже знайома з музичною культурою, знається на певній музичній термінології, має культурну обізнаність. Зважаючи на те, що початкові відомості з музичного мистецтва діти підліткового віку передусім отримували на уроках, вважаємо, що вони мають елементарну компетентність в цій галузі. Питання полягає в тому, наскільки глибокі, міцні і обширні ці знання. Вони охоплюють відомості загального характеру щодо закономірностей та особливостей музичного

мистецтва, розуміння музичної семантики, поняття засобів музичної виразності та ін., а також специфічні, які більшою мірою пов'язані з співацькою діяльністю (вокально-хорові основи: звукоутворювання, дикція, дихання, стрій, чистота інтонації, ансамбль, злагодженість темпу, динаміки, тембрів та ін.).

Дотичним цьому питанням є проблема музикальності та музичних здібностей. Враховуючи взаємозв'язок між музичними знаннями і здібностями, а саме – накопичення знань залежить від здібностей, які, в свою чергу розкриваються в результаті застосування знань, розглянемо ці питання як елементи пізнавально-операційного компонента музично-творчого потенціалу.

Музикальність є складним інтегрованим явищем, яке передбачає комплекс або різні поєднання окремих музичних здібностей та виявляються у різному ступені яскравості. Найбільш уживаним у психолого-педагогічній науці є трактування цього терміну надане Б.Тепловим, який зазначав, що «музикальність – це той компонент музичної обдарованості, який є необхідним для занять саме музичною діяльністю, на відміну від усілякої іншої, до того ж необхідною для будь-якого виду музичної діяльності» [121, с.51].

До загальних ознак музикальності відносять здатність відчувати характер, настрої музичного твору, співпереживати почуттєво, виявляти емоційне відношення, розуміти музичний образ. Здатність вслухатися, порівнювати, оцінювати музичні явища, що вимагає наявності елементарної музично-слухової культури, довільної слухової уваги, спрямованої на ті чи інші засоби виразності, прояв творчого відношення до музики.

Природною основою, яку можна виявити лише в музично-творчій діяльності є задатки підлітка. Це генетично обумовлені фізіологічні особливості, які створюють передумови для успішності її виконання, водночас, згідно М.Баргу, є єдиним феноменом у людині, який жорстко не закладений ані генетикою, ані умовами виховання. Серед основних музичних здібностей, які розвиваються саме із задатків, Б.Теплов виокремлює ладове відчуття (емоційне переживання та розрізнення ладових функцій), здатність до слухового уявлення (високий ступінь його розвитку є основою музичної пам'яті і уяви, тобто

внутрішнього слуху), музично-ритмічне відчуття (здатність до активного (рухового) переживання музики, відчуття емоційної виразності її ритму) [121].

Музичні здібності є тим зумовлюючим діапазоном можливостей підлітка, що проявляються у швидкості, глибині і міцності оволодіння засобами і прийомами музичної діяльності. У процесі свого розвитку музичні здібності стають основними, ведучими, інші, взаємодоповнюючи або компенсуючи одна одну, виявляються вже в нових якостях. Наявність музичних схильностей на основі хоча б одного з вроджених музичних задатків надаватиме умовні переваги її володарю по відношенню до інших підлітків. Таким чином, латентні або виявлені задатки до ладового та музично-ритмічного відчуття, здатність до слухових уявлень становитимуть фундамент, який дозволить ефективніше формувати музично-творчий потенціал підлітків.

Теоретик дошкільної музичної освіти Н.Ветлугіна розглядає музикальність дітей не лише з позиції провідних компонентів (емоції та слух), сенсорних здібностей (розрізнення якостей музичних звуків), основних здібностей (ладовисотний слух та чуття ритму), але і у зв'язку з конкретними видами музичної діяльності. Виділимо ті, які мають відношення до співацької діяльності: *здатність до сприйняття* (цілісного та диференційованого); *виконавські здібності* (технічні: чистота співацьких інтонацій, якість звукоутворення, віртуозність; художні: проникливість, змістовність, артистичність, емоційність виступу; естетичні (темброве багатство звучання, нюансування); *творчі здібності* (здатність до пісенної творчості, до імпровізації; здатність до творчих уявлень під час сприймання музики) [67].

Досліджуючи поняття музичності, С.Науменко пов'язує музичне сприйняття та відчуття, активність/пасивність слуху з вродженими якостями, досвідом дітей підліткового віку, який набувся в процесі спеціалізованої освіти, відповідно певним рівнем розвитку музичного слуху і пізнавально-розумової сфери, інтересами та потребами, зазначаючи, що образність, художність, адекватність розуміння музичного образу залежить як від зацікавленості підлітка, так і від того, що саме переживає дитина [76].

Схожі наукові спостереження маємо у Г.Побережної, яка стверджує, що «музика як аспект матерії є чуттєвим сприйняттям досвіду, вона стимулює емоційну і критичну здатність сприймати» [60, с.9] і може здійснювати лише той вплив, який допускає сама людина, до якої вона в деякій мірі готова, тобто попередньо накопичений досвід визначає межі відчуття і сприйняття, а «сам по собі музичний твір не робить людину веселою або сумною, схвильованою або спокійною, збудженою або пригніченою» [60, с.57]. На її думку це пов'язано з індивідуальністю, несхожістю реагування під час активного музичного відчуття і сприйняття. Музика урізноманітнює й збагачує досвід підлітка, допомагає відчувати настрої, нюанси, спонукає заглибитися в них, а пізнавальні процеси допомагають аналізувати, порівнювати, усвідомлювати, пояснювати та інтегрувати, утворюючи з отриманої інформації цілісний художній образ. Перехід від музичних відчуттів до музичного сприйняття є переходом до складнішого і повнішого їх відображення, яке не зводиться до суми окремих музичних відчуттів, хоча і передбачає їх наявність, оскільки включає весь досвід дитей у вигляді уявлень або знань (підвищує їх повноту і точність).

Доцільно звернути увагу, що у людини права півкуля головного мозку вступає в роботу раніше лівої, тобто підліток спочатку сприймає образи і лише після цього здатен їх логічно усвідомити. Права півкуля сприймає музичну інформацію емоційно і надає їй оцінку, засновану на почуттях. Ліва півкуля лише додає забарвлення у вже готову картину, намальовану правою, не змінюючи її. Якщо правою півкулею музична інформація оцінюється негативно чи позитивно, то ліва цей негатив (позитив) лише підсилює [69].

Виявляючі особливості музичного сприйняття, основою якого є слухові та слухомоторні враження, Б.Асаф'єв в цьому процесі відмічає наявність певного напруження слухової уваги та загострення слухових уявлень (реакцій на слухові подразники), що зумовлюють розвиток здатності до інстинктивного схоплення музики, вбачаючи його у емпатійному розумінні відношень близьких та далеких у просторі тонів, що звучать (відношення один до одного окремих тонів, їх комплексів; відношення мелодичної лінії руху у часі та

одночасне «акордове» співзвуччя тонів, їх взаємодію; ритмічні, динамічні, колористичні, темпові та інші співвідношення) [5].

На думку Є.Назайкінського, який відстежував закономірності музичного сприйняття та вплив на нього минулого досвіду, аперцепційна обумовленість (залежність від досвіду, інтересів, установок) виявляється у процесах творчості і творчого виконання. Музичний досвід, згідно автору, формується як специфічна надбудова над загальним життєвим досвідом, вбираючи в себе його багатоелементність. Тому не лише музичний, а й весь життєвий досвід є основою для сприйняття музики, а слух виступає лише однією з ланок у механізмах цього сприйняття [75]. Чим більше дитина помічає змін у характері та засобах музичної виразності, тим обгрунтованіші її судження.

В.Медушевський наголошує, що в процесі художнього сприйняття беруть участь два учасники: твір і слухач, тобто досвід життя, зафіксований у художньому світі твору, і життєвий досвід слухача. Важливу роль автор відводить формуванню поняття адекватного сприйняття (прочитанню тексту в світлі музично-мовних, жанрових, стилістичних і духовних принципів культури) [65; 66]. Чим повніше підліток засвоює досвід музичної і загальної культури, тим адекватніше стає властиве йому музичне сприйняття. Отже, загальний і музичний досвід підлітка у сукупності загальних і музичних знань, практичних умінь і навичок є важливим елементом пізнавально-операційного компонента.

В роботах науковців Н.Ветлугіної, Г.Гельмгольца, Д.Кінарської, О.Костюка, О.Лосєва, В.Медушевського, Є.Назайкінського, С.Науменко, В.Петрушина, К.Тарасової та інших, які досліджували феномен музикальності, підкреслюється важливість попереднього досвіду, установки, урахування протікання пізнавальних процесів людини, власне особливостей музичного відчуття, сприйняття музики, музичної пам'яті, уяви, уваги у контексті проявів вікових особливостей. Так, активна уява, завжди спрямована на виконання творчого, логічного завдання, є складовою частиною творчості у процесі самостійного творення нових, оригінальних образів, тому актуалізація музично-

творчого потенціалу потребує наявності у підлітка творчої художньої уяви, в якій переважають чуттєві образи з надзвичайною детальністю і яскравістю. Її розвиток вимагає накопичення відповідного досвіду і вироблення вміння подумки сполучати образи в нові поєднання і комбінації, вміння уявляти можливі зміни дійсності.

Здатність повноцінного сприйняття, розуміння і осмислення музичної мови згідно Г.Побережної, зумовлене рівнем звуковисотного, поліфонічного слуху, голосового апарату, знань і слухового засвоєння основних елементів музичної мови, полягає у «паралельності образного мислення із усвідомленням логіки художньої форми та ідейно-естетичного змісту музичних образів» [60, с.25]. Відтак, спроможність підлітка слідкувати за розвитком музики, осягати її зміст, кожен з компонентів музичної виразності міститься у специфічній музичній логіці, яка конструктивно організовує засоби виразності в цілісному музичному творі. Саме організація форми і логіки ведуть дитину лабіринтом музичних образів.

Спираючись на думку Л.Виготського, враховуємо тісний зв'язок між розвитком уяви і статевим дозріванням [21]. Якщо образи уяви дитини дошкільного та молодшого шкільного віку ситуативні, суб'єктивні, утворюють комбінації з елементів дійсності переважно бідні за характером сполучання (відсутня якість і різноманітність), а відтак самі продукти уяви цінні лише для неї, то підліткова уява пристосовується до раціональних умов, наповнюється критичним ставленням до продуктів цієї діяльності. Її характерними ознаками стають періоди підйомів із зверненнями до суб'єктивних переживань, збагачення інтимного життя, формування власного внутрішнього світу і занепадів. По закінченню підліткового віку образи уяви вже дорослої людини набувають стабільності, її зміст стає більш глибокий і носить узагальнений характер, його формує досвід людини.

Важливо відмітити, що хоча уява завжди є відходом від реальності, проте її джерелом незмінно залишається дійсність. «У підлітковому віці уява характеризується зламом, руйнуванням і пошуками нової рівноваги. Діяльність

уяви в тому вигляді, в якому вона виявлялася в дитячому віці, у підлітків згортається. Дитина починає критично ставитися до продуктів творчості» [21, с.29-30]. Отже, з'являється оцінне ставлення. Чітко виступають два типи уяви: пластична і емоційна, або зовнішня і внутрішня уява. Пластична уява користується переважно даними зовнішніх вражень, вона складається з елементів, заповзятих зовні; емоційна навпаки, будує з елементів, взятих зсередини. «Творча уява тут виступає у формі малозосередженого і довільного фантазування: складові частини образу беруться зовсім звичайні, тільки зв'язок між ними є довільним і випадковим. Така фантазія – сфера, в якій легко поєднувати речі, що насправді детально не сполучаються» [103, с.65]. Чим більше дитина бачила, чула, пережила, чим більше вона знає, тим продуктивнішою буде активність її уяви.

Гарна музична і загальна пам'ять дозволяє швидко запам'ятовувати і міцно зберігати музичну інформацію, утворюючи масив знань, який в інформативно-модифікованому середовищі функціонує як індивідуально-неповторне сховище. Відповідно меті та різним умовам підліток використовує цей контент, відтворюючи максимально точно, перебудовуючи, перегруповуючи та об'єднуючи інформаційні одиниці в нові комбінації для створення інших моделей. В характері комбінації (уміння поєднувати елементи, об'єкти і свій досвід), порівняно з дорослим, підліток має переваги, бо у нього менший життєвий досвід і менш розвинене мислення, тому важливішою стає змістовна сторона комбінації. Результатом взаємодії музичної пам'яті та уяви підлітка є музичне уявлення. Як правило, образи музичних уявлень менш яскраві та менш детальні, ніж образи сприйняття, але в них знаходиться найбільш характерне відображення.

Згідно Е.Ігнат'єву, який досліджував процес становлення образу творчої уяви, «уявлення – не тільки і не просто відтворення в голові людини предмету, але і знання предмета, до того ж чуттєве знання» [42]. Схожим вважаємо відомий вислів А.Шопенгауера стосовно мистецтва: «Найцінніше в мистецтві занадто інтелектуальне, щоб бути зрозумілим тільки почуттями, воно повинно

народитися в фантазії, після того як зародиться у почутті», обидва автори збігаються у важливості розуміння, яке забезпечується пізнавальними та операційними процесами. Процедура зберігання в головному мозку інформації динамічна, оскільки відбувається поступова зміна матеріалу і переміщення його відносно один одного. У підлітка з великою фантазією групи нервових клітин зв'язуються в нові і нові утворення, від чого залежить характерна новизна в образах фантазії порівняно з образами пам'яті і часткове їх співпадання.

Різні властивості уваги підлітка (стійкість, концентрація, здатність переключатися, розподіл і обсяг) забезпечують утримання, зосередженість, зібраність, активність його думок, визначають обсяг інформації, якою в даний момент оперує дитина, надають можливість більш пильно вслухатися в окремі елементи музичної мови чи навпаки – віддалятися, пізнавати її під різними кутами, продумувати велику кількість варіантів у вирішенні завдання. Пасивне спостереження ніколи не викликає такої зосередженості уваги, як активне музикування, виконання самим підлітком. Згідно Є.Назайкінському, під час музичного сприйняття увага підлітка поділяє всю тканину на кілька об'єктів, кожний з яких може стояти в центрі чи в боковому полі, і тим самим пов'язуватися з просторовими уявленнями і відчуттями [75].

Доречно зазначити і про такі функціональні характеристики уваги як установка на сприйняття та контроль, про важливість яких у своєму науковому доробку підкреслює О.Олексюк, зазначаючи, що це викликає зацікавленість підлітка почути музичний твір, визначаючи художню установку як «особливу почуттєво-емоційну готовність індивіда до зустрічі з музичним мистецтвом і музично-слуховими та загально-естетичними здібностями» [84, с.82].

На думку В.Медушевського, установка – це особливий механізм, який пов'язує минулий досвід з конкретною перцептивною діяльністю. Її значення полягає у випереджуючому підключенні до сприйняття певного музичного твору тих галузей музичного і життєвого досвіду підлітка, які необхідні для повного, своєчасного і правильного розрізнення використаних засобів і осягнення художнього змісту. Вплив установки здійснюється поглибленням

слідів і активним випередженням, а результат міститься у породженні феномена очікування. Близькість, схожість очікуваного і того, що буде почуто, сприяє природності розвитку; розходження цих моментів створює передумови для ефектів неочікуваності, новизни, підсилює інтерес [66].

Підсумовуючи значення смислової переробки музичної інформації підлітком, виокремимо вагомість емоційної частки у цьому процесі. Емоції визначають величину ресурсів організму, які необхідні для реалізації певного завдання в музичній діяльності; вони переключають увагу (при конкуренції потреб перемагає найбільш емоційно забарвлена потреба); запускають механізми творчої уяви, мислення та ін.

Ще одним важливим елементом пізнавально-операційного компонента є наявність художніх асоціацій - сполучення між елементами досвіду підлітка та певним явищем чи образом, в основі якого лежать тимчасові нервові зв'язки – енграми (І.Павлов). Асоціації, їх розгортання через утворення асоціативного ряду (ланцюг асоціацій шляхом проходження проміжних полів свідомості), оперування ними складають основу асоціативного мислення, що забезпечує переробку інформації підлітком та передачу художнього змісту твору, застосовуючи абстрагування і узагальнення (виокремлення властивостей, рис, відношень) без логічного аналізу, воно є основою творчості дитини в музичній сфері.

Дослідження асоціативності музичного мистецтва відображені в роботах Д.Кінарської, В.Медушевського, В.Остроменського, В.Петрушина, та ін.. Узагальнюючи їх думки, зазначимо, що закономірностями утворення асоціацій є схожість - аналогія (перехід від одного образу до іншого на основі подібності), суміжність (образ, про який думає підліток в якому-небудь випадку свого життя, знаходиться в безпосередній близькості з тими, які щойно містила минаюча хвиля свідомості), контраст (залучення в асоціативний ряд різко протилежних явищ, суперечностей) і причино-наслідковість. Початковим вважається утворення стандартних стереотипних асоціацій, коли зв'язок між образами очевидний та природний. Асоціативне сполучення середньої

складності охоплює поступове підвищення по висхідній від частини до цілості або загострення з поступовим звужуванням від цілості до частки (в свою чергу утворена частина приймається за одиницю ще більшої/меншої цілості, змінюючи асоціативний масштаб). Найскладнішим є аналітичне асоціювання, в якому образ певної цілості з наступним розчленуванням її на складові сполучається з іншим асоціативним системним образом.

Згідно наукової думки С.Раппопорта у будь-якому виді художніх асоціацій вихідним поштовхом завжди є сприйняття музики (як матерія акустичного середовища). В залежності від заключної ланки асоціації поділяють на емоційні (пов'язують в психіці підлітка ті чи інші явища дійсності, з відношеннями дитини до них; фокус саме на особистісних значеннях), предметні (пов'язують в психіці підлітка ті чи інші явища дійсності незалежно від відношень дитини до них; фокусуються на об'єктивному значенні) та предметно-емоційні (важливі як особистісні, так і об'єктивні значення) [100]. Для напрацювання масиву художніх асоціацій в процесі осягнення творів вокального мистецтва та виконання початкових/елементарних музично-творчих завдань підліткам потрібен деякий час і спеціальні зусилля для переходу від рівня простого сприйняття (фізіологічного) до сприйняття-розуміння музики (діапазон осягнення може виходити далеко за межі самого твору). Такі напрацювання створюють фонди художніх асоціацій, допомагають краще передати психічні моделі, до того ж відношення підлітка до дійсності розкривається на рівні широких предметних узагальнень.

Асоціативне мислення передбачає безперервний розвиток і розширює музично-творчий потенціал, позитивно впливаючи на запам'ятовування і відтворення музичного матеріалу, оскільки супроводжуючий асоціативний ряд може практично до нескінченності продовжуватися, збільшуючи понятійні ряди і допомагаючи підлітку мислити нестандартно, креативно. Залученість у музично-творчу діяльність, реакції підлітка (сила вражень, їх новизна, індивідуальна значущість, коло викликаних спогадів та ідей), можуть виявлятися в нетипових або емоційно забарвлених асоціаціях, збільшуючи

яскравість, зменшуючи банальність і визначаючи їх тривалість [9, с.71]. Як правило, цей процес протікає підсвідомо, під впливом натхнення, інтуїції, відчуття краси, уможливаючи уміння генерувати ідеї, формувати нові образи. Водночас, активація асоціативних операцій, що запускає індивідуальні художні асоціативні ланцюги, котрі в свою чергу утворюються на базі загальних масивів асоціацій, потребує наявності збудника (подразника), певного навіювання, що можливо тільки у процесі накопичення і примноження як загального життєвого досвіду, так і спеціального художнього. Відтак, цей процес можливо прискорювати, полегшувати і спрямовувати.

Отже, когнітивно-операційний компонент відображає міру загальної і музичної освіченості та ступінь емоційно-сислової переробки музичної інформації (сприйняття, розпізнання та розуміння музичної семантики) підлітком.

Креативно-рефлексивний компонент визначає ступінь готовності до внесення творчої новизни у музичну діяльність та відтворення власної індивідуальності у творчих моделях. Процес актуалізації музично-творчого потенціалу охоплює можливість зворотного перетворення власних почуттів, думок, ідей у творчу модель засобами музичної мови, розкриваючи особистість дитини, глибинність її внутрішнього світу і культури.

Основою музично-творчої діяльності є накопичення нової цінної інформації, хоча це не тільки кількісні та часові накопичення, це фаза визрівання (набуття якості), яка більш глибоко і змістовно наповнює креативну сферу дитини. Також актуалізація сформованості музично-творчого потенціалу підлітка вимагає від дитини швидкого реагування – саморегуляції, здійснюючи відбір суб'єктивної значущості і достатності змісту потрібної музичної інформації, встановлюючи її місце серед минулих, поточних й майбутніх фактів і дій, відіграючи заохочувальну пошуково-творчу роль, оскільки пов'язує створення, втілення власних музично-творчих ідей з майстерністю їх презентації, з підлітковою інтерпретацією, здатністю імпровізувати, обумовлюючи віднаходження якості музичного продукту.

Спираючись на наукові дослідження А.Козир, І.Семенова, Р.Тур та ін., зазначимо, що рефлексивне пізнання дозволяє підлітку більш глибоко усвідомити художні образи музичних творів, бо здійснюється осмислення з наступним критичним оцінюванням власного досвіду, не зважаючи на його відносно невеликий обсяг у дитини. Таке пізнання зумовлює виявлення якостей, заохочуючих підлітка до самовдосконалення, самоосвітньої діяльності, пошуку нового. Тож, креативно-рефлексивний компонент відображає хотіння підлітка творчо застосовувати набуті вміння, використовувати наявні знання для творчого розкриття образу, музичного твору, це бажання до впровадження власної інтерпретації (вміння перетворювати власні знання і емоції в творчий продукт; вміння переконувати художнім тлумаченням, самостійність рішень; вміння конкретизувати власні творчі ідеї). Від індивідуального трактування музичного твору підлітком-виконавцем залежатиме одухотвореність музичного твору, чи навпаки її відсутність. Хоча будь-яке виконання підлітком створеного композитором нотного тексту буде суб'єктивним і являтиме виконавське трактування, проте не кожне з них, зважаючи на вікові особливості і наявний досвід, досягатиме рівня професійної виконавської інтерпретації.

Інтерпретація (від лат. "interpretario" – розкриття змісту, пояснення, витлумачення) пов'язана із зображенням образу, сюжету, теми згідно власних поглядів підлітка, його розумінням, тобто з виявленням особистісного змісту твору, який дитина вкладає у трактування. Багатоваріантність, множинність індивідуального прочитання та відтворення музичного твору надає можливість знаходити нові смисли, в залежності від набуття зрілості емоційної, розумової сфери дитиною, тим самим накопичуючи особистісний досвід і збагачуючи музично-творчий потенціал підлітка.

Інтерпретація зумовлює виникнення зв'язку між особистістю автора та особистістю виконавця-підлітка, між виконавцем-підлітком і слухачами, це своєрідні діалоги, в яких домінуюча роль відводиться саме виконавцеві. Підліткове художнє виконання є результатом творчої роботи над музичним твором, оскільки передбачає індивідуальний підхід до музики, яка виконується.

Художнє виконання висвітлює те, як дитина-виконавець розуміє й ураховує задуми композитора, втілюючи їх крізь призму власної своєрідності, специфічності та пізнаючи межі свободи творчості. Цей процес об'єднує розкриття художніх особливостей твору і реалізацію різних індивідуальних та психологічних якостей підлітка-виконавця, до яких можна віднести: музично-слухові уявлення, інтелект, темперамент, емоційну чутливість, музичний досвід, виконавську витримку, концентрацію уваги, володіння співацькими навичками та вміння контролювати власний голос. Інтерпретація підлітка є, з одного боку, підсумком здійсненого в процесі сприйняття, розуміння та використання музичної інформації внутрішнього руху-розвитку дитини, а з іншого – творчою лабораторією, в якій виконавець може втілювати теоретичні ідеї на практиці, насичуючи емоціями власно відтворені образи, наповнюючи духовно-моральним змістом музику через багатство звучань свого голосу.

Особливого значення набуває емоційно-позитивне відношення підлітка до змісту і процесу співацької діяльності, яке виявляється у підвищенні інтелектуального рівня, допитливості, чутливості до проблем, здивуванні при виявленні протиріч, підвищеній працездатності і самовіддачі, впевненості, радості пізнання, творчій цікавості, почутті захопленості, прагненні до творчих досягнень, що, в свою чергу, розширює межі наявного музично-творчого потенціалу.

Як і будь-який інший вид діяльності, співацька передбачає наявність мети, завдання та контролю за її здійсненням. Тож, мета для підлітка визначається через мотиви та потреби, а контроль здійснюється за рахунок рефлексії. Цей аспект важливий тому, що музика є часовим видом мистецтва, де необхідні вольові прояви дитини. Л.Божович зазначає, що особистість починається тоді, коли дитина оволодіває вмінням контролювати свою поведінку в процесі діяльності. Це означає, що підліток приймає відповідальність за власні дії перед собою і перед іншими людьми, а також розуміє причинно-наслідковість у діяльності [10].

Вияв бажання до створення власної інтерпретації має безпосередній зв'язок з вибором дитини музичного твору, тому важливо, щоб будь-яка деталь була результатом підбору необхідних граней і рис зображуваного підлітком, це має бути виправдано. Проте відбір не лише допомагає, але й висуває перед підлітком певні творчі завдання. В житті музичний твір завжди має цілісний характер, а в процесі роботи над ним стає подрібненим. Зважаючи на вікові особливості підлітків, це може вплинути на кінцевий результат, змінити характер музичного твору, бо втрачається художня переконливість і достовірність.

Таким чином, інтерпретація базується на здатності підлітка рефлексувати: пізнавати, усвідомлювати і критично оцінювати самого себе, фіксувати результат власного розвитку, власне музичних здібностей в процесі музично-творчої діяльності, набувати нового досвіду відповідно свідомо визначеним цілям подальшого зростання. Самопізнання зумовлює самоконтроль.

Якщо інтерпретація в більшій мірі відкриває рефлексивну складову досліджуваного компонента, то її креативну частину розкривають схильність до імпровізацій та артистичність підлітка. Артистичність як ще один елемент креативно-рефлексивного компонента відображає здатність сконцентрувати та виявляти свої емоції та почуття у музично-творчій діяльності під час виступів. Він пов'язаний з виявленням емоційності, майстерністю демонструвати свої співацькі вміння та навички, комунікативністю, готовністю бути відвертим і щирим в процесі відтворення творчих ідей, образів музичного мистецтва як камерній (викладач, однолітки), так і широкій аудиторії (виступи на публічних сценах, участь у великих концертних програмах).

Як стверджує Є.Федорович, яка вбачає артистизм у прояві внутрішньої енергії, своєрідному «внутрішньому світлі» під час виконання, «внутрішня енергія музиканта – це музична енергія, що створює артистизм виконавця...міміку й жести вокаліста. Поняття музичної енергії видається абстрактним і незбагненим, але можна бачити результати впливу її в емоційному піднесенні, зміні настрою, раптово навіяному смутку чи

веселошах» [127, с.125]. Це вимагає від підлітка вміння ділитися музично-творчими думками та емоціями, незалежно від їх якості (вдалі, примітивні, стереотипні), занурення у творчу діяльність для більш чіткого надання форм творчим моделям, усвідомлення того, що хоче донести дитина для співпереживання, співтворчості. Необхідність відверто і чесно виражати свої емоції може викликати у підлітка страх. Навіть, якщо ці емоції природні, та їх виявлення досить доречно, підліток може побоюватися, що його емоційні прояви будуть неправильно тлумаченні оточуючими або вважатимуться ними недоречними.

Неминучі помилки і невдачі у багатьох з них викликають почуття провини, а сам процес самовираження пов'язаний з почуттям сорому. Встановлення контролю над емоціями страху, сорому, збентеження і провини – це одне з найбільших зусиль, яке слід зробити підлітку в його намаганнях до самореалізації і радості. Організуючи вплив на розвиток генетично зумовлених музичних здібностей підлітка засобами співацької практики у поєднанні із накопиченням емоційного досвіду, досвіду публічних виступів, складатиме основу формування артистичності дитини. Артистизм підлітка дозволяє через мімічні та пантомімічні рухи, спів передавати дитині свої переживання іншим, інформувати про своє відношення до певного музичного твору, композитора, виконавця. В цьому віці такі зовнішні прояви емоційності можуть бути гіперболізовані, особливо, якщо дитина знаходиться у середовищі однолітків. Певна емоція може досягти найвищого свого переживання саме у групі однолітків, особливо, якщо діти насправді (не удавано) схоже реагують.

Як зазначав Е.Керол «людина повинна дозволити собі розкритися, розкритися перед собою і іншими людьми. Вона повинна виражати і пізнавати свої почуття, повинна кожного разу відкривати в собі щось нове, навіть, якщо це завдає їй болю, бо потім, переживши цей біль, вона відчуває радість від звільнення величезного творчого потенціалу, який доти дрімав в її душі» [52]. Емоційна експресія – один з базових аспектів людської природи.

Згідно думки С.Раппопорта, важливо пам'ятати, що для того, щоб заразити свого слухача чи виконавця певними емоціями, музичні твори повинні мати такі елементи, які можуть активізувати емоційні асоціації [100]. Стійка асоціація утворюється лише тоді, коли якнайменше один її компонент є практично важливим для підлітка. Це завдання є достатньо складним для дитини підліткового віку, оскільки майстерністю емоційного донесення змісту найчастіше оволодівають у більш пізньому віці, хоча процес формування триває і пов'язаний з усвідомленістю і рівнем освіти. Інший дослідник емоційних явищ В.Вілюнас наголошує на тому, що людина на самоті не може по справжньому переживати сміх, радість, тобто позитивні емоції, з іншої сторони, в пригніченому стані вона шукає людського товариства, щоб в ньому „забутися” [18]. Якщо справжні талановиті музиканти через загальне виражають одиничне явище, то підліток рухається навпаки, від власного до загального крізь розуміння закономірних ознак своєї групи, класу.

Отже, виявлення артистичності як здатності здійснення переконливого впливу на слухачів засобами високохудожнього виконання, співацької майстерності свідчитиме про позитивну динаміку в процесі формування музично-творчого потенціалу підлітків, оскільки це вказує на досягнення дитиною вправності в співацькій діяльності. Артистичність молодших підлітків буде в більшій мірі виявлятися через зовнішні моменти, такі як вміння передавати емоційний музичний образ за допомогою рухів, міміки, виразу очей і динамічної амплітуди голосу. Артистичність більш старших підлітків фокусуватиметься на глибині розуміння змісту і тонкощах донесення музичного образу, який закладено композитором, через акцентування малопомітних, проте важливих рис, особливостей твору, через якість володіння співацькими навичками (контроль і майстерність виконання музичних нюансів голосом).

Найвищим щаблем, який розкриває глибину, межі та здатність актуалізувати музично-творчий потенціал підлітка ми вважаємо схильність до імпровізації. Питання дитячої імпровізації висвітлено в роботах Н.Ветлугіної,

Е.Жака-Далькроза, К.Завалко, З.Кодая, К.Орфа, Б.Тричкова, Б.Яворського та ін., які розробляли методики залучення дітей до імпровізації в різних вікових групах, форми індивідуальної та колективної імпровізації, підбирали музичний матеріал (переважно народна музика), на основі якого розвивали вміння імпровізувати. Вбачаючи зміст музичної освіти у взаємопов'язаних сферах ритміки, сольфеджіо та імпровізації, Е.Жак-Далькроз відносив останню до професійного рівня, наголошуючи, що імпровізація активізує музиканта, виявляючись по-різному в залежності від рівня освіченості та цілей [36].

Імпровізація – це вміння легко, без попередньої підготовки створювати музичний твір, здійснювати принагідний виступ, виконувати сольні експромти. Імпровізація допомагає визначити наскільки швидко підліток може спонтанно виразити свої творчі думки за допомогою співацьких навичок, наскільки грамотно і влучно може виявити свій внутрішній потенціал зовні. Цінність імпровізації дитини, на думку К.Орфа, міститься не стільки в якості створеного музичного продукту, скільки в здатності включитися в творчий процес, здатності легко змінюватися, вміло і швидко реалізовувати свої музично-творчі здібності в різних обставинах. У своїй роботі «Шульверк» композитор зосереджував увагу дітей на метричній структурі, звучанні (інтонаційній вимові, внутрішній мелодійності) такого елемента мови як слово. Привчаючи дітей інтуїтивно вслухатися в мову, початкові імпровізаційні завдання полягали у відшукуванні потрібних музичних тембрів, інтонацій голосу, відображаючи наскільки глибоко дитина розуміє і відчуває запропонований матеріал. До того ж, завдання з творчої імпровізації К. Орфа розроблені з урахуванням всіх дітей, з різними задатками, а не тільки музично обдарованих, зазначаючи, що початкове елементарне музикування з розвитком дітей змінюється на більш досконале, прямує до великого мистецтва [38; 104].

Відносна новизна імпровізації відобразатиме творчий погляд дитини, ступінь використання музичного цитування («позичання»), те, наскільки оригінально, швидко та оперативно підліток здатен перегруповувати елементи музичної інформації, втілювати багатство відтінків при створенні музичного

образу. В цьому процесі не останнє місце посідає систематичність виконання подібних завдань і наявність попереднього досвіду, адаптованість до них підлітка.

Вітчизняний діяч М.Леонтович у методичних порадах щодо практичного навчання співу у середній школі радить не тиснути, не здійснювати вплив на дитину під час самостійної творчості: «..щодо складання невеличких мелодій самими учнями, то треба їм давати можливість виявити свою фантазію без усякого впливу вчителя» [56, с.18]. До того ж, збільшення напруженості призводить до збільшення продуктивності і навпаки, зменшення дієвості – до зменшення продуктивності.

Зв'язок мотиваційно-оцінного, пізнавально-операційного та креативно-рефлексивного компонентів вдало підкреслює Г.Лабунська, зазначаючи що під час імпровізації музична освіченість, підготовка дитини, індивідуальні можливості та віковий фактор впливатимуть на легкість виникнення асоціацій і допомагають розширювати творчі уявлення підлітка [53].

Вітчизняний педагог-новатор Б.Яворський навіть побудував цілісну концепцію розвитку асоціативного мислення учнів, згідно якої основними стимулами дитячої творчості виступає навколишній світ і враження від нього, котрі запускають утворення нових асоціацій, таким чином збагачуючи їх. Науковець вважав, що шлях, коли розрізнені, не пов'язані між собою враження стають більш упорядкованими, поглиблюються, усвідомлюються дітьми, вибудовуються в єдиний ряд, призводить дитяче мислення до більш високого виду асоціацій, які стимулюють музичну творчість [71]. Б.Яворський виділяв основні етапи «введення у творчість»: накопичення вражень; спонтанне вираження творчості; імпровізація (включає прояв у різних видах мистецтва); створення власних композицій, які втілюють художні та життєві враження; створення пісень. Таким чином педагог допомагав дітям здійснювати величезний розвиток у імпровізації від елементарної, інтуїтивної до осмисленої засобами активної музичної діяльності.

Інший дослідник художньої імпровізації А.Бакушинський навпаки, звертав увагу на те, що слід розвивати імпровізаційність дітей, відштовхуючись від «механічної» імпровізації і спрямовувати її в русло інтуїтивної, яка передбачає творчі відкриття, що приносить індивідуальний і колективний успіх, супроводжується вибухом енергії [7].

Отже, визначені критерії та показники виявляють кореляційну залежність мотиваційно-оцінного, пізнавально-операційного та креативно-рефлексивного компонентів, що у своїй сукупності предствляють музично-творчий потенціал підлітків як складну полівекторну систему і уможлиблюють здійснення діагностування. Узагальнене співвідношення компонентів, критеріїв та показників музично-творчого потенціалу підлітків представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

| КОМПОНЕНТИ | КРИТЕРІЇ | ПОКАЗНИКИ |
|-------------------------|---|---|
| Мотиваційно-оцінний | міра зацікавленості у музичній діяльності та яскравість реакції на музику | - прояв інтересу до музичного мистецтва, до співацької діяльності (цікавість, схильність, помисли); - потреба в отриманні естетичного задоволення в процесі співацької діяльності; - здатність до оцінювання культури музичного мовлення (музично-естетичні смаки та ідеали) |
| Пізнавально-операційний | міра загальної і музичної освіченості та ступінь емоційно-сміслової переробки музичної інформації | - музична освіченість (наявність елементарних знань щодо музичного мистецтва, музичний досвід); - розуміння і осмислення музичної інформації (здатність виокремлювати елементи музичної мови, наявність художніх асоціацій); - музичні здібності/здатки (ступінь сформованості знань, умінь та навичок для здійснення співацької діяльності, музикальність) |
| Креативно-рефлексивний | ступінь готовності до внесення творчої новизни у музичну діяльність та відтворення власної індивідуальності у творчих моделях | - вияв бажання до створення власної інтерпретації музичних творів; - артистичність (здатність здійснювати вплив майстерним виконанням); - схильність до імпровізації |

2.2. Обґрунтування методичної моделі формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності

З'ясування поля педагогічної дії, уточнення кордонів та можливостей позаурочної співацької діяльності уможливить організацію процесу формування музично-творчого потенціалу. Позаурочна освіта здійснюється через різні об'єднання, що передбачають добровільну участь в них дітей та юнацтва, з метою розвитку їх творчості у взаємодії різних видів і форм. Вона виконується педагогічним колективом загальноосвітнього закладу у позаурочний час. До позаурочних об'єднань з музичного мистецтва, які диференціюють схильності та інтереси дітей, відносять хорові колективи та вокальні гуртки, дитячі фольклорні ансамблі, вокально-інструментальні ансамблі, рок-групи, дитячий музичний театр, гуртки сольного співу, гуртки навчання гри на інструменті, шкільні оркестри, ансамблі народних інструментів та ін. Такі мистецькі товариства є автономними, самокерованими, самобутніми, відкритими, динамічними за складом учасників, сполучені провідною ідеєю, здатні створювати комфортний мікроклімат та забезпечувати універсальний стиль взаємовідносин педагогів та учнів, а також можуть співпрацювати з різними позаурочними структурами.

Реалізація саме співацької роботи у позаурочний час здійснюється у колективних (дитяча філармонія, лекції-концерти, музичні свята і карнавали, тематичні вечори, зустрічі з відомими людьми, різноманітні співацькі конкурси: огляди-конкурси художньої самодіяльності, фестивалі та ін.), групових та індивідуальних формах (гуртки сольного співу (академічна, народна та естрадна манера співу), авторська виконавська діяльність). Усі форми позаурочної співацької роботи у різній мірі охоплюють напрацювання співацьких умінь, вокальних і хорових навичок, включають закріплення, поглиблення і збагачення музичних знань, спрямовують дітей до самопізнання та самоосвіти, формують інтереси до різних видів музичного мистецтва та художні смаки, збагачуючи духовну сферу, знайомлять з різними вокальними техніками та манерами, виявляють і розвивають індивідуальні музично-творчі здібності, активізуючи та

спонукаючи до продуктивної діяльності, організовують дозвілля, культурний відпочинок та розумні розваги дітей.

Торкаючись процесу формування музично-творчого потенціалу, необхідно звернути увагу на зв'язок з категоріями «змісту» та «форми». Якщо тлумачення змісту стосується наповнення, сутності музично-творчого потенціалу підлітків, то форма відображає внутрішню організацію цього змісту. Як доречно зазначає Столяренко О.М. «у процесі будь-якого розвитку виникає невідповідність змісту та форми, яке на певній стадії призводить до «скидання» старої форми і виникненню нової, більш відповідної змісту, що розвинувся» [115, с.127]. Тому формувати музично-творчий потенціал підлітка означає надавати йому нової окресленості, що можна прослідкувати зовні, підвищувати зрілість (досконалість, якість, поглиблення і усвідомлення значення мистецьких та загальних знань), яка виникає під час закономірного розвитку дитини.

Окресленість може виявлятися через своєрідне прояснення (свідоме осягнення розумом, вибірковість, активність, правильне оцінювання на основі розбірливості, виразності, логіки), набуття дитиною чіткості, визначеності у вже закладених знаннях з музичного мистецтва і вміле їх використання. Також під час формування музично-творчого потенціалу здійснюється опосередкований вплив та закріплення таких рис характеру дитини, як товариськість, чуйність, працьовитість, схильність до творчості, сумлінність, активність, ініціативність, наполегливість, гідність, самокритичність, витримка, рішучість, старанність, терпіння, сміливість, чесність, що показують ставлення підлітка до інших, до навчання співу, до самого себе.

Доречно зауважити, що питання співацької діяльності дітей широкоаспектно досліджені і висвітлені в наукових роботах вітчизняних та зарубіжних педагогів-практиків, лікарів-фоніатрів, фізіологів, дослідників біоакустики, арт-терапевтів та ін. Серед відомих вітчизняних діячів культури, вчителів музики та співів, хормейстерів найбільший вплив на сучасний стан теорії та методики навчання дітей співу здійснили В.Верховинець М.Леонтович, К.Стеценко, Б.Яворський та інші, які заклали основні позиції в цій галузі. Так,

вищезазначені діячі промовляли і наполягали на обов'язковому музичному навчанні дітей, розвитку їх музичних здібностей та вихованні естетичних почуттів на народній основі. Педагоги зазначали, що музична освіта має починатися з розучування фольклорних творів, виховання шанобливого ставлення до української народної пісні, окрім того, це має бути не формальне, механічне навчання, яке включає вільне володіння нотною грамотою, а активне, зацікавлене, позитивно наповнене, емоційне, сповнене радості, творчого натхнення і налаштовуюче на подальше засвоєння та удосконалення набутих умінь та навичок. М.Леонтович розробив поетапну методику навчання співу дітей, яка передбачає поступове ускладнення змісту роботи (починати навчання співу на слух а capella; заперечувати голосний спів; потроху додавати розучування пісень (двоголосних, триголосних) і засвоєння нотної грамоти; напрацьовувати стійки навички нотного співу; досягати рівня вільного володіння нотним письмом; привчання дітей до самостійності у співі; розширення їх діапазону; обов'язкове залучення до співацької імпровізації) [56].

Інший світоч українського інтелігенства К.Стеценко свою методику будував з акцентом на спроможності навчання усіх дітей, незалежно від прояву їх музичної обдарованості, оскільки музичні здібності (особливості музичного слуху, пам'яті, голосу, чуття ритму), зокрема співацькі, можуть виявлятися слабо, або з часом. Серед його методичних порад виділимо: індивідуальний підхід (прислухатися до природного співу школярів, виявляючи причини нечистого інтонування, активне виправлення); дотримання педагогічного такту викладачем під час занять (не критикувати при усіх, не соромити); залучення до практичного вправлення співу по нотах одразу (паралельно наслідувати вчителя); сприятливе розміщення «слабких» та «сильних» дітей особливим чином (застосовувати спів групами та індивідуально дітьми, які мають більш стійки інтонаційні навички як максимальний вплив на дітей, які гірше володіють вокально-хоровими навичками); привчати співати дітей, подовжуючи звучання голосних звуків, як без супроводу, так і з акомпанементом; обов'язкове аналізування пісні по частинах перед початком співу; в процесі

засвоєння музичної грамоти спиратися на метро-ритмічну основу, а не на звуковисотну, що була більш поширена на той час; домагатися поступового розширення діапазону співацького голосу; підготовлювати дітей до двоголосного співу, вивчаючи канони та ін.[128].

Б.Яворський та В.Верховинець шукали шляхи здійснення масової музичної освіти, доводили переваги різнобічного художнього та інтелектуального розвитку школярів (потенціальний розвиток, розкриття художньо-музичних обдарувань) через інтеграцію різних видів мистецтв, підбір музичного репертуару, що відповідає віку дітей (доступність, посильна складність, образність, якість). Також значну увагу в змісті методики навчання співу, окрім зазначеного вище, приділяли розвитку художньо-творчих здібностей, максимальній підтримці ініціативи, заохочуванню до інсценувань, імпровізацій, які пробуджують творчий потенціал дітей. Відтак, розв'язання основних завдань, пов'язаних з цим, Б.Яворський вбачав у розвитку музичного мислення дітей, розглядаючи його з ракурсу педагогічного керування (навчати не повчаючи) процесом активного сприйняття інтонаційної природи музики («внутрішньої слухової настройки» щодо розуміння логіки музичного мовлення, закономірностей, внутрішніх зв'язків), напрацювання навички до побудови художніх асоціацій (включає попереднє накопичення розрізнених вражень, пошук асоціативних ланцюгів) [16; 71; 104].

Концептуальні положення європейських методик навчання співу дітей зумовлені багаторічними напрацюваннями провідних педагогів Б.Бартока, З.Кодая, Б.Тричкова, які пронизані ідеями гуманізму та народності. Реформатори музичної освіти середньої загальноосвітньої школи залучали усіх дітей до музичної культури, вважаючи, що «музика повинна належати всім», а провідну роль віддавали хоровому співу, оскільки голос є найдоступнішим інструментом людини.

Зосереджуючись на методичних підвалинах З.Кодая, відзначимо ті, які відносяться до підліткового віку, а саме: дотримання обмежень динаміки та висотності (регістрові межі: зранку переважно використовувати середній

регістр, вдень – середній та високий) у зв'язку з мутацією голосового апарату дітей; вчити свідомо керувати співацьким апаратом (досягати технічно грамотного співу) задля художньої виразності музичного твору; використовувати ручні знаки, запис та читання нот як допоміжний спосіб в процесі свідомого співу; під час мутації змінювати індивідуальні форми співу на колективні; позаурочні форми музичної освіти мають доповнювати і продовжувати урочні форми; враховувати смаки дітей при підборі музичного репертуару (переважно життєрадісні, яскраво вираженою ритмічною основою, жвавого темпу).

Відносно етапності навчання педагог накреслив наступний план, що уможлиблює набуття музичної освіченості та розвиток співацьких навичок, успіхи якого бажано озвучувати дітям: вчити співати а *capella* одноголосних народних пісень за слухом, де голос вчителя має звучати як еталон (слід починати з пентатоніки); сольмізування з грою та застосуванням ручних знаків, буквенного, нотного запису; підготовка до двоголосного співу (виконання вправ, канонів); залучення до колективної та індивідуальної творчості, що передбачає свідому і спонтанну імпровізацію (кожна дитина має створити мелодію певного стилю, базуючись на власних знаннях – засвоєних висотних та ритмічних формулах; імпровізація є втіленням дитячих ідей в ігровій формі; до імпровізації заохочують, а не примушують; не варто імпровізувати без певної підготовки; завдання мають бути посильними для підлітків та обмежені у часі (не більше 5 хв на роздуми)). Загальні методичні рекомендації З.Кодая втілюються у розвитку дитячої співацької культури: оволодінні вокально-хоровими навичками, розширенні дитячого діапазону, урахуванні вікових особливостей дітей; використанні різних методів та ігрових прийомів, що пожвавлюють загальну атмосферу на занятті і викликають радість [119].

Методика болгарського педагога-методиста Б.Тричкова «Стовбиця» побудована таким чином, що кожен наступний етап навчання дітей співу базується на попередньому і передбачає поступове ускладнення та розширення кола музично-творчих завдань, зважаючи на вікові особливості дітей.

Основними положеннями «Стовбиці» є: розвиток у дітей ладотонального відчуття (від До мажору (молодші школярі), Ля мінору (підлітки), що передбачає несвідомий (звуко-наслідувальний) та свідомий спів – з нот, який забезпечується контролем і керуванням дитиною свого голосового апарату); встановлення координації між слухом і голосом; розвиток почуття ритму; набуття навичок сольфеджування. Методика навчання співу включає поступеневий спів гами та спів зі стрибками, для цього розроблена низка різноманітних прийомів і форм роботи, які утримують активність дітей [88].

Відомі хормейстери Т.Копилова, Д.Огороднов, В.Соколов, Г.Струве, Г.Стулова та інші висвітлюють проблеми організації, специфіку роботи з дитячим хором колективом, а також зміст і технології оволодіння дітьми мистецтвом співу. Радянський хоровий диригент В.Соколов, узагальнюючи власний багаторічний досвід у праці «Робота з хором», надає висвітлення питанням щодо поняття хору, вокально-хорових технік, засобів художньої виразності, способів та прийомів керівництва хором. Особливої уваги приділяє методичним рекомендаціям стосовно роботи над хором твором і підбору репертуару [112].

Г.Струве у праці-сповіді «Шкільний хор» ознайомлює з організаційними проблемами при створенні шкільного хорового колективу різного віку (молодший, середній та старший хор), пропонуючи використовувати самокерівництво як особливу форму виявлення дитячої активності. Педагог розглядає специфіку буденної роботи та виступів у межах школи та поза нею, торкаючись питань визначення робочого репертуару та концертної програми. Серед важливих умов творчого зростання колективу Г.Струве вбачає згуртованість основного ядра колективу, до яких зараховує досвідчених хористів, що роблять «творчі щеплення» менш досвідченим учасникам. Обов'язковим вважає підготовленість самого керівника до роботи з чітким визначенням завдань і окресленням шляхів їх виконання. Також умовою удосконалення хору як творчої одиниці вважає наявність звітних концертів, під час яких суттєвим фактором є сприйняття слухацькою аудиторією, що може

позначитися як позитивно, так і негативно на подальшій колективній роботі. Істотним є наявність позитивного настрою учасників під час репетицій, обговорення концертних виступів. Г.Струве детально відображає поетапну роботу з дитячим хоровим колективом, користування ручними знаками та можливості проведення занять, що передбачають розповсюдження хорової роботи у різних формах існування (вокальні гуртки, ансамблі, сольний спів) під час канікул [116].

Різні підходи до керівництва дитячим хором запропоновані Г.Стуловою, яка стверджує, що вокальна робота має здійснюватись на науковій основі. Теоретична основа дитячої вокальної педагогіки має охоплювати знання з фізіологічного аспекту проблеми (сутність біомеханізмів) та акустичного (особливості реєстрового звучання дитячого голосу). Методична основа включає знання особливостей індивідуальних, колективних та групових занять. Компетентність керівника полягає у вмінні навчити дітей співати незалежно від природних даних, тому основна робота має бути націлена на розвиток співацьких здібностей. З цього ракурсу питання керівництва здійснюється відносно якісного розвитку дитячого голосу (правильного звукоутворення, інтонування, резонування) в різних реєстрах. Також Г.Стуловою обґрунтовані переваги і недоліки фальцетної (слабкість тембру і динаміки) і грудної (недостатня розвиненість звукового діапазону) фонації [117].

Вітчизняний хормейстер О.Раввінов висвітлює коло проблем, які виникають в процесі оволодіння дітьми вокально-хоровими навичками. Він пояснює причини цього інтенферентного явища, під час якого оволодіння новою співацькою навичкою стикається у боротьбі зі старою, що набулася раніше. В цьому контексті важливими принципами кропіткого виправлення вокальних недоліків, закріплення нового є послідовна систематична робота, наполегливість та уважність викладача, сталість його пояснень. Власне усунення подібних протиставлень старих навичок новим О.Раввінов вбачає у усвідомленні та ясності розуміння дітьми музично-слухових уявлень. До них відносяться чітке розуміння висотно-ритмічних та ладових співвідношень на слух, а пізніше – їх

зв'язок з відповідним нотним зображенням, що складає слухове підґрунтя для сольфеджування [96; 97; 99].

Відомий педагог вокального мистецтва Л.Дмитрієв у своєму доробку «Основи вокальної методики» широкоаспектно висвітлює питання акустики, фізіології та психології, роботу голосового апарату, принципи виховання співаків та практичну роботу. Він наполягає на ретельному вивченні педагогом акустики голосового апарату та його акустичної будови, окреслюючи різну природу виникнення звуку, його основні характеристики (частоту, довжину, період коливання хвилі, тембр, спектр, резонанс та ін.).

Л.Дмитрієв концентрує увагу на відмінності голосової форманти звуків мови від співочої форманти. Розглядає техніку співу з позиції м'язового руху, водночас наполягаючи на першочерговості розвитку у співака музикальності і другорядності розвитку вокальної техніки, що головним чином міститься в оволодінні співацькими навичками. У цьому контексті автор детально викладає етапи їх утворення (віднаходження правильної співацької роботи голосового апарату, збереження та уточнення рухових навичок, автоматизація, шліфування та пошук багатоманітних варіантів роботи) [32, с.78]. Л.Дмитрієв надає особливого значення розвитку вокального слуху та м'язових відчуттів, простежує взаємозв'язок з індивідуально-психологічними відмінностями, до яких відносить особливості протікань психічних процесів, виділяючи критерії правильності роботи, емоційну та вольову сферу учнів. Важливим моментом роботи зазначає наявність психологічного аналізу співацької діяльності.

Серед особливостей механізму голосового апарату вирізняє співацьке дихання, роботу гортані, роботу артикуляційного апарата при співі, головний та грудний резонатори, опору співацького голосу. Методичні поради та основні принципи виховання співаків втілює під час різних етапів, зокрема знайомства, що включає уроки з початківцями, фоніатричне обстеження, класифікацію голосів, визначення типу голосу, привчання до правильного положення корпусу та голови при співі. Наступний етап - розвиток голосу учня розглядає через різні способи удосконалення голосу, відмічаючи значення музичного матеріалу,

показ голосом викладача, використання м'язових прийомів, роль слова, різні види музично-педагогічного матеріалу (вправи, вокалізи, художньо-педагогічний матеріал та його аналіз), підбір репертуару і робота над ним (робота з різними видами вокалізації: кантилена, трель, філірування звуку). Останній етап вбачає робота з виправлення деяких недоліків тембру голосу: вібрато, форсований голос, горловий, затиснутий голос [32].

О.Апраксіна, О.Ростовський, З.Софроній, П.Халабузарь, В.Черкасов, Ю.Юцевич та інші виявляють зміст і методику вокально-хорової роботи з позиції підготовки та професійної компетентності майбутніх вчителів музики та музичного мистецтва. О.Апраксіна, О.Ростовський, Ю.Юцевич виокремлюють голосоутворювальну та звукосприймаючу системи людини, яка вимагає знання анатомії та фізіології голосового апарату дітей, зазначаючи важливість розвитку вокальної культури школярів, наближеної до академічної манери, що уможлиблює формування слухових та вокальних навичок, концентрацію слухової уваги, спонукає до самостереження під час співу. Така робота має здійснюватися систематично, з поступовим ускладненням завдань та бути емоційно насиченою [104; 131; 136]. У цьому контексті, згідно думки З.Софроній, яка вбачає необхідність напрацювання важливої навички – «вокально-хорового» слуху, майбутній педагог, керівник хору, вокального ансамблю має здійснювати аналітичну та оцінну роботу, що полягає в миттєвості діагностування, постійному контролі якості хорового звучання. Компетентність керівника визначатиметься через здатність до аналітично-оцінного сприйняття звучання хору чи ансамблю, що в свою чергу позначається на процесі формування вокально-хорових навичок учнів [114, с.81].

П.Халабузарь та В.Черкасов розглядають цілісність навчально-виховного процесу, що проявляється у єдності та взаємодоповненні музичного навчання вихованням. Так, В.Черкасов висвітлює особливості позаурочних видів музичної діяльності, зокрема вокально-хорової, які виконують розвиваючу та виховну функцію [129; 133].

Різні технології, методи та прийоми формування вокально-хорових навичок у дітей представлені у роботах С.Гладкої, І.Зеленецької, Т.Копилової, Т.Овчиннікової, Д.Огороднова та ін. Тілесно-орієнтований підхід у поєднанні з фонетичним методом, розроблений Д.Огородновим, передбачає одночасність використання голосового апарату та зап'ястків рук. Методика являє собою комплексну систему виховання, побудовану на законах акустики і законах роботи центральної нервової системи людини, що уможливорює здійснення розвитку вокальної і загальної музичної культури усіх без винятку дітей. На думку автора цієї методики узгодженість руху голосового апарату та п'ястків рук розвиває та збільшує творчий потенціал дітей, особливого значення набуває під час мутації голосу, дозволяючи уникнути «ламання голосу», натомість відкриваючи плавне переростання у «дорослі» голоси. Постановка голосу та розвиток слуху здійснюється завдяки активній роботі рук, пластиці жесту, якому надається значення другого артикуляційного апарату. Д.Огороднов відслідковує передуючий зовнішньому виявленню жесту внутрішній імпульс.

Фонетичний метод, який забезпечує доцільність використання тих чи інших голосних, їх послідовності чи сукупності для впливу на голосовий апарат, доповнює тілесно-орієнтовану практику. Такий метод вимагає спеціалізованих знань педагога щодо впливу окремих фонем на роботу голосового апарату, залежність забарвлення, тембру голосу дитини від манери та способу її артикуляції (темна-світла, близька-далека вокальна позиція, відкрите-прикрите-строкате-рівне звучання та ін.), закономірностей виникнення різних акустичних характеристик дитячого голосу (дзвінкості, польотності) [83].

Якості та особливості звучання співацького голосу дітей з медичного ракурсу розглянуто у роботах фізіологів, фоніатрів Є.Алмазова, І.Левідова, В.Морозова та ін. Досліджуючи зміни у роботі дитячих голосів, Є.Алмазов пояснює появу характерного сипу, ламкості голосу із інтенсивністю росту гортані, відмічаючи, що зріст може бути дисгармонійним відносно інших частин голосового апарату. Голосові зв'язки підлітків можуть збільшуватися в довжину, а ширина певний час залишається незмінною, що зумовлює подовжній

зріст гортані. Резонаторні порожнини також відстають від росту гортані, у хлопців надгортанник тривалий час може залишатися як у дитини. Такі невідповідності у рості призводять до дискоординації роботи дихання та гортані. Лікар фоніатр виділяє три основні періоди, що мають більш-менш стабільні прояви: домутаційний (7-10р.), мутаційний (11-15р) і післямутаційний (16-18р.). Стосовно занять співу під час мутаційного періоду Є.Алмазов зазначає, що у дітей, які і раніше займалися співом, процес мутації відбувається більш рівномірно. В той же час, є періоди, коли бажано повністю припинити співати (стосується хлопців), зосереджуючи уваги на розвитку музичного слуху, як головного регулятора і коректора співацької поведінки гортані та всього голосового апарату [99].

Вивчаючи питання охорони та культури дитячого голосу, І.Левідов виділяє чотири стадії формування голосів: перша від народження до 10-11 р.; друга 11-12р. – 13-14р., третя 14р. – 16р.; четверта 16р. – 18 р.. Вчений серед основних рекомендацій зазначає уникання форсованого звучання, та спів на mezzo-forte у відповідному регістрі [54]. Інший фізіолог і фоніатр В.Морозов висуває незвичний спосіб діагностики типу дитячого голосу, який зоснований на явищі дикції. Своєрідність такого підходу пояснюється проявами свободи або скутості голосового апарату під час співу. Учений спирається на те, що виникнення напруженості та скутості голосового апарату зумовлене незручністю теситури, регістру, внаслідок чого і погіршується дикція. І навпаки, дикція є вільною і чіткою у зручних зонах [70].

Висвітлення «щадної» методики вокального виховання дітей, яка охоплює вимоги та норми їх співацьких навантажень, режим роботи голосового апарату з точки зору того чи іншого голосового регістру в різних вікових групах представлені у роботах К.Малініної, К.Нікольсько-Береговської, Н.Орлової та інших. Відповідно цій методиці, Н.Орлова у роботі «Розвиток голосу дівчат» рекомендує використовувати лише фальцетну манеру співу у віці 10-11 р., тобто до появи ознак мутації. Необхідність формування такого

способу звукоутворення аргументується з одного боку завданнями охорони голосу, а з іншого – особливостями психофізіологічного розвитку дітей [98].

К.Малініна ретельно підходить до викладацької діяльності, висвітлюючи та обґрунтовуючи різні сторони роботи з дітьми. Автор відмічає, що обов'язковим є наявність у педагога «взірця звучання», до якого він прямує у роботі з дитячим колективом чи індивідуально [63, с.10]. Компетентність має охоплювати наукове обґрунтування та розуміння законів голосоутворення, кваліфікованість, дотримання педагогічного такту (особливо нагально з дітьми підліткового віку) та індивідуальний підхід до учнів (любов до дітей, розуміння вікової психіки підлітків), а також індивідуальні характеристики викладача, які пов'язані з чистотою мови (термінологічна ясність, простота та чіткість), врівноваженістю, рівним відношенням до учнів (здійснювати установки на навчання об'єктивними фактами, не пов'язаними з особистісними смаками). Для обліку результатів вокального розвитку дітей із зазначенням подальшої роботи необхідним вважає ведення журналу та особових карток вихованців (зазначати важливі віхи розвитку).

Специфічність роботи з дітьми, які мають певні «прогалини», недоліки (попереднє навчання у некваліфікованого викладача або захопленість дитини наслідуванням певної вокальної манери, техніки, стилю виконання) полягає у накопиченні ними правильного звучання, що залишається у пам'яті, передбачає спів лише під наглядом викладача (уникаючи «перекривляння помилок»). Організаційно-виховна робота здійснюється у позашкільних хорах або вокальних ансамблях великої та малої форми; допоміжних гуртках сольного співу. Автор виділяє три вікові групи, кожна з яких має власну специфіку і потребує особливого вокально-педагогічного підходу: молодша (дитяча) 7-10р.; середня (перехідна) 11-14р.; старша (юнацька) 15-17р.

На думку К.Малініної, найбільшій відповідальності набуває робота у вокальному вихованні з підлітками, дітьми 11-15 р., що зумовлено змінами структури голосового механізму [63, с.44]. До характеристик звучань саме в цей період відносить насичення обертонами та набуття індивідуальних рис,

розширення діапазону вгору і вниз, поступове збільшення сили звучання, поглиблення дихання (м'язова витривалість у хлопців більша ніж у дівчат). У цьому контексті робота викладача полягає у подальшому керівництві щодо свідомого вокального дихання, поступового зміцнення м'язів, уникнення перевтоми. Керівництво має враховувати спостереження за змінами кожного і залежать від вокального слуху викладача: виконання дихальних вправ, робота над чіткою артикуляцією голосних і приголосних (скоромовки), робота над м'яким звукоутворенням, виконання вправ у супроводі акомпанементу. Типовими вокальними проблемами підлітків вбачає викривлення голосу, що зосереджує увагу вокального педагога на «відмітанні» шкідливої навички, інколи повному «виключенні голосу», втрату чистоти інтонації, зміну забарвлення голосу, невелике скорочення діапазону та послаблення дихальної функції. Все це спонукає до кропіткої та тривалої роботи, суворого підбору репертуару відповідно фізіологічним змінам голосу, тимчасового зменшення навантаження, грамотним і адекватним добором учбового матеріалу, зосередженістю на художньому виконанні [63].

З огляду на вищезазначене, методика формування музично-творчого потенціалу підлітків в широкому розумінні має вбирати у себе вирішення кола окреслених вище питань, спираючись на розробки педагогічної теорії та здобутки й досягнення практичної діяльності загальноосвітніх, вузькоспеціалізованих у галузь музичного мистецтва закладів, а також долучаючи наслідки багаторічних пошуків відомих діячів, музикантів та педагогів на шляху розвитку різних систем музичної освіти та виховання. У більш вузькому значенні, згідно авторській інтерпретації О.Рудницької, «методика являє собою описання певних правил, засобів, форм, рекомендацій щодо конкретних педагогічних процесів і технологій їх здійснення» [107, с.13]. Отже, розробка методичної моделі формування музично-творчого потенціалу підлітків потребує визначення системи принципів як вихідних вимог до цього процесу, дотримання яких створює передумови достатності його ефективності, а також зменшує можливість прояву небажаних результатів. Принцип (з лат.

principium – основа, начало) окреслює провідну ідею, важливе, суттєве вихідне положення, на якому ґрунтується зміст або спосіб здійснення діяльності.

Необхідно зауважити, що системи загальнодидактичних і специфічних принципів, зорієнтованих на підвищення рівня навчання учнів, професійної підготовки фахівців досліджуються у роботах сучасних науковців Е.Абдулліна, І.Беха, С.Гончаренка, Н.Гуральник, К.Завалко, А.Козир, В.Огнев'юка, О.Рудницької, О.Ростовського, О.Столяренко, А.Хуторського, В.Черкасова та ін. Спільним для цих систем є спрямованість на бажаний результат у навчанні, вихованні і розвитку. Так, С.Гончаренко вирізняє наступні загальнодидактичні принципи: неперервності освіти, науковості навчання, виховання і навчання, наукової організації праці, принцип освіти [25, с.376]. Серед принципів нового педагогічного мислення І.Бех вбачає принцип проблематизації, діалогізації на основі довіри (контактування педагог-студент, міжособистісне спілкування студентів), персоналізації (активне включення у навчальний процес особистісного досвіду майбутніх учителів) [8, с.11]. Науковець О.Столяренко, виділяє принципи цілеспрямованого, різнобічного, гармонійного формування особистості згідно її інтересів та інтересів суспільства й держави; відповідності змісту, цілей, методів та умов досягненням світової цивілізації згідно загальнолюдських цінностей та національної гідності та ін. [115, с.140-141]. Досліджуючи створення, впровадження, засвоєння та використання інновацій в освіті, А.Хуторський обґрунтовує такі специфічні принципи як продуктивність навчання, ситуативність та принцип освітньої рефлексії [132, с.77-81]. Оригінальним є погляд сучасного дослідника І.Малафійка, який висуває додаткові умови ще до самої системи принципів, як до окремого цілісного явища. Науковець розглядає принцип з системоутворюючої позиції, власне як вимоги до системи навчання, який «породжує, коригує, задає і спрямовує функціонування навчальної системи», без якого система не працює [62].

Проекція загальних принципів дидактики на музичну педагогіку віднаходить своє утвердження у наукових дослідженнях Е.Абдулліна, Н.Гуральник, А.Козир, О.Михайліченко, Н.Овчаренко, Г.Падалки,

О.Ростовського, О.Рудницької та ін., в яких розроблено і обґрунтовано систему загальнодидактичних та специфічних принципів, що діє в мистецькій освіті.

Ємний і значущий аналіз педагогічних та мистецьких наукових праць окресленої проблематики виконано О.Рудницькою, яка відмічає відсутність єдиної класифікації принципів навчання і виховання, водночас автор вбачає упорядкування за певною ознакою, серед яких: вибору змісту навчального матеріалу; організації педагогічного процесу; необхідності врахування психологічних механізмів [107]. Науковець вважає за доцільне розглядати деякі принципи з позиції нового педагогічного мислення в якості «своєрідної алгоритмічної настанови», до яких відносить: довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі; урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії; залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; спонукання до творчого самовираження [107, с.81-85].

У науковому доробку Е.Абдулліна ми виділяємо такі специфічні принципи: розкриття естетичної цінності музики; орієнтацію на високохудожні взірці (шедеври) музичного мистецтва; опору на єдність народної, академічної (класичної та сучасної), духовної (релігійної) музики; опору на інтонаційний, жанровий та стильовий підходи у вивченні музики; особистісного «проживання» в музичному мистецтві; спрямованості на розвиток особистості учня і його музичних здібностей; єдність розвитку інтуїтивного та усвідомленого; визнання музичної творчості в її різних проявах як одного з важливіших стимулів розвитку дитини (реалізація арттерапевтичних можливостей музики); уподібнення характеру музичних занять музично-творчому процесу [1, с.75-79].

Науковці О.Михайліченко, Н.Овчаренко, Г.Падалка, О.Ростовський, Л.Гоцька та ін., розглядаючи специфічні принципи, що витікають із закономірностей ефективної організації навчального процесу, виділяють:

- принцип зв'язку музичного виховання з національною культурою; єдність музичного виховання із загальним художньо-естетичним розвитком

особистості; принцип міжпредметних зв'язків; зв'язку музичного виховання з життям; об'єднання урочних та позаурочних занять за допомогою засобів масової інформації; принцип об'єднання практичної музичної діяльності і самодіяльності [68, с.76-78];

- принцип урізноманітненості видів і форм вокально-педагогічної діяльності, культурологізації та аксіологізації, врахування педагогічного досвіду, психофізіологічної зумовленості, семіотичної спрямованості та інтерпретації тексту музичного твору, творчого виконавства [80, с.250-254];

- цілісності, культуровідповідності, естетичної спрямованості, індивідуалізації, рефлексії [87, с.148-149];

- виховання особистісного ставлення до музики; орієнтації на духовний розвиток особистості засобами музики; досягнення естетичної насолоди від спілкування з музичним мистецтвом; єдності мети, змісту методів музично-освітньої роботи; взаємодії вчителя і учнів; орієнтації на художньо-естетичні потреби і смаки учнів; гуманізації музичної освіти; емоційної захопленості; єдності педагогічних впливів і сподівань учнів; активізації музично-творчої діяльності учнів; повторності музичних вражень; доступності музичної діяльності; опора на життєвий і художній досвід дітей; творчої свободи учня в художній інтерпретації твору; взаємодії мистецтв [104, с.564-567];

- принцип зацікавленості (ступінь активної дії у музично-творчому процесі); свідомості (активізація процесів особистісного і діяльнісного осмислення); перспективності (безперервність творчого пошуку); єдність художнього і технічного розвитку співацького голосу; внутрішньої побудови образу [122].

Здійснений аналіз наукової літератури з проблеми дослідження уможливорює виокремити провідні загальнодидактичні принципи, які забезпечуватимуть ефективність організації процесу формування музично-творчого потенціалу підлітків у співацькій діяльності: спрямованість духовного, художньо-естетичного розвитку дітей до провідних ідей

національної культури; науковості, доступності, системності та послідовності; діалогізації та персоналізації; єдність педагогічного впливу і саморозвитку.

Реалізуючи завдання нової української школи виховувати всебічно розвинуту творчу особистість, патріота, ми вважаємо за необхідне здійснювати формування музично-творчого потенціалу через духовний та художньо-естетичний розвиток підлітків на ґрунті національної української культури, багатовікових співацьких традицій. Зміцнення української державності, успішність і прогресивність нації залежатиме від підростаючого покоління, від ставлення до країни, тому, на нашу думку, вкрай важливо розширювати межі музично-творчого потенціалу підлітків, розвивати та удосконалювати співацькі здібності дітей за рахунок накопичення мистецьких знань, створення творчої атмосфери у шкільних вокальних гуртках, співацьких колективах на матеріалі високого класичного, народного українського музичного мистецтва. Адже пізнаючи генетично рідну українську пісню, поглинаючи специфіку музичної будови, характерних особливостей співацьких традицій відбувається становлення музичних смаків підлітків, викристалізуються естетичні ідеали, накопичується музичний досвід. «Спонукаючи вихованців до використання виражальних засобів, притаманних національній культурі у спробах творення мистецтва, учитель... отримує змогу «каталізувати», інтенсифікувати процес їх творчого становлення. Опиняючись у генетично близьких сферах відчуття інтонаційних тонкощів національного музичного мистецтва... — учитель може цілеспрямовано керувати, спрямовувати в потрібне річище, підвищувати рівень творчої наснаги учнів, їх здатності створювати нове у контексті художньо близького» [87]. В такий спосіб природно, міцно і потужно закладається патріотична складова в становленні особистості.

Наступні принципи науковості, доступності, систематичності та послідовності взаємопов'язані один з одним і визначають доцільність, складність різних завдань, логіку їх побудови та часове розміщення відповідно вікових особливостей дітей підліткового віку. Принцип науковості підносить навчання співу підлітків до сучасного рівня педагогічних досягнень в галузі

вокального мистецтва (різноманіття технологій навчання), дозволяє враховувати фізіологічні особливості розвитку голосового апарату в цьому віці, розуміти специфічність цього процесу та вбачати перспективи вокального розвитку кожної дитини (виокремлення «еталонного звучання», за потреби встановлення причин появи небажаного звуку та відповідна корекція манери звуковидобування).

Зважаючи на типові особливості фізичного, психічного та соціального розвитку дітей, принцип доступності допомагає визначити найближчу зону розвитку підлітка, а тим самим уможливить здійснення впливу на нього і відповідно сприятиме розширенню меж наявного музично-творчого потенціалу. Доступність визначає посильну складність пропонованих музичних завдань, які мають стимулювати і сприяти розвитку (інтенсивність напруження фізичних і психічних сил підлітка за належного виконання завдання призводить до психологічного відчуття задоволення від подолання труднощів). Дотримання принципів систематичності та послідовності має створювати фундамент ефективності процесу формування музично-творчого потенціалу підлітків, який закладає логіку розгортання змісту знань (оволодіння співацькою діяльністю від простого до більш складного за формою спіралевидної концентричної системи, яка надасть дитині владу над своїми знаннями), частоту і кількість позакласних занять зі співу, способи музично-творчої діяльності (накопичення слухацького досвіду (еталонний спів різних виконавців, усілякі виконавські інтерпретації вокально-хорових творів), традиційне практикування у співі, пошук власного варіанту виконання, імпровізація).

Принцип персоналізації передбачає активне залучення особистісного досвіду підлітка у процес формування музично-творчого потенціалу, що стає можливим за умови впровадження принципу діалогічності, а саме здійснення міжособистісного діалогу викладача і дитини, дотримуючись спілкування з опорою на довіру, повагу, щирість, та внутрішнього діалогу підлітка з собою, який відображає механізм і зміст музичного мислення дитини.

Ефективність тривалого процесу формування музично-творчого потенціалу підлітків залежатиме від реалізації принципу єдності педагогічного впливу і саморозвитку. Досягти успіху можливо лише за умови тісної співпраці, двосторонньої та злагодженої активності, спрямованої на саморозвиток особистості, коли цілі педагогічного впливу та необхідні для цього зусилля дитини співпадають з її музичними інтересами, ідеалами, поглядами, бажаннями та планами. Неможливо формувати музично-творчий потенціал підлітка, якщо сама дитина буде цьому протистояти.

Виходячи з теоретичних положень досліджуваного феномена, відповідно сутності та структури музично-творчого потенціалу підлітків, ми виділяємо основні принципи формування музично-творчого потенціалу підлітків у позакласній співацькій діяльності: *емоційної насиченості навчально-виховного процесу; орієнтації на художньо-естетичні потреби і корекції художніх смаків підлітків; повторності музичних вражень з метою досягнення підлітками естетичної насолоди від мистецтва; єдності розвитку інтуїтивного та свідомого; забезпечення творчої свободи в музичній діяльності та спонукання до творчого самовираження.*

Успішність процесу формування музично-творчого потенціалу залежить від характеру прояву інтересу до позакласної співацької діяльності підлітками, що безпосередньо торкається принципу *емоційної насиченості навчально-виховного процесу*. Згідно твердженню Б.Додонова, організм дитини вимагає постійного емоційного динамізму оптимальної інтенсивності, «якщо людина, особливо дитина, не отримує достатню кількість емоцій з'являється емоційний голод у прояві нудьги і туги [34, с.84], а відповідно і занепадає активність. Зважаючи на це, викладач має підсилювати емоційні реакції дітей, оскільки це налаштовує підлітка до проявів особистісної активності і спонукає до подальшого розвитку. Заражаючи дітей позитивними емоціями, педагог знову і знову запускає механізми активності, певного сплеску процесів мислення, злетів творчої фантазії, які необхідні у музичній діяльності.

Тож позакласну співацьку діяльність слід організувати таким чином, щоб підлітки відчували особистісну значущість (гарний виконавець для себе, а не для інших), на початковому етапі були в більшій мірі емоційно захоплені самим процесом, а не кінцевим результатом. Доречно зауважити, що найсуттєвіших ознак стосовно емоційного стану дитини найбільше характеризує артикуляційний апарат підлітка (коловий ротовий м'яз, м'язи підборіддя і дна роту), що підтверджують дослідження Г.Волинкіної та М.Суворова [19]. До того ж, Г.Котляр, відстежуючи вираження емоційних станів у вокальній мові, відмічає, що складно, інколи неточно (приблизно) відтворюються позитивні емоції, а негативні інтонації більш точно передаються голосом [50].

Принцип орієнтації на художньо-естетичні потреби і корекції художніх смаків підлітків витікає із закономірності здійснення естетичного впливу на духовний розвиток дитини. Це пов'язано з відшукуванням дитиною особистісної цінності у запропонованих вокально-хорових творах, із наявністю художнього досвіду, а відповідно і активністю естетичного ставлення до них. Кропітка діяльність у здійсненні педагогічного впливу на смаки та ідеали дитини починається з виявлення музичного матеріалу, який викликає позитивну реакцію під час прослуховування чи виконання. Відсутність негативної оцінки підліткових смаків та ідеалів викладачем, формування переконань з акцентами на тому, чим високохудожній твір цікавіший, а не на відразі «бажаного» підлітку, має позитивний ефект просвітництва. Заглиблення в осягнення градацій музичної палітри вимагає від дитини підліткового віку часу, постійної активної слухацької та виконавської уваги, натомість, недосвідченість не потребує спеціальної підготовки, і внаслідок цього, задовольняє смаки масовими популярними у підлітковій аудиторії творами, примітивними з позиції професійного музичного мистецтва.

Г. Уолтер у своєму дослідженні наголошує, що пасивне сприйняття лише розважає, не викликаючи і не розвиваючи творчих здібностей, не спонукає до щедрості у самовіддачі. Чим більше художнє вираження залежить від спеціальних технічних умов, тим обмеженішим є співучасть у ньому слухача.

Чим менше пізнавальної активності виявляє дитина, тим ймовірніше, що вона схопиться за «готову думку» (підє шляхом стереотипу) [125].

Це виражається у наданні однозначних оцінок, поверховості суджень, миттєвості сприйняття, котрі пов'язані, власне, з потужністю впливу (входження у збуджений стан, резонансне зараження емоціями, екзальтованість, фальшива патетика, залежність від певних ритмічних моделей, висоти з превалюванням низьких частот, темпу, гучності) на основі фізіологічних відчуттів (збільшення мускульної енергії, підсилення метаболізму дитини, зміна кров'яного тиску), а також гамою супроводжуючих специфічних слухових, тілесних та соціальних переживань, які підліток і цінує. Систематична робота, урахування підстав виникнення тих чи інших музичних ідеалів та уподобань у підлітків дозволяє коректувати, покращувати смаки в сторону високохудожніх взірців, поступово спрямовувати увагу на досконалість, незалежність від часового фактору епохи, багатство музичної мови, широкий діапазон тем і відвертати від технічних ефектів, примітивності і поверховості.

Особливості такого тривалого клопітного процесу залежать від того чи виникає у дитини *почуття естетичної насолоди*, що можливо лише при *повторності музичних вражень*. Зважаючи на те, що підлітки часто плутають відчуття естетичного задоволення з радістю впізнавання музичного твору, інтонаційної чи гармонічної моделі (сучасні ритми, аранжування спираються саме на такі нав'язливі, психологічно «вірусні» музичні конструкції), слід спрямовувати процес формування музично-творчого потенціалу підлітків до пізнання і усвідомлення дитиною що саме їм подобається.

І.Євін, досліджуючи феномен мистецтва та закономірності його впливу на людський мозок, зазначає, що «мистецтво впливає на психічний стан людини, намагаючись змінити його», власне під час синхронізації або резонансу, коли домінуючий біологічний ритм співпадає з частотою музично-ритмічної пульсації, у дитини можуть виникнути найбільш складні та сильні враження [35]. Від таких вражень, супутніх емоцій дитина стає залежною,

з'являється потреба у інтенсифікації дії музичного подразника та супроводжуючих відчуттів. Підліток втрачає бажання занурюватись в музичну тканину, удосконалювати свої слухові навички, задовольняючись наявним і, за відсутності достатнього досвіду музичного сприйняття художніх творів, звикає до «естетичної насолоди» від неякісної музики.

Натомість, закладання музичних еталонів надає можливість прокласти дорогу до отримання справжньої естетичної насолоди. Естетичне сприйняття починається зі спостережливості, бачення внутрішньої краси та довершеності, розуміння і надання естетичної оцінки. Тому принцип повторних музичних вражень спонукає здійснити художній аналіз ще раз, підтвердити або заперечити підліткові міркування, дозволяє окреслити та більш чітко виявити підліткові ідеали. Якщо безпосередній вплив музичного твору є миттєвим і здійснюється в більшій мірі на фізіологію підлітка, то естетична насолода вимагає часу для виникнення передчуття, яке виражається у схвильованості, очікуванні. До того ж, коли дитина вперше чує твір, інформація про нього зіставляється зі слідами пам'яті про інші подібні твори [111, с.20], а емоційна пам'ять формується дуже швидко, зазвичай з першого разу [111, с.99].

Як зазначає Г.Побережна, повторність переживання і впізнання елементів музичної мови є особливим аспектом музичної свідомості. «Мова музики будує ієрархічні зв'язки: змінюються тональності, протягуються арки до попередніх мотивів. У зв'язку з цим, оскільки музичний твір розгортається у часі, сприйняття його потребує утримання в пам'яті усіх фаз музичного розвитку...розвиток емоційно-усвідомленого сприйняття музики потребує поступового відходу від предметно-конкретних понять у трактуванні творів до посилення сприйняття духовного пласту» [60, с.26].

Таким чином, тривале повторюване естетичне переживання, за умови творчого зближення дитини з музикою (усвідомлення художніх образів як засобів музичного мистецтва і розуміння умовності такого порівняння), що виникає під час прослуховування або виконання конкретної музичного твору чи фрагменту підлітком, накопичуючись, переростає у більш високі почуття,

набуває рис константності і, внаслідок проаналізованого, усвідомленого сприйняття та любування красою (максимальної відповідності музики особистісному розумінню досконалості) виявляється у найвищому ступені задоволення - естетичній насолоді. Інтенсивність такого задоволення має бути достатньо великою, щоб енергетичне напруження потреби «розрядилося» повністю, втратило величину свого тиску на підлітка, який проявляється у формі збудження, зосередження сил та піднесення для того, щоб виникнути знову через певний проміжок часу. Отже, повторюваність вражень відіграє функцію сортування, естетичного «решета», яке має відбирати еталонні моделі, зразки музики, а згодом утворювати базу для виникнення почуття естетичної насолоди.

Принцип забезпечення творчої свободи в музичній діяльності також є суттєвим у процесі формування саме творчої складової потенціалу. Цей принцип є засобом активізації як інтелектуальної, так і чуттєвої сфери підлітка шляхом активної участі у виконанні твору. Виразність смислових акцентів, підкреслення музичних елементів дитиною демонструють глибину наявних музично-теоретичних знань, її розуміння та відношення до цього твору, самої ідеї, розвиненість художньо-образного сприйняття і наявність досвіду втілення художнього задуму, його витлумачення. Тому вкрай важливо спонукати підлітків до самостійного творчого пошуку, а не пропонувати готову модель, яка блокує творчу фантазію та натхнення. Ми погоджуємось з О.Ростовським, який слушно зазначає «нав'язування учням певної інтерпретації музичного твору приводить до зниження активності музичного слуху» [104, с.567].

Дитина сама має виявляти ініціативу і свідомо відшукувати варіанти інтерпретації музичного твору, пояснюючи свою позицію, а викладач лише допомагати і спрямовувати у потрібне русло, враховуючи підліткову емоційну нестабільність та несприйняття критики. У доказовість цього наведемо вислів Л.Перлз «Керівник має надавати таку підтримку, яка необхідна, але вона має бути найменшою з усіх можливих» [138, с. 45]. У разі, якщо інтерпретація, на думку викладача, є недоречною, він має коректно відстежити причини такого

авторського тлумачення та звернути увагу підлітка на не зовсім вдалі фрагменти, даючи на розгляд інші трактування саме цих уривків.

Водночас, із пізнанням різних мистецьких творів, виконавців, співацьких технік, слід дотримуватися *принципу спонукання до творчого самовираження дитини*, надихаючи, орієнтуючи підлітка на успіх і вселяючи впевненість у власних силах. Надання вчасної підтримки та систематичність поштовхів до творчої реалізації, інколи спрямування на ризик та інтуїцію, своєрідний творчий авантюризм, який, згідно поглядам Д.Кабалевського, приховує небезпеку виховання у дітях дилетантизму, є важливою умовою для подальших спроб дитини, для опанування власних музично-творчих здібностей та для виникнення бажання займатися співацькою діяльністю. Оскільки в процесі музично-творчої діяльності синтезуються емоційна та раціональна сфери підлітка, які утворюють основу творчого мислення, то кроки до музичного самовираження, співтворчості, співпереживання ідейно-образному та емоційному змісту творів мають здійснюватися підлітком через відчуття творчої свободи.

Одночасно з теоретичним розширенням меж музично-творчого потенціалу здійснюється і практичне, засобами актуалізації через накопичення музичних одиниць, власних моделей практичного тезаурусу творення. Ефективність процесу формування музично-творчого потенціалу підлітків забезпечить дотримання *принципу розвитку єдності інтуїтивного і свідомого*. Ураховуючи результати досліджень та педагогічного доробку В.Бабія, К.Завалко, Д.Кабалевського, В.Мухіної, К.Орфа, Ж.Піаже та ін., можна констатувати, що більшість учнів у власній творчості спираються на інтуїтивний, несвідомий спосіб імпровізації, внаслідок чого використовують неоригінальні прийоми комбінувань засобів музичної виразності, які майже неможливо точно повторити, якщо не зафіксувати їх одразу. З огляду на те, що імпровізація надає широке поле вирішення творчих задач, вона має пробуджувати «активну позицію діяча, творця, дослідника, а не користувача»,

єдність інтуїтивного творення та свідомого висловлювання музичною мовою має утворювати міцний фундамент досліджуваного процесу [38, с.100].

Про інтуїтивний спосіб творчості слушно зауважує В.Роменець, звертаючи увагу на те, що початкові етапи творчості мають стихійний характер, а сам творчий продукт виникає несподівано, «як випадкова знахідка на основі вдалого матеріального збігу предметів, зміни їхньої конфігурації», що справляє велике враження на особистість, а відтак робить творця більш уважнішим до наслідків своєї діяльності, до власних рухів, які стали причиною, що викликала яскраву емоцію задоволення від власної вправності, досконалості, граціозності і продуктивності [103, с.185-186].

На відміну від інтуїтивного творення, в основі якого лежить несвідоме уловлення, чуттєве проникнення у сутність образу, частково вгадування або здогад, свідоме творення формує готовність і здатність підлітка виражати свої ідеї, думки мовою музики у співацькій діяльності, надає можливість бути самостійним і незалежним у музично-творчій діяльності, виявляти оригінальність особистості. Як слушно зазначає Д.Кінарська, втрата «смаку до творчості та творчого самовираження», небажання витратити себе на творчу напругу призводить до виродження, вихолощування та втрати творчого потенціалу, а «людина, яка не сприймає себе як самостійну духовно-творчу одиницю, перестає продукувати ідеї, перестає бути двигуном культурного та цивілізаційного росту» [44, с.437-438]. Таким чином, гнучке поєднання інтуїтивного та свідомого збагачує музично-творчий потенціал в різні способи, проте рівнозначно дієві.

Отже, вищезазначені принципи (емоційної насиченості навчально-виховного процесу; орієнтації на художньо-естетичні потреби і корекції художніх смаків підлітків; повторності музичних вражень з метою досягнення підлітками естетичної насолоди від мистецтва; єдності розвитку інтуїтивного та свідомого; забезпечення творчої свободи в музичній діяльності та спонукання до творчого самовираження) мають бути основними в процесі формування музично-творчого потенціалу підлітків у позакласній співацькій діяльності.

Тому доцільно моделювати методику, розробляючи та впроваджуючи педагогічні умови, дотримання яких буде достатнім, органічно доповнювати вищезазначені принципи для забезпечення ефективності цього процесу.

Спираючись на зміст і структуру означеного феномена нами розроблено педагогічні умови, які уможливають досягнення його результативності у процесі позаурочної співацької діяльності, а саме: *актуалізація набутих музичних знань і творчого досвіду у позаурочній співацькій діяльності; створення позитивної морально-психологічної атмосфери та ситуацій успіху; підтримка оптимальної активності кожної дитини засобами поступового ускладнення музично-творчих завдань.*

Перша педагогічна умова - *актуалізація набутих музичних знань і творчого досвіду у позаурочній співацькій діяльності* включає виявлення внутрішніх процесів розвитку музично-творчого потенціалу, окреслює динаміку змін, дозволяє намітити перспективність подальшого впливу у межах кола найближчого розвитку підлітка. Актуалізація наявних мистецьких знань надає можливість в осяжній формі виявити наскільки швидко дитина опановує мистецтво співу, чи достатньо в неї знань для цього і на якій стадії розвитку співацьких здібностей вона знаходиться, результатом застосування яких саме мистецьких знань підліток розкриває свої музичні здібності.

Важливим є не лише актуалізувати набуті знання, а і виявляти творчий емоційний досвід. Творчість підлітка збачається при переході внутрішнього в зовнішнє, відіграючи виражальну роль творчого акту, інтенсифікуючи саме внутрішнє, оскільки чим яскравіше воно, тим настійніше потребує вираження зовні (закон емоцій: вони мають бути перетворені в дію). Така розрядка від емоцій приносить підлітку полегшення незалежно від того, які вони (позитивні чи негативні). Дотримання цієї умови є вкрай важливим для визначення характеру педагогічної взаємодії з підлітком відповідно розробленої компонентної структури музично-творчого потенціалу, оскільки це пов'язано з результативністю педагогічного впливу.

Для реалізації означеної педагогічної умови необхідно здійснювати систематичні зрізи і ретельно фіксувати як успіхи, так і невдачі у співацькій діяльності кожної дитини, що виявить причино-наслідкові зв'язки та упорядкує послідовність дій щодо наступного розучування вокально-хорових творів. Як ми зазначали раніше накопичення знань залежить від здібностей підлітка, а здібності обумовлюють якість застосування знань, відтак проблемним полем першої педагогічної умови виступає їх актуалізація (знань та здібностей), яка демонструє характер внутрішнього взаємозв'язку процесів засвоєння, зберігання та використання мистецьких знань і розвитку музично-творчих здібностей дитини, дозволяє віднести його до активної (учні самі активно відновлюють чи пригадують потрібні музичні знання) чи пасивної актуалізації (викладач нагадує відомості, вивчені раніше).

Доцільно звернути увагу ще на те, що актуалізація набутих мистецьких знань завжди передбачає подальше використання відновленої музичної інформації для наступної інтелектуальної або музично-практичної діяльності. Це стосується мети співацької діяльності, вміння підлітка пригадати тут і зараз саме те, що потрібно і характеризується показниками швидкості, обсягу і точності відтворення.

Обсяг визначається кількістю відновленої інформації (чим більше підліток зберігає музичних знань, тим більше й актуалізує), системністю засвоєних музичних знань (упорядковані знання актуалізуються краще) та послідовністю самого процесу актуалізації. Згідно досліджень Г.Уолтера процес актуалізації є результатом навчання шляхом аналізу або шляхом повторення. Якщо діти усвідомлюють «зміст», навчання здійснюється завдяки асоціативному зв'язку операцій, де розуміння змісту викликає появу асоціативного ряду і його подальша актуалізація здійснюється підлітком відносно попередньо утворених асоціативних ланцюгів. Інший шлях передбачає зазубрювання, а ефективність його актуалізації вимагає певної частоти повторення [125, с.13]. Швидкість актуалізації музичних знань обчислюється кількістю актуалізованої інформації за одиницю часу і

поділяється на швидку та уповільнену. Більш плідною, водночас повільнішою є активна актуалізація, яка залежить від систематизованості музичних знань, гнучкості мислення, здатності підлітка швидко пригадати необхідну музичну інформацію. Точність характеризується повнотою музичних понять, формулювань та визначень. Дотримання першої педагогічної умови допомагає окреслювати перспективи педагогічного впливу на розуміння і осмислення музичної інформації підлітком, музичну освіченість дітей та унаочнювати музично-творчі здібності.

Друга педагогічна умова - *створення позитивної морально-психологічної атмосфери та ситуацій успіху* здійснює організацію позаурочної діяльності таким чином, щоб підлітки відчували зовнішню та внутрішню свободу, довіру і захищеність, яка виражається у психологічному комфорті, легкості і невимушеності спілкування з педагогом та однолітками, водночас передбачає дисциплінованість, згуртованість. Ця умова включає наявність відчуття безпеки, взаєморозуміння, ентузіазму, впевненості в своїх силах, оптимальної розкнутості і творчої свободи підлітка за рахунок підтримки та поваги до своїх музично-творчих ідей поряд з іншими творчими ідеями. Здоровий морально-психологічний клімат стимулюватиме творчі здібності кожного підлітка, наповнюватиме бадьорістю дітей в процесі позакласної співацької діяльності та налаштовуватиме на позитивні емоції у вигляді радості. Тому викладач має гнучко лавірувати між полярними бажаннями підлітка бути таким як усі і бути не таким як усі, а дитина має упевнюватися кожного заняття у тому, що може довіряти викладачу і не буде осміяна в разі невдачі. Такі обставини відсторонюють будь-який тиск (приниження, образи, залякування) з боку викладача, нівелюють гостроту невпевненості або надмірної самовпевненості дитини в своїх силах.

Для руху вперед завжди необхідна певна сміливість, а завданням педагога є забезпечення належних заохочувальних обставин, серед яких створення ситуації успіху. Абрахам Маслоу стверджував, що розвиток відбувається тоді, коли наступний крок вперед об'єктивно приносить більше радощів, більше

внутрішнього задоволення, ніж попередні досягнення і перемоги, які стали чимось звичним і вже набридли. Саморозвиток, рух вперед часто супроводжуються внутрішнім конфліктом, але не є насиллям над собою [139]. Рух уперед – це очікування, передбачення нових приємних відчуттів і вражень. З цієї позиції схвалення, визнання, успіх і виникнення передчуття задоволення виконують суттєву роль, оскільки закріплюють найбільш вдалий спосіб дії дитини, після чого характерним буде спад активності, зникнення напруження, своєрідна енергетична розрядка у творчих діях. Дитина набуває впевненості в своїх музично-творчих силах і намагатиметься повторити досягнуте, або ж візьметься за більш складне завдання, що сприятиме розширенню і зростанню музично-творчого потенціалу. Схвалення найменших удач, демонстрація найбільш вдалих робіт підлітків, похвала, щирість і позитивне ставлення до підлітків є тими важелями, які надихають дітей до подальшого пізнання власних музично-творчих здібностей, опанування різних вокальних технік, розширення своїх мистецьких знань, тому є такими важливими у процесі формування музично-творчого потенціалу підлітків.

Третя педагогічна умова - *підтримка оптимальної активності кожної дитини засобами поступового ускладнення музично-творчих завдань* сприяє стимулюванню творчої активності, емоційності і самостійності підлітка на основі індивідуальної та колективної творчості, допомагає вибудовувати позитивне ставлення до власних можливостей та осягати свої сильні та слабкі сторони в співацькій діяльності. Ця важлива педагогічна умова спонукає і готує дітей здійснювати співацьку діяльність, опановувати вокально-хорові твори відповідно логіці їх поступового ускладнення. Віднаходження оптимальної творчої активності для кожного підлітка несе в собі широкий спектр завдань, які допомагають сконцентрувати дитину на співацькій діяльності та вирішенні конкретного музично-творчого завдання, підштовхують до свідомого пошуку, пробуджують в ній ініціативу, передбачають відповідну зосередженість розумових, фізичних, психічних та емоційних сил, утримують її протягом певного часу в активному стані.

Цінність позаурочної співацької діяльності полягає в тому, що викладач для виконання вищеописаного комплексу завдань має можливість попередньо обирати кількість, складність і спрямованість музично-творчих завдань (ритмічні, інтонаційні, гармонічні, текстові та інші моделі-заготовки), котрі на його думку, несуть важливий зміст і знаходяться в зоні найближчого музично-творчого розвитку як кожного підлітка, так і групи школярів. Навчання починається з помилки, а практика надає можливість закріплювати вдалі спроби.

Дотримання цієї педагогічної умови допомагає обрати оптимальний рівень та характер активності дитини підліткового віку під час виконання творчих завдань, що охоплює уважність, допитливість, співучасть у загальному процесі, прихильність, певну вибірковість, реагування та зміни умов діяльності, економність, раціональність або інтуїтивність, бажання комбінувати чи винаходити аналоги та ін.

З цього приводу Н. Гродзенська рекомендує проводити бесіди про музику і стимулювати висловлювання учнів про свої враження, що підсилюватиме їх інтерес. Вона підкреслює необхідність індивідуального підходу до учнів, розвитку у них критичного ставлення та вміння оцінювати музику [28]. Також, на нашу думку, підтримання оптимальної активності забезпечуватиме індивідуальний розвиток дитини, а це можливо при активізації інтересу дітей за рахунок змін, ускладнень та новизни самих завдань. Важливим є те, що творча активність, психічний стан, емоційна реакція, з якою підліток починає, продовжує та завершує виконання завдання є вкрай важливі для продовження формування музично-творчого потенціалу: продовжувати співати і розвиватися, зупинитися на досягнутому чи залишити цю справу. Тому бажано у позакласній співацькій діяльності посилювати пізнавальний інтерес засобами постійних і систематичних нововведень, що передбачають ігрову діяльність, дослідницьку поведінку, виконання творчих завдань, які вимагають принципово нових, прогресивних рішень, передбачають перегрупування сил у підлітковому колективі для поліпшення певних аспектів музично-творчої

діяльності (надання нових функцій), окреслюючи простір для вияву індивідуальності підлітка, не применшуючи його творчих задатків, а навпаки, примножуючи творчі здобутки.

Відповідно, і форми контролю за творчими проявами у співацькій діяльності дитини мають урахувати вікові психологічні особливості, водночас підсилювати позитивні творчі зрушення і задавати вектор подальшого розвитку музично-творчого потенціалу. Це передбачає толерантність викладача до будь-яких неочікуваних, дивних ідей підлітка, відсутність надмірної опіки над підлітковою творчістю, уникнення негативної оцінки викладачем творчих спроб дитини, тимчасове перебування дітей в іншій соціальній ролі.

Якщо внутрішній діалог у підлітковому віці є ведучою формою розвитку самосвідомості, то провідною формою спілкування викладача з учнями у позаурочній співацькій діяльності ми вважаємо музичний полілог, який передбачає дискусію, обмін думками з тієї чи іншої музичної теми, а також висловлення власної, можливо відмінної точки зору підлітком. Це надає формам контролю за творчими проявами школярів дослідницької спрямованості: шукати та розглядати «прогалини» як те, що слід заповнити, підсилити, прояснити, пам'ятаючи, що поліпшити одразу усі складові музично-творчого потенціалу неможливо, тому потрібно віднаходити такі «критичні точки», де відбувається розгалуження одиниць його компонентів: пізнавального інтересу, виявлення музично-естетичних смаків та ідеалів, прояв позитивної мотивації, музична освіченість, осмислення музичної інформації, музичні здібності, бажання до впровадження власної інтерпретації, артистичність, схильність до імпровізації. Оптимізувати роботу такої складної системи як музично-творчий потенціал підлітка можливо лише в точках біфуркації (розгалуження) його складових за допомогою легких поштовхів (підсилень), щоб їх сукупність стала достатньою для появи резонансу (актуалізації).

Таким чином, сам учбовий діалог допомагає дитині формувати особистісні знання, перевіряти їх практично, виявляти недостатність, висувати вимоги до самого себе, оминаючи «гострі кути» критики. Тому вкрай важливо

замість вказівок ставити проблемні запитання, виявляти те, чого не вистачає, спрямовуючи шляхи вирішення творчих завдань у відповідну музичну площину, використовувати «помилкові» висновки, «тупикові кути» як неочікуваний ракурс, погляд на дещо звичайне. Отже, викладач має бути толерантним, стриманим у бажанні допомогти, уважним до дитини, що уможливить підтримку оптимальної активності і спостереження якісних змін у процесі формування музично-творчого потенціалу підлітків.

Організація цієї умови передбачає підтримку активності у формах самопрезентацій підлітків, під час яких дитина ідентифікує себе, порівнює з іншими, демонструє співацькі вміння, власну творчу успішність, гідність, вимагає щирості у представленні результатів своєї співацької діяльності та досягнень, тому доречним на наш погляд є тимчасова зміна соціальної ролі дитини з виконавця на глядача, викладача. Це надає підлітку зняти тягар відповідальності і подивитися на свою співацьку діяльність іншими очима, дозволяє здійснювати самокритику, вдосконалюючи себе, надаючи об'єктивну оцінку своїм потенційним можливостям. При належному забезпеченні цієї важливої педагогічної умови підліток відчуватиме позитивну свободу творчості, активно включатиметься в різні музично-творчі процеси, надаючи їм особистісного смислу, що ефективно відіб'ється на його творчій активності.

Отже, визначені принципи та педагогічні умови, розроблені у відповідності до компонентної структури музично-творчого потенціалу підлітків складають основу методичної моделі формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності та зумовлюють висвітлення особливостей та результатів дослідно-експериментальної роботи у наступному розділі.

Висновки до другого розділу

Визначено компонентну структуру музично-творчого потенціалу підлітків, яка включає *мотиваційно-оцінний, пізнавально-операційний та креативно-рефлексивний* компоненти. Мотиваційно-оцінний компонент забезпечує загальну й вибірково мобілізацію можливостей дитини, скеровує поведінку підлітка на вдоволення духовних потреб і отримання естетичної насолоди, виражає психо-емоційний стан та відношення до співацької діяльності підлітка, визначаючи характер дій і оцінюючи їх ймовірність. Критерієм мотиваційно-оцінного компонента визначено міру зацікавленості у музичній діяльності та яскравість реакції на музику, відповідно розроблено та науково обгрунтовано показники: прояв інтересу до музичного мистецтва, до співацької діяльності (цікавість, схильність, помисли); потреба в отриманні естетичного задоволення в процесі співацької діяльності; здатність до оцінювання культури музичного мовлення (музично-естетичні смаки та ідеали).

Пізнавально-операційний компонент відображає особливості сприйняття музичної інформації дитиною, реалізує накопичення музично-теоретичних та музично-практичних знань, умінь і навичок для здійснення співацької діяльності та виконання музично-творчих завдань, націлює підлітків на усвідомлене керування розвитком музично-творчих здібностей. Критерієм пізнавально-операційного компонента зазначено міру загальної і музичної освіченості та ступінь емоційно-сміслової переробки музичної інформації, до показників віднесено: музична освіченість (наявність елементарних знань щодо музичного мистецтва, музичний досвід); розуміння і осмислення музичної інформації (здатність виокремлювати елементи музичної мови, наявність художніх асоціацій); музичні здібності/задатки (ступінь сформованості знань умінь та навичок для здійснення співацької діяльності, музикальність).

Креативно-рефлексивний компонент відображає готовність і здатність підлітка застосовувати наявні знання, набуті вміння для творчого розкриття образу, впровадження власної інтерпретації, пробуджує позицію дослідника і творця. Критерієм креативно-рефлексивного компонента визначено ступінь

готовності до внесення творчої новизни у музичну діяльність та відтворення власної індивідуальності у творчих моделях, його показниками є: вияв бажання до створення власної інтерпретації музичних творів; артистичність (здатність здійснювати вплив майстерним виконанням); схильність до імпровізації.

Встановлено основні принципи формування музично-творчого потенціалу підлітків у позакласній співацькій діяльності, а саме: *принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу; принцип орієнтації на художньо-естетичні потреби і корекції художніх смаків підлітків; принцип повторності музичних вражень з метою досягнення підлітками естетичної насолоди від мистецтва; принцип єдності розвитку інтуїтивного та свідомого; принцип забезпечення творчої свободи в музичній діяльності та спонукання до творчого самовираження.*

Розроблено педагогічні умови, які уможливають ефективність процесу формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності: *актуалізація набутих музичних знань і творчого досвіду у позаурочній співацькій діяльності; створення позитивної морально-психологічної атмосфери та ситуацій успіху; підтримка оптимальної активності кожної дитини засобами поступового ускладнення музично-творчих завдань.*

Список використаних джерел до другого розділу

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования : учеб. для студ. высш. пед. учебных заведений / Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Прометей, 2013. – 432 с.
2. Авдієвський А. Як навчити музики ? / А. Авдієвський, А. Болгарський, І. Гадалова // Початкова школа. – 1991. – № 1. – С. 30-34.
3. Алиев И. Ю. Методологические и методические основы вокально-педагогического творчества в двух частях. / И. Ю. Алиев –М.: б.и., 1993. –86 с.
4. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети : пособие для учителя / Шалва Александрович Амонашвили. – Москва : Просвещение, 1983. – 208 с.
5. Асафьев Б. В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании / Б. В. Асафьев. – 2-е изд. – Ленинград : Музыка, Ленинград. отд., 1973. – 144 с.
6. Бабий В. И. Развитие творческой деятельности младших подростков на занятиях музыкой в общеобразовательной школе : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Бабий Владимир Иванович ; НИИ педагогики УССР. – Киев, 1986. – 143 с.
7. Бакушинский А. В. Исследования и статьи / А. В. Бакушинский. – Москва : Советский художник, 1981. – 237 с.
8. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Київ : Либідь, 2003. – Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. – 280 с.
9. Бехтерева Н. П. Магия мозга и лабиринты жизни / Н. П. Бехтерева. – Москва : АСТ ; Санкт-Петербург : Сова, 2007. – 383 с.
10. Божович Л. И. Познавательные интересы и пути их изучения / Л. И. Божович. – Москва : Учпедгиз, 1955. – 256 с.
11. Бордовская Н. В. Педагогика : учеб. пособие для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург : Питер, 2009. – 299 с.
12. Боровский В. М. Введение в сравнительную психологию / В. М. Боровский. – Москва : Работник просвещения, 1927. – 264 с.

13. Бутенко В. Г. Формирование у старшеклассников эстетического отношения к искусству / В. Г. Бутенко // Советская педагогика. – 1990. – № 5. – С. 57-61.
14. Бюлер К. Духовное развитие ребенка : пер. с нем. / К. Бюлер. – Москва : Новая Москва, 1924. – 556 с.
15. Варій М. Й. Загальна психологія : підруч. для студ. вищих навч. закладів / М. Й. Варій. – 3-тє вид. – Київ : Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с.
16. Верховинець В. М. Весняночка / В. М. Верховинець. – Київ : Музична Україна, 1989. – 342 с.
17. Вилюнас В. К. Психологический анализ эмоциональных явлений : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, история психологии» / Вилюнас Витис Казиса ; Московский государственный университет. – Москва, 1974. – 24 с.
18. Вилюнас В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. – Москва : Изд-во Москов. ун-та, 1976. – 143 с.
19. Волынкина Г. Ю. Нейрофизиологическая структура эмоциональных состояний человека / Г. Ю. Волынкина, Н. Ф. Суворов. – Ленинград : Наука, 1981. – 160 с.
20. Вундт В. Введение в психологию : пер. с нем. / В. Вундт. – Изд. 3-е. – Москва : КомКнига, 2007. – 168 с. – (Из наследия мировой психологии).
21. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский. – Санкт-Петербург : СОЮЗ, 1997. – 96 с.
22. Выготский Л. С. Педология подростка : избранные главы / Л. С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – Москва, 1984. – Т. 4: Детская психология. – 432 с.
23. Гельмгольц Г. Учение о слуховых ощущениях как физиологическая основа для теории музыки / Г. Гельмгольц. – Изд. 2-е. – Москва : Либроком, 2010. – 584 с. – (Серия «Классика науки»).
24. Гладкая С. Н. Исследование формирования певческих навыков у младших школьников (1-2 классы общеобразоват. школы) : автореф. ... дис.канд.

- пед.наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения музыке» / Гладкая Светлана Никифоровна ; Науч.-исслед. ин-т содерж. и методов обучения АПН СССР. – Москва, 1975. – 20с.
25. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / Семен Гончаренко. – Вид. 2-е, доп., випр. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
26. Гордон Л. А. Психологія і педагогіка інтересу / Л. А. Гордон. – Київ : Радянська школа, 1940. – 124 с.
27. Гребенюк О. С. Основы педагогики индивидуальности : учеб. пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. – Калининград : Изд-во Калининград. ун-та, 2000. – 572 с.
28. Гродзенская Н. Л. Воспитательная работа на уроках пения / Н. Л. Гродзенская. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 154 с.
29. Громов Е. С. Начала эстетических знаний : Попул. очерк. – Москва : Сов. художник, 1971. – 209 с., 18 л., ил.
30. Гуральник Н. П. Історія музичної освіти України : курс лекцій для студентів музичних спеціальностей вищих навчальних закладів мистецького спрямування / Н. Гуральник. – 2-е вид. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. – 31 с.
31. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментального исследования / В. В. Давыдов. – Москва : Педагогика, 1986. – 240 с.
32. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев. – М.: Музыка, 2012. – 368с., нот, ил.
33. Додонов Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – Киев : Полит. литература Украины, 1987. – 144 с.
34. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б. И. Додонов. – Москва : Политиздат, 1978, – 272 с.
35. Евин И. А. Синергетика мозга и синергетика искусства / И. А. Евин. – Москва : ГЕОС, 2001. – 164 с.

36. Жак-Далькроз Э. Ритм / Жак-Далькроз Э. – Москва : Классика-XXI, 2008. – 248 с.
37. Завадська Т. Педагогічне діагностування музично-естетичного досвіду молодших школярів / Т. Завадська // Початкова школа. – 1993. – № 3. – С. 27-29.
38. Завалко К. В. Основи орф-педагогіки : навч.-метод. посіб. / Завалко К. В., Фір С. С. – Черкаси : Черкаський ЦНП, 2013. – 162 с.
39. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. – Москва : Педагогика, 1990. – 424 с.
40. Занюк С. С. Психологія мотивації : навч. посіб. / С. С. Занюк. – Київ : Либідь, 2002. – 304 с.
41. Зеленецька І. О. Музично-дидактичні ігри : [метод. рек. їх практичного використання на уроках музики] / І. О. Зеленецька. – Київ : Вид-во НПУ, 2000. – 36 с.
42. Игнатъев Е. И. Психология : пособие для пед. училищ (школьных) / Е. И. Игнатъев, Н. С. Лукин, М. Д. Громов. – Москва : Просвещение, 1965. – 344 с.
43. Кабалевський Д. Музика в школі / Д. Кабалевський // Музика в школі : зб. ст. / упоряд. Л. О. Хлебникова. – Київ, 1974. – Вип. 2. – С. 8-16.
44. Кинарская Д. К. Музыкальные способности / Д. К. Кинарская. – Москва : Таланты–XXI век, 2004. – 496 с.
45. Кодай З. Избранные статьи / З. Кодай. – Москва : Советский композитор, 1983. – 400 с.
46. Козир А. В. Вступ до акмеології мистецької освіти : навч.-метод. посіб. / А. В. Козир, В. І. Федоришин. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 263 с.
47. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики : теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / А. В. Козир. – Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – 378 с.
48. Копытин М. И., Свистовская Е. Е. Арт-терапия детей и подростков / М. И. Копытин, Е. Е. Свистовская. – М.: Когито-Центр, 2007. – 197с.

49. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О. Г. Костюк. – Київ : Наукова думка, 1965. – 121 с.
50. Котляр Г. М. Об акустических коррелятах эмоциональной выразительности вокальной речи / Котляр Г. М., Морозов В. П. // Акустический журнал. – 1976. – Т. 22, вып. 3. – С. 370-376.
51. Кулюткин Ю. Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности: ценностно-смысловой анализ / Ю. Н. Кулюткин. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУПМ, 2001. – 84 с.
52. Кэррол Э. И. Психология эмоций / Э. И. Кэррол. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 460 с.
53. Лабунская Г. В. Сцена, декорации и костюмы в самодеятельном кружке / Н. В. Лабунская. – Москва : Работник просвещения, 1927. – 88 с.
54. Левидов И. И. Охрана и культура детского голоса / Д-р мед. наук И. И. Левидов. – Ленинград ; Москва : Гос. муз. изд., 1939. – 111 с., ил.
55. Левин К. Теория поля в социальных науках / Курт Левин. – Санкт-Петербург : Речь, 2000. – 368 с. – (Мастерская психологии и психотерапии).
56. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України: з педагогічної спадщини композитора / М. Д. Леонтович ; упоряд. Л. О. Іванова. – Київ : Музична Україна, 1989. – 136 с.
57. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность : учеб. пособие / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1975. – 304 с.
58. Литовченко О. В. Специфіка мотивації творчої особистості підлітка (теоретичний аспект) / О. В. Литовченко // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. пр. / НАПН України, Ін-т проблем виховання. – Київ, 2008. – Вип. 12, кн. 1. – С. 265-271.
59. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики / А. Ф. Лосев. – Москва : [б. и.], 1927. – 262 с.
60. Любан-Плоцца Б. Музыка и психика: слушать душой / Б. Любан-Плоцца, Г. Побережная, О. Белов. – Киев : АДЕФ-Украина, 2002. – 200 с.

61. Маклаков А. Г. Общая психология / А. Г. Маклаков. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 592 с. – (Серия «Учебник нового века»).
62. Малафіїк І. В. Дидактика новітньої школи : навч. посіб. / І. В. Малафіїк. – Київ : Слово, 2015. – 632 с.
63. Малинина Е. М. Вокальное воспитание детей / Е. И. Малинина. – Ленинград : Музыка, 1967. – 88с.
64. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / А. Г. Маслоу ; пер. с англ. Татлыбаевой А. М. – Санкт-Петербург : Евразия, 1999. – 478 с.
65. Медушевский В. Интонационная теория в исторической перспективе / В. Медушевский // Советская музыка. – 1985. – № 7. – С. 66-70.
66. Медушевский В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. Медушевский. – Москва : Музыка, 1976. – 254 с.
67. Методика музыкального воспитания в детском саду : учеб. для учащихся пед. училищ / под ред. Н. А. Ветлугиной. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Просвещение, 1989. – 270 с.
68. Михайличенко О. В. Мистецька освіта в Україні : теорія і практика / О. В. Михайличенко, О. П. Рудницька. – Суми : СумДПУ імені А. Макаренка, 2010. – 255 с.
69. Монахова И. А. Учебник гипноза. Как уметь внушать и противостоять внушению / И. А. Монахова. – Москва : Рипол Классик, 2010. – 320 с.
70. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники : Учеб.-методол. изд. Для вокалистов / В. П. Морозов. – Москва: ИП РАН, МГК им. П. И. Чайковского 2002. – 494 с.
71. Морозова С. Н. Далекое – близкое (Б. Л. Яворский о музыкальном воспитании детей) / С. Н. Морозова // Музыкальное воспитание в школе : сб. ст. / сост. О. Апраксина. – Москва, 1985. – Вып. 16. – С. 14-19.
72. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учеб. для студ. вузов / В. С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – Москва : Академия, 1999. – 456 с.

73. Мясичев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясичев. – Ленинград : [б. и.], 1960. – 427 с.
74. Мясичев В. Н. О потребностях как отношениях человека / В. Н. Мясичев // Ученые записки ЛГУ. Психология. – Ленинград, 1959. – № 218. – С. 32-40.
75. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – Москва : Музыка, 1972. – 382 с.
76. Науменко С. І. Психологія музичної діяльності / С. І. Науменко. – Чернівці : Родовід, 2015. – 408 с.
77. Никитин В. Н. Психология телесного сознания / В. Н. Никитин. – Москва : Алетейя, 1998. – 484 с.
78. Никольско-Береговская К. Ф. Начальный этап вокально-хоровой работы с детьми : Метод. пособие в помощь обучающим пению / Всерос. хоровое о-во.– 2-е изд. – Москва : Сов. Россия, 1968. – 15с.
79. Ньюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Ж. Ньюттен. – Москва : Смысл, 2004. – 608 с.
80. Овчаренко Н. Професійна підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-педагогічної діяльності: теорія та методологія : монографія / Н. Овчаренко. – Кривий Ріг : Р. А. Козлов, 2014. – 400 с.
81. Овчинникова Т. Н. Воспитание детского певческого голоса в процессе работы с хором. / Т. Н. Овчинникова // Из истории музыкального воспитания: хрестоматія / сост. О. А. Апраксина. – М.: Просвещение, 1990. – С.135-138.
82. Огнев'юк В. О. Освіта міжпарадигмального періоду В. О. Огнев'юк // Нова парадигма : журнал наук. пр. / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2005. – Вип. 50. – С. 36-48.
83. Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе : метод. пособие / Д. Е. Огороднов. – 3-е изд. – Киев : Музычна Україна, 1989. – 165с.
84. Олексюк О. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва / О. М. Олексюк, М. М. Ткач. – Київ : Знання України, 2004. – 264 с.

85. Олпорт Г. Становление личности : избр. тр. / Г. Олпорт. – Москва : Смысл, 2002. – 462 с.
86. Остроменский В. Д. Восприятие музыки как педагогическая проблема / В. Д. Остроменский. – Киев : Муз. Україна, 1975. – 199с.
87. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г. М. Падалка. – Київ : Освіта України, 2008. – 274 с.
88. Пеев І. Болгарський метод «Столбїца» Бориса Тричкова / І. Пеев, С. Кристева // Музыка в школі : зб. ст. / упоряд. А. Р. Верещагіна. – Київ, 1979. – Вип. 5. – С. 69-91.
89. Песня сзывает друзей. Вып. 1. / Сост. Т.Копылова, В.Касьянов : Сб. песен для детей сред. и ст. школ. возраста: Для пения (соло, хор) с сопровожд. фп. и вок-инструм. ансамбля. – Киев : Муз. Украина, 1985. – 76с.
90. Петрушин В. И. Музыкальная психология : учеб. пособие для студ. и преподавателей / В. И. Петрушин. – Москва : Академический Проект, 2006. – 400 с. – («Gaudeamus»).
91. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка : пер. с фр. / Ж. Пиаже. – Москва : Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с. – (Серия «Психология: классические труды»).
92. Платонов К. К. Об изучении и формировании личности учащегося / К. К. Платонов, Б. И. Адашкин. – Москва : Высшая школа, 1966. – 224 с.
93. Плеханов Г. В. Избранные философские произведения : в 5 т. / Г. В. Плеханов. – Москва : Госполитиздат : Соцэкгиз, 1956. – Т. 1. – 848 с.
94. Пономарев Я. А. Психология творческого мышления / Я. А. Пономарев. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 352 с.
95. Проблемы эстетического развития личности школьников / под ред. А. И. Бурова, Е. В. Квятковского. – Москва : Педагогика, 1987. – 96 с.
96. Раввинов А. Г. Пение : Учеб. Пособие для третьего класса. – Киев : Муз. Україна, 1969. – 87с.
97. Раввінов О. Г. Методика хорового співу в школі / О. Г. Раввінов. – Київ : Музична Україна, 1971. – 120 с.

98. Развитие голоса девочек : (о возрастных изменениях) / Н. Д. Орлова ; АПН РСФСР. Ин-т худож. воспитания. – Москва : АПН РСФСР, 1960. – 103с.
99. Развитие детского голоса : материалы научной конференции по вопросам вокально-хорового воспитания детей, подростков и молодежи, 26-30 марта 1961г. / АПН СССР, Ин-т худож. воспитания ; под ред. В. Н. Шацкой. – Москва : АПН РСФСР, 1963. – 341 с.
100. Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции / С. Х. Раппопорт. – Изд-е 2-е, доп. – Москва : Музыка, 1972. – 168 с.
101. Рибо Т. Опыт исследования творческого воображения / Т. Рибо. – Санкт-Петербург : Издание Л. Ф. Пантелеева, 1901. – 232 с.
102. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – Москва : Прогресс : Универсум, 1994. – 479 с.
103. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посіб. / В. А. Роменець. – 3-тє вид. – Київ : Либідь, 2004. – 288 с.
104. Ростовський О. Я. Теорія і методика музичної освіти : навч.-метод. посіб. / О. Я. Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2011. – 640 с.
105. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2002. – 720 с.
106. Рудницька О. П. Мистецтво у контексті розвитку духовної культури особистості / О. Рудницька // Художня освіта і проблеми виховання молоді : зб. наук. ст. / Рудницька О. П. [та ін.]. – Київ, 2001. – С. 3-11.
107. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посіб. / О. Рудницька. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2005. – 360 с.
108. Семенов И. Н. Проблемы рефлексивной психологии решения творческих задач : монография / И. Н. Семенов ; АПН СССР, НИИ общ. и пед. психологии. – М.: НИИОП, 1990. – 215 с.
109. Симонов П. В. Эмоциональный мозг / П. В. Симонов. – Москва : Наука, 1981. – 214 с.

110. Слостенин В. А. Педагогика и психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Слостенин, В. П. Каширин. – Москва : Академия, 2001. – 480 с.
111. Смирнов В. М. Физиология сенсорных систем и высшая нервная деятельность : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. М. Смирнов, С. М. Будылина. – Москва : Академия, 2003. – 304 с.
112. Соколов В.Г. Работа с хором : Учеб. пособие для муз. учеб. заведений / В. Г. Соколов. – М.: Музыка, 1967. – 227с.
113. Софроній З. В. Методичний аспект формування особистісної готовності учителів музичного мистецтва до виконання хорових творів перед слухацькою аудиторією / З. В. Софроній // I Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С. 79-81.
114. Софроній З. В. Методичний аспект формування особистісної готовності учителів музичного мистецтва до виконання хорових творів перед слухацькою аудиторією / З. В. Софроній // I Міжнародні науково-практичні читання пам'яті академіка Анатолія Авдієвського. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С. 79-81.
115. Столяренко А. М. Психология и педагогика : учеб. пособие для вузов / А. М. Столяренко. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. – 423 с.
116. Струве Г. Школьный хор: Кн. для учителя. / Г. А. Струве. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с.,ил
117. Стулова Г. П. Теория и практика работы с детским хором: Учеб. пособие для студ. пед. высш. учеб. заведений. / Г. П. Стулова. – Москва: ВЛАДОС, 2002. – 176 с.: ноты
118. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори : в 5 т. – Київ, 1976. – Т. 1. – С. 53-206.
119. Тайнель Е.З. Публіцистична та дидактична спадщина Золтана Кодая / Е. З. Тайнель // ДДПУ. – Дрогобич: НВЦ Каменярь, 2003. – С.9-70.

120. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – Москва : Педагогика, 1988. – 173 с.
121. Теплов Б. Н. Психология музыкальных способностей / Б. Н. Теплов. – Москва : Наука, 2003. – 379 с.
122. Тоцька Л. О. Педагогічні принципи розвитку виконавської майстерності культури магістрантів-вокалістів / Л. О. Тоцька // Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI : матеріали Міжнарод. наук.-практ. конф., 16-17.10.2014 р. / Київ. ун-т імені Б. Грінченка. – Київ, 2014. – С. 422-431.
123. Тур Р. Й. Педагогічна рефлексія – основа формування творчого саморозвитку особистості / Р. Й. Тур // Управління школою. – Харків, 2004. – № 13. – С. 22-24.
124. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Д. Н. Узнадзе ; пер. с груз. Е. Ш. Чомахидзе. – Москва : Смысл ; Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 413 с.
125. Уолтер Г. Живой мозг / Г. Уолтер ; пер. с англ. А. М. Гурвич. – Москва : Мир, 1966. – 220 с. – (Серия «В мире науки и техники»).
126. Федоришин В. І. Компонентна структура акмеологічної розвиненості майбутніх учителів музики в творчих навчальних колективах / В. І. Федоришин // Наукові записки : зб. наук. пр. Серія: Педагогічні та історичні науки / Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. – Київ, 2014. – Вип. 119. – С. 199-205.
127. Федорович Е. Н. Основы музыкальной психологии : учебное пособие / Е. Н. Федорович, Е. В. Тихонова; Уркльская гос. Консерватория им. М.П.Мусоргского – Екатеринбург, 2010. – 218с.
128. Федотов Є. Кирило Григорович Стеценко – педагог / Є. Федотов. – Київ : Музична Україна, 1977. – 102 с.
129. Халабузарь П. В. Теория и методика музыкального воспитания : учебное пособие / П. В. Халабузарь, В. С. Попов. –2-е изд., перераб. и доп. – Санкт-Петербург : Лань, 2000. – 224 с.
130. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – Санкт-Петербург : Питер, 2003. – 860 с. – (Серия «Мастера психологии»).

131. Хрестоматия по методике музыкального воспитания в школе : [Учеб. пособие для пед. ин-тов по спец. N2119 "Музыка"] / Составитель О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1987. – 270 с.
132. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. В. Хуторской. – Москва : Академия, 2008. – 256 с.
133. Черкасов В. Ф. Теорія і методика музичної освіти : навч. посіб. / В. Ф. Черкасов. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2014. – 472 с.
134. Шаров Ю. В. Вопросы психологии духовных потребностей / Ю. В. Шаров // Проблемы формирования духовных потребностей : науч. тр. / Новосибирский гос. пед. ин-т. – Новосибирск, 1970. – Вып. 47. – С. 6-206.
135. Щукина Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1988. – 208 с.
136. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу : навч.-метод. посібник для викладачів і студентів мистецьких навчальних закладів, учителів шкіл різного типу / Ю. Є. Юцевич. – К. : ІЗМИ, 1998. – 160 с.
137. Якобсон П. М. Изучение чувств у детей и подростков. Психология чувств / П. М. Якобсон. – Москва : АПН РСФСР, 1961. – Ч. 2. – 210 с.
138. Feder B. Safety and Danger in the Gestalt Group / B. Feder // Beyond the hot seat revisited: gestalt approaches to group / B. Feder, J. Frew (eds.). – New Orleans, 2008. – P. 67-84.
139. Maslow A. The Farther Reaches of Human Nature / A. Maslow. – New York : Viking, 1971. – 423 p.
140. Read H. Icon and Idea: the function of art in the development of human consciousness / H. Read. – Cambridge : Harvard University Press, 2014. – 161 p.
141. Rosenfeld G. Theorie und Praxis der Lernmotivation: Ein Beitrag zur Pädagogischen Psychologie / G. Rosenfeld. – Berlin : Verl. der Wissenschaften, 1967. – 216 S.
142. Schultz W. C. Joy: expanding human awareness / William C. Schultz. – New York : Grove Press, 1967. – 223 p.

РОЗДІЛ ІІІ. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПІДЛІТКІВ У ПРОЦЕСІ ПОЗАУРОЧНОЇ СПІВАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

3.1. Діагностика стану сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності

З метою виявлення вихідного стану та рівнів організаційно-методичних основ формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності нами було проведено психолого-педагогічне діагностування досліджуваного феномена за розробленими критеріями та показниками (констатувальний експеримент). Діагностична перевірка вихідних даних музично-творчого потенціалу підлітків мала виключне значення у нашому дослідженні, оскільки саме з'ясування початкового рівня досліджуваного явища дало змогу визначити окремі недоліки та окреслити схему подальшої педагогічної роботи даного напрямку з підлітками у позаурочній співацькій діяльності.

У цілому, контрольні-вимірні процедури дозволили розв'язувати наступні завдання констатувального експерименту: *попередню діагностику* – отримання інформації, що дозволяла диференціювати підлітків за вихідними рівнями сформованості музично-творчого потенціалу; *поточну діагностику* – відстеження проміжних результатів ефективності експериментальних даних, які використовувалися в ході констатувального дослідження за окресленими методами; *заключну діагностику* - оцінка успішності школярів-підлітків у співвідношенні з визначеними рівнями музично-творчого потенціалу.

Зазначимо, що термін «діагностика» (походить від грецьких коренів «діа» і «гнозис») тлумачиться як «розпізнавальне пізнання» [2] і широко використовується у педагогічних дослідженнях, зокрема у дослідно-експериментальній роботі.

Дослідно-експериментальною роботою на констатувальному етапі нашого дослідження було охоплено 310 школярів-підлітків, які навчалися у Спеціалізованій школі І-ІІІ ступенів №135 з поглибленим вивченням

англійської мови м. Києва (вокальний гурток, гурток сольного співу та театрального мистецтва) та Спеціалізованій школі № 43 з поглибленим вивченням предметів суспільно-гуманітарного циклу «Грааль» м. Києва (хоровий колектив «Музична хвиля», вокальна студія, студія акторської майстерності та театральна студія «Джерельце»). Для проведення діагностичного експерименту з досліджуваної проблеми були використані наступні методи: анкетування, тестування, опитування (письмове та усне), педагогічного спостереження, самооцінки, що проводилось серед школярів-підлітків загальноосвітніх навчальних закладів України. Діагностування проводилося на основі визначених критеріїв музично-творчого потенціалу підлітків з урахуванням того, що даний феномен є особистісним утворенням здебільшого психологічним поняттям та відіграє значну роль у процесі переживання та мислення.

Це дало змогу спрямувати програму констатувального експерименту на:

- виявлення комплексу показників музично-творчого потенціалу підлітків згідно критеріїв та з'ясування особливостей їх прояву;
- виявлення рівнів музично-творчого потенціалу підлітків за розробленими критеріями та показниками;
- окреслення схеми формування музично-творчого потенціалу підлітків;

Процес констатувального дослідження проходив у три етапи, а саме: *перший етап* був спрямований на вияв міри зацікавленості підлітків у музичній діяльності та яскравість реакції на музику; *другий етап* – на виявлення міри загальної і музичної освіченості та ступеня емоційно-сміслової переробки музичної інформації (сприйняття, розпізнання та розуміння музичної семантики); *третій етап* визначався ступенем готовності до внесення творчої новизни у музичну діяльність та відтворення власної індивідуальності у творчих моделях. Завершальним етапом процесу констатувального дослідження був сформований узагальнений експериментальний інструментарій аналізу на виявлення основних недоліків формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності.

Перший етап констатувального експерименту було спрямовано на виявлення показників визначеного нами критерію: *міри зацікавленості у музичній діяльності та яскравість реакції на музику*, а саме: прояв інтересу до музичного мистецтва, до співацької діяльності (цікавість, схильність, помисли); потреба в отриманні естетичного задоволення в процесі співацької діяльності; здатність до оцінювання культури музичного мовлення підлітком (музично-естетичні смаки та ідеали). На даному етапі педагогічного діагностування використовувалися *методи тестування, письмового опитування та анкетування*.

Для виявлення інтересу до музичного мистецтва, до співацької діяльності нами було застосовано методику *тестування* на основі «Тесту на відношення до співацької діяльності» (В.Петрушина) [10], (додаток А). Доцільно зауважити, що тести (з англ. test – випробування), використовуються у педагогічних дослідженнях як оптимальний засіб оцінювання окремих психологічних рис, властивостей чи інших психологічних характеристик людини (інтересів, емоційних реакцій тощо). Зручність використання тестів у дослідницькій роботі пов'язується передусім із відносною простотою процедури й обладнання; безпосередньою фіксацією результатів; можливістю їх використання як індивідуально, так і для цілих груп; зручністю математичної обробки; короткочасністю проведення та обробки результатів.

Обробка результатів тестування проводилася аналогічно за підсумовуванням кількості відповідей та переведенням їх у бали згідно ключа. Кожний бал ставиться у випадку збігу відповіді з тим, що знаходиться в ключі. Таким чином, обробка отриманих балів здійснювалась за таким принципом: 21-30 балів – високий рівень; 20-15 балів – середній рівень; 10-14 балів – низький рівень. За отриманими результатами тестування підлітки розподілилися на три групи: високий рівень зафіксовано у 24% досліджуваних; середній рівень виявлено у 48% опитаних; низький рівень визначено у 28% респондентів.

З метою уточнення наявності потреби в отриманні естетичного задоволення в процесі співацької діяльності, нами було запропоновано

анкетування підлітків. Зазначимо, що анкета (лат. Enquerere – розслідувати, шукати) – метод збирання фактів на основі письмового самозвіту досліджуваних за спеціально розробленою програмою [11].

Основу анкети склали десять запитань щодо співацької діяльності (додаток И). Респонденти, які дали позитивні відповіді на 8-10 запитань («Так») було віднесено до високого рівня. За отриманими результатами було виявлено 24% серед опитаних. До середнього рівня було віднесено підлітків, які дали позитивні відповіді («Так» або «Іноді») на 5-7 запитань. Таку групу склали 44% опитаних. Низький рівень визначено у досліджуваних, які дали позитивні відповіді на 1-4 запитання, або ж відмовилися відповідати. Таких дітей виявилось 32% серед опитаних.

Для визначення здатності до оцінювання культури музичного мовлення підлітками, нами було проведено письмове *опитування школярів*, основу якого склали наступні запитання:

1. Яке місце займає співацьке мистецтво з орієнтування на Ваше ставлення до навколишнього світу? Поясніть.

2. Чи подобаються (не подобаються) Вам навчальні заняття з педагогом-вокалістом? Поясніть.

3. Яке значення має співацька діяльність у становленні Вас як особистості? Поясніть.

4. Які особистісні якості сприяють успішності у співацькій діяльності?

Запропоноване опитування показало: більшість підлітків вважають, що співацьке мистецтво є важливим та сприяє росту їхнього особистого становлення, пояснюючи, що розвиваючи себе у цьому напрямку вони набувають знання та досвід, які значно впливає на якість співацької діяльності та сприяє росту загального рівня музично-естетичного виховання (72%). Більшість підлітків відповідально ставляться до позаурочної співацької діяльності, та із зацікавленістю відвідують гурткові заняття, пояснюючи тим, що навчальна програма сприяє покращенню знань та росту їхнього професійного рівня як співака (58%). Як показало опитування, підлітки

вважають, що співацька діяльність є важливим компонентом в їх особистісному становленні (55%). Серед особистісних якостей, що сприяють успішності у співацькій роботі, були названі: загально-музичні здібності (68%), компетентність (51%), емоційність (36%), творчість (21%).

За зведеними результатами першого етапу констатувального експерименту можна зафіксувати такі показники рівня сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності згідно *міри зацікавленості у музичній діяльності та яскравості реакції на музику*:

Високий рівень сформованості визначеного критерію музично-творчого потенціалу підлітків характеризується високим ступенем прояву інтересу до музичного мистецтва, співацької діяльності, що визначається розвиненою внутрішньою потребою згідно усвідомленого покликання; потреба і бажання постійно поповнювати знання та розширювати арсенал професійних умінь та навичок, із установленою сформованістю на саморозвиток у творчому зростанні; наявність ціннісного ставлення до співацького мистецтва. На констатувальному етапі педагогічного діагностування до високого рівня було віднесено 12% респондентів.

Середній рівень сформованості музично-творчого потенціалу підлітків характеризується досить вираженими показниками визначеного нами критерію, а саме: недостатнім проявом інтересу до музичного мистецтва, співацької діяльності, вокальної роботи та установки стремління до саморозвитку, що засвідчують несаможиттєвість та безініціативність підлітків, які набувають співацькі знання та вміння лише під керівництвом викладача. На цьому рівні зафіксовано 48% серед опитаних.

Низький рівень сформованості досліджуваної дефініції характеризується недостатньою спрямованістю мотивів, навчальна діяльність таких підлітків пов'язується, здебільшого, із ситуативною необхідністю або зовнішніми спонуканнями. Таких респондентів виявилось 40%.

Для наочності, результати першого етапу констатувального експерименту представимо у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Рівні сформованості мотиваційно-оцінного компонента музично-творчого потенціалу підлітків

| Критерій: міра зацікавленості у музичній діяльності та яскравість реакції на музику | Рівні вираження критерію | | | | | |
|--|--------------------------|-------|----------|-------|---------|-------|
| | низький | | середній | | високий | |
| | абс | % | абс | % | абс | % |
| прояв інтересу до музичного мистецтва, до співацької діяльності (цікавість, схильність, помисли) | 116 | 37,42 | 149 | 48,06 | 45 | 14,52 |
| потреба в отриманні естетичного задоволення в процесі співацької діяльності | 125 | 40,32 | 150 | 48,39 | 35 | 11,29 |
| Здатність до оцінювання культури музичного мовлення (музично-естетичні смаки та ідеали) | 132 | 42,58 | 145 | 46,77 | 33 | 10,65 |
| Всього по 1 компоненту | 124 | 40,0 | 148 | 47,74 | 38 | 12,26 |

Результати першого етапу констатувального експерименту нашого дослідження дали змогу з'ясувати, що значна частина підлітків потребують допомоги в процесі організаційно-методичних основ формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності.

Наступний етап констатувального експерименту мав на меті визначити рівні сформованості пізнавально-операційного компонента засобом діагностування показників міри загальної і музичної освіченості та ступеня емоційно-сислової переробки музичної інформації (сприйняття, розпізнання та розуміння музичної семантики), зокрема, музичної освіченості (наявність елементарних знань щодо музичного мистецтва, музичний досвід); розуміння і осмислення музичної інформації (здатність виокремлювати елементи музичної мови, наявність художніх асоціацій); музичні здібності/задатки (ступінь сформованості знань, умінь та навичок для здійснення співацької діяльності, музикальність).

Діагностика рівнів загальної і музичної освіченості здійснювалась на основі розробленого нами тесту (Додаток Б). Питання тесту спрямовані на виявлення у підлітків музичної освіченості, музичного досвіду, співацьких

умінь та навичок. У результаті тестування було встановлено, що більшість досліджуваних характеризує низький (45%) і середній (41%) рівні сформованості знань. Значна частина таких учнів не можуть пояснити сутність основних вокально-хорових понять, не знають основних вимог щодо співу у хоровому колективі, не усвідомлюють закономірностей вокально-хорової роботи. Тільки 14% опитаних респондентів продемонстрували високий рівень загальних та музичних знань, умінь та навичок.

З метою визначення сформованості у підлітків здатності до розуміння і осмислення музичної інформації, досліджуваним було запропоновано виконання творчого завдання. Методика його виконання полягала у наступному: кожному учневі пропонувалося здійснити оцінний аналіз хорового твору (його нотного тексту), за відповідно розробленим планом-проспектом:

- загальний аналіз твору (зміст, ідея, сюжет твору);
- стилістичні і жанрові особливості твору;
- музично-естетичні, виховні і духовні цінності твору для виконавців і слухачів;
- елементи інтерпретації хорового твору.

Виконуючи творче завдання, підліткам необхідно було побіжно ознайомитись із аудіо-звучанням твору, визначити, який розвивальний і виховний потенціал містить даний твір. Саме такі операції оцінної діяльності необхідні учаснику вокально-хорового колективу для здатності виокремлювати елементи музичної мови, запускати механізми художніх асоціацій.

Інтерпретація результатів виконання творчого завдання дала можливість визначити, що значна частина досліджуваних – 36%, не орієнтуються у якості хорового репертуару, більшість 42% – не здатні правильно визначити жанр хорового твору, третина респондентів – не можуть визначити технічні труднощі, 58% - не спроможні здійснити якісний асоціативний аналіз. Майже 82% підлітків, оцінюючи текст пісні, мало уявляють як вона повинна звучати і яким чином можна її виконати, щоб викликати інтерес як у виконавців, так і слухачів.

Оцінювання даного виду діяльності здійснювалось за 5-бальною шкалою: 0-3 бали отримували підлітки із низьким рівнем здатності виокремлювати елементи музичної мови в музичному творі; 4 бали – із середнім і 5 – із високим рівнями. Обробка діагностичних даних дала можливість констатувати, що лише незначна частина підлітків здатна до встановлення виокремлення елементів музичної мови в музичному творі (8%), недостатня наявність художніх асоціацій притаманна 32% респондентів. Переважна більшість учнів (60%) продемонстрували низький рівень розуміння та осмислення музичної інформації.

Як вже зазначалось, для формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності надзвичайно важливо розуміти та осмислювати музичну інформацію. Крім того, потрібно ознайомлювати підлітків із хоровою творчістю як українських, так і зарубіжних композиторів-класиків, тенденціями сучасного вітчизняного вокально-хорового мистецтва. Тому, для з'ясування рівнів музичних здібностей та задатків у рамках констатувального експерименту, нами було запропоновано учням заповнити таблицю «Довідника-пісенника» (Додаток В).

Учні повинні були для кожного жанру і стилю підібрати мінімум по одному хоровому твору: а) хорову обробку української народної пісні; б) хоровий твір зарубіжного композитора-класика; в) хоровий твір українського композитора-класика; г) хоровий твір сучасного українського композитора; д) хоровий твір сучасного зарубіжного композитора; е) аранжування сучасних естрадних творів.

Результати обробки опрацьованих таблиць виявили загалом незадовільне знання жанрів та стилів дитячих хорових творів. Виявилось, що майже 68% респондентів не знають творів, які б відповідали жанрам класичної музики. Особливо це стосується хорових творів сучасних українських композиторів (88%), і, як не дивно, творів українських композиторів-класиків. Недостатніми є знання школярів щодо композиторів, які працюють у жанрі обробки

українських народних пісень. Вірні відповіді з цього напрямку в основному містили хоріві обробки для дітей М.Леонтовича.

Обробка результатів діагностичної методики дала можливість встановити, що більшість досліджуваних виявили низький рівень знання дитячих хорових творів (62%), решта опитаних (38%) продемонстрували середній рівень. На жаль, високий рівень обізнаності із хоровою творчістю як українських, так і зарубіжних композиторів, не продемонстрував жоден учень. Такий стан ми можемо пояснити тим, що керівники дитячих співацьких колективів недостатньо уваги приділяють вивченню дитячого репертуару у вокально-хоровій практиці.

Узагальнення результатів за трьома показниками міри загальної і музичної освіченості та ступеня смислової переробки музичної інформації дають можливість визначити рівні сформованості пізнавально-операційного компонента сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності, що унаочнено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Рівні сформованості пізнавально-операційного компонента

| Критерій: міра загальної і музичної освіченості та ступінь емоційно-смислової переробки музичної інформації | Рівні вираження критерію | | | | | |
|--|--------------------------|-------|----------|-------|---------|-------|
| | низький | | середній | | високий | |
| | абс | % | абс | % | абс | % |
| Музична освіченість (наявність елементарних знань щодо музичного мистецтва, музичний досвід) | 140 | 45,16 | 127 | 40,97 | 43 | 13,87 |
| Розуміння і осмислення музичної інформації (здатність виокремлювати елементи музичної мови, наявність художніх асоціацій) | 186 | 60,00 | 99 | 31,94 | 25 | 8,06 |
| Музичні здібності/задатки (ступінь сформованості знань умінь та навичок для здійснення співацької діяльності, музикальність) | 192 | 61,94 | 118 | 38,06 | 0 | 0 |
| Всього по 2 компоненту | 173 | 55,81 | 115 | 37,10 | 22 | 7,09 |

Якісний аналіз отриманих експериментальних даних другого етапу констатувального експерименту дає можливість виокремити основні

характеристики рівнів сформованості пізнавально-операційного компонента. Учням із високим рівнем (7,09%) властива висока загальна і музична ерудованість, високий рівень смислової переробки музичної інформації. Досліджувані, яких віднесено до середнього рівня (37,1%), проявляють хаотичність набутих знань музичної грамотності, недостатній музичний досвід, обмеженість знань про жанри дитячих хорових творів. Для респондентів низького рівня (55,81%) характерними є фрагментарність музичних знань, недостатній рівень музично-теоретичних знань, відсутність навичок співацької діяльності й обізнаності стосовно хорової творчості відомих українських та зарубіжних композиторів для дітей.

Останній етап констатувального експерименту мав на меті визначити рівні сформованості креативно-рефлексивного компонента засобом діагностування показників ступеня готовності до внесення творчої новизни у музичну діяльність та відтворення власної індивідуальності у творчих моделях.

Для з'ясування вияву бажання до створення власної інтерпретації музичних творів ми провели анкетування. На питання анкети щодо бажання виконувати творчі завдання з інтерпретації майже ніхто з респондентів не обрав відповідь «так». Ті підлітки, які висловили бажання виконати інтерпретаційні завдання, теж мали на увазі лише творчий підхід до виконання обраних хорових творів. Це пояснюється тим, що в сучасній естрадній співацькій культурі вокал найчастіше дублюється музичними інструментами, гармонічно та мелодично, тому відповідного досвіду інтерпретації у підлітків майже немає (додаток Г).

У процесі проведення третього етапу констатувального експерименту було відмічено, що багато учнів дуже часто слухають класичну музику, це прослуховування їм цікаво та приємно (68 %). До того ж вони висловлюють власну ініціативу щодо вибору інтерпретації виконання класичних творів різних жанрів та стилів, які хотіли б заспівати (майже 71 %).

Для нашого дослідження мало вирішальне значення, яким чином учні проявляють артистичність (здатність здійснювати вплив майстерним виконанням), виконуючи хорові твори на концертах та інших відкритих

виступах. Для цього було проведено усне опитування. Багато підлітків відповіли, що їм складніше показувати свій артистизм в умовах концертного виступу (в присутності слухачів), співати для своїх однокласників (87 %). Тому, ми, зважаючи на це, розробили методичну програму щодо опрацювання елементів артистизму при виконанні кожного твору, вивченого самостійно, для невеликої аудиторії, перед декількома учнями в класі, що сприяло б адаптації підлітків як виконавців у нових концертних умовах.

З проведеної дослідно-діагностичної роботи ми робимо висновок, що другий показник критерію ступеня готовності до внесення творчої новизни у музичну діяльність та відтворення власної індивідуальності у творчих моделях засвідчив невпевненість у виконанні самостійних завдань, що знижує їх продуктивність, та низький рівень артистизму у нових умовах виконання хорових творів перед слухацькою аудиторією. Загалом 73 % респондентів надали негативні відповіді на поставлені запитання. Зауважимо, що відсоткове відношення відповідей на всі запитання анкети можуть не дорівнювати ста відсоткам, оскільки всі респонденти давали свої відповіді на декілька запитань, тому їх кількість може виходити за межі ставідсоткового бар'єру.

У результаті підрахунку позитивних та негативних оцінок респондентів на діагностичному етапі ми розподілили їх умовно за рівнями прояву артистичності таким чином. На вищому рівні опинилося 8 % підлітків, на середньому 17 % осіб, на низькому – майже 75 % учнів.

На третьому етапі констатувального експерименту при визначенні прояву третього показника — схильності до імпровізації — одним із завдань було: запропонувати респондентам визначити свій рівень сформованості майстерності виконання після ознайомлення із змістом визначених нами рівнів (додаток Д). Цим заходом ми ставили на меті з'ясувати рівень самостійності та адекватності підлітків, наявність позитивної рефлексії, намагання дати реальну оцінку своїм співацько-виконавським можливостям та особистісним якостям.

Після рефлексного усвідомлення підлітками власних здобутків щодо співацької виконавської майстерності, а також застосування міні-бесід та

інтерв'ювання учнів було проаналізовано їх уявлення про можливість імпровізаційних елементів у виконавській діяльності. Школярі самі виставляли собі оцінки за наявний комплекс імпровізаційних елементів, після чого вони були залучені до сумарного результату кожного підлітка.

На цьому етапі нами були активно застосовані інтонаційно-фонетичні вправи та артикуляційні завдання (Додаток Е) для діагностування бажання підлітків використовувати вокальні імпровізаційні елементи. Виклад цього комплексу завдань супроводжувався словесним описом рухливих та звукових вправ, що дозволило виявити показники співацького голосоутворення. У процесі проведення констатувального експерименту використані нами комплексні вправи були застосовані з поступовим ускладненням як рухових, слухових та звукових завдань, так й форм їх викладу – від гри до навчально-тренувального абстрактного алгоритму [3].

Після підрахунку отриманих результатів нами отримані такі дані: на високому рівні сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності зафіксовано 10 %, на середньому – 49 %, на низькому – 41 % респондентів.

Згідно розробленої нами компонентної структури сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності та відповідної низки критеріїв та їх показників для процесу поетапного формування обраного феномена встановлено три рівні ефективності досягнення поставленої мети, на кожному з яких підлітки розкрили певний ступінь сформованості власних практичних надбань.

Узагальнення результатів за трьома показниками ступеня готовності до внесення творчої новизни у музичну діяльність та відтворення власної індивідуальності у творчих моделях дають можливість визначити рівні сформованості креативно-рефлексивного компонента сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності, що унаочнено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3.

Рівні сформованості креативно-рефлексивного компонента

| Критерій: <i>ступінь готовності до внесення творчої новизни у музичну діяльність та відтворення власної індивідуальності у творчих моделях</i> | Рівні вираження критерію | | | | | |
|--|--------------------------|-------|----------|-------|---------|------|
| | низький | | середній | | високий | |
| | абс | % | абс | % | абс | % |
| Вияв бажання до створення власної інтерпретації музичних творів | 189 | 60,97 | 105 | 33,87 | 16 | 5,16 |
| артистичність (здатність здійснювати вплив майстерним виконанням) | 233 | 75,16 | 53 | 17,10 | 24 | 7,74 |
| схильність до імпровізації | 127 | 40,97 | 152 | 49,03 | 31 | 10,0 |
| Всього по 3 компоненту | 183 | 59,03 | 103 | 33,23 | 24 | 7,74 |

Якісний аналіз отриманих експериментальних даних третього етапу констатувального експерименту дає можливість виокремити основні характеристики рівнів сформованості креативно-рефлексивного компонента. Підліткам із високим рівнем (7,74%) властивим є вияв бажання до створення власної інтерпретації музичних творів, здатність здійснювати вплив майстерним виконанням. Досліджувані середнього рівня (33,23%) проявляють хаотичність набутих навичок інтерпретації, недостатній артистичний досвід, обмеженість знань про імпровізацію. Для респондентів низького рівня (59,03%) характерними є фрагментарність музичних знань, недостатній рівень артистичної майстерності, відсутність навичок імпровізаційної діяльності.

Відповідно до визначених та продіагностованих критеріїв та показників сформованості мотиваційно-оцінного, пізнавально-операційного та креативно-рефлексивного компонентів нами виділено три рівні сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності, а саме: *високий, середній і низький*. Необхідно підкреслити, що аналіз експериментальних даних діагностичного зрізу на констатувальному етапі експерименту показав такі показники сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності, які представлені у таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

Рівні сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності за результатами констатувального етапу експерименту

| Компоненти | Рівні вираження критерію | | | | | |
|-------------------------|--------------------------|-------|----------|-------|---------|-------|
| | низький | | середній | | високий | |
| | абс | % | абс | % | абс | % |
| мотиваційно-оцінний | 124 | 40,0 | 148 | 47,74 | 38 | 12,26 |
| пізнавально-операційний | 173 | 55,81 | 115 | 37,10 | 22 | 7,09 |
| креативно-рефлексивний | 183 | 59,03 | 103 | 33,23 | 24 | 7,74 |
| Всього | 160 | 51,61 | 122 | 39,35 | 28 | 9,04 |

Отже, після підрахунку отриманих даних та виведення середньої арифметичної за всіма показниками нами отримані такі результати констатувального етапу дослідницької роботи. На вищому рівні зафіксовані 9,04 % осіб, на середньому – 39,35 %, на низькому рівні – 51,61 % осіб.

Констатувальний етап експерименту дав можливість усвідомити стан сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності та спроектувати здійснення наступного, формувального етапу експериментальної роботи, результати якого будуть представлені у наступному підрозділі.

3.2 Хід експериментальної роботи з формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності

Проектування в освітню реальність процесу формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності досягається створенням відповідної розвивальної педагогічної методики. Остання є сукупністю обґрунтованих форм, методів і засобів поетапного цілеспрямованого педагогічного впливу на школяра-підлітка, що реалізується у відповідності до розроблених нами педагогічних умов та виокремлених принципів та має забезпечити досягнення поставленої розвиваючої мети.

Спираючись на зазначене, була розроблена організаційно-методична модель, яка стала теоретичним обґрунтуванням та практичним втіленням методичної моделі формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності (Рис. 3.1.). Цілепокладання створеної моделі є механізмом, що дозволяє пов'язувати результати педагогічного впливу на школяра-підлітка із виявом креативних показників у співацькій діяльності учнів.

Процесуальна характеристика методики формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності є сукупністю умов, методів, форм, технологій, використання яких дозволило на етапі формувального експерименту впливати на ефективність навчально-творчого процесу позаурочної співацької діяльності, важливим складником яких є вмотивованість, що виражається у спрямуванні педагогічної діяльності вчителя на розвиток в учнів зацікавленості, самовираження індивідуальної особистості учнів засобами співацького мистецтва у творчій діяльності.

Апробація запропонованої методики здійснювалася протягом 2016-2018 н.р. в навчально-виховний процес вищезазначених шкіл. На формувальному етапі експерименту приймали участь 78 підлітків: 38 осіб — контрольна група, 40 осіб — експериментальна група.

Процес розвитку в учнів-підлітків музично-творчого потенціалу містить низку особливостей:

- спрямованість висунутих педагогічних завдань на теоретичне і практичне опанування механізму розвитку в учнів підліткового віку музично-творчого потенціалу;
- індивідуально-творчий підхід (саморозвиток особистості залежить від ступеня творчої спрямованості позаурочної співацької діяльності, важливим складником педагогічного розвивального впливу є мотивація до мистецької діяльності учнів-підлітків, створення умов для виявлення (діагностування) і розвитку музично-творчого потенціалу через формування його структурних компонентів – зацікавленості, сформованості оцінної реакції, музичної освіченості, індивідуальності;

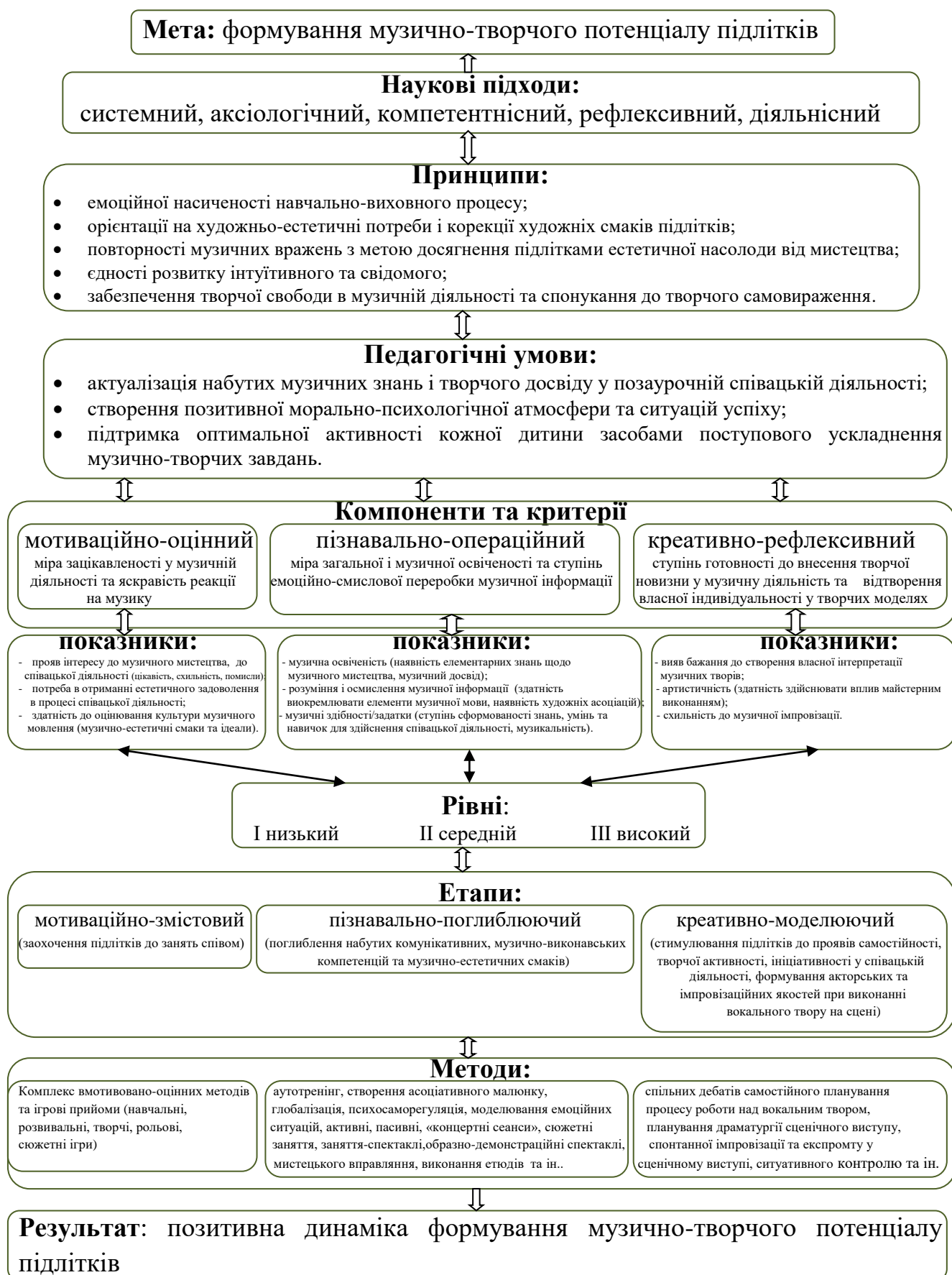


Рис. 3.1. Модель формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності

– міждисциплінарний підхід, що реалізовувався в синтезі мистецьких компетенцій, набутих у процесі позаурочної співацької діяльності, з метою розв’язання поставлених завдань та творчого використання набутого досвіду;

– відповідність форм і методів розвитку музично-творчого потенціалу підлітків меті та завданням художньо-естетичного виховання школярів;

– поетапність, що передбачає основні якісні характеристики та провідний вид співацької діяльності учнів-підлітків експериментальної групи на кожному з визначених етапів.

У дослідженні були використані такі види педагогічного експерименту, як констатувальний, формувальний і підсумковий, сутність яких полягала у:

- встановленні експериментальним шляхом стану проблеми формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності;

- визначенні вихідних даних для подальшого дослідження;

- застосуванні спеціально розробленої системи заходів, спрямованих на формування у підлітків музично-творчого потенціалу;

- визначенні рівня сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності;

- підведенні підсумків дослідження.

Програма експерименту складалася з розробки змісту позаурочної співацької діяльності, виокремлення методів формування музично-творчого потенціалу, створення відповідних педагогічних умов, адаптації комплексу психолого-діагностичних методик згідно зі специфікою позаурочної співацької діяльності, що відповідали меті та завданням досліджуваної теми, спрямовувалися на формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності.

У ході дослідження були визначені етапи формування структурних компонентів формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності, що увійшли до складу організаційно-методичної моделі даного феномена, а саме:

1. Мотиваційно-змістовий етап, мета якого полягала у заохоченні підлітків до занять співацьким мистецтвом, прояві зацікавленості підлітка музичною діяльністю та виявленні яскравості реакції підлітка на музику;

2. Пізнавально-поглиблюючий етап, ціллю якого нами було конкретизовано організаційно-методичні основи формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності як важливого чинника їх готовності до співацько-виконавської діяльності.

3. Креативно-моделюючий етап, мета якого передбачала стимулювання підлітків до проявів творчої новизни та міри впровадження індивідуальності у творчі моделі.

Програма формувального експерименту вбирала в себе реалізацію розробленого змісту занять роботи вокальних гуртків, спеціальні методи і прийоми для розвитку музично-творчого потенціалу підлітків й містила конкретні завдання, спрямовані на формування структурних компонентів даного феномена. Ці завдання мали комплексний вплив на розвиток зацікавленості підлітка у співацькій діяльності, творчої уяви, загальної і музичної освіченості, розпізнання та розуміння музичної семантики, впровадження індивідуальності у творчі моделі, адже кожен складник має інтеграційні елементи взаємопроникнення, що відповідали меті та функціям компонентів досліджуваної проблематики та були спрямовані на формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності. Для більш детального вивчення формувального етапу дослідження пропонуємо опис упровадження в практику співацького навчання методів та методичних прийомів формування музично-творчого потенціалу, які визначали практичну реалізацію організаційно-методичної моделі формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності, її функціонального призначення й супроводжувались запропонованими нами педагогічними умовами.

На мотиваційно-змістовому етапі формувального експерименту особливу увагу ми зосередили на заохоченні підлітків до занять співацьким мистецтвом,

адже зацікавленість у навчанні є спільною умовою для процесів, методів, засобів спонукання й залучення підлітків до активного співацького виконавства у позаурочній діяльності та активного засвоєння ними мистецьких компетенцій. На цьому етапі ми реалізували комплекс вмотивовано-оцінних методів, а саме:

«Ескізи ідеал-настрою». Для запровадження цього методу ми взяли за основу спеціально розроблені В.Петрушиним та модифіковані формули творчого самонавіювання: «Не чекай легкого успіху», «Обміркував усе і дій» [1], які доповнили висловлюваннями: «Є ідея!», «Я – творча особистість!», «У мене все вийде!» й адаптували їх до завдань формувального експерименту. У результаті вони використовувалися нами з метою формування таких структурних компонентів музично-творчого потенціалу як прояв інтересу до музичного, конкретно — співацького, мистецтва, потреба в отриманні естетичного задоволення, наявність здатності до оцінювання культури музичного мовлення. Ці висловлення ми запропонували підліткам продовжити за власним бажанням. Так, було запропоновано такі варіанти: «Я – творча особистість, у мене є бажання співати на сцені», «Я зможу стати солістом вокального ансамблю», «У мене все вийде, адже я митець». Ми пропонували підліткам обрати для себе ескіз ідеал-настрою, який найбільш відповідає їх зацікавленості творчим процесом на сьогодні. Також заохочували учнів до використання цих ескізів під час виконання вокального твору, коли їм необхідно було мовою жестів відтворити емоції, і це було для вчителя символічним сигналом, який допомагав зрозуміти, чи справляється підліток із завданням, або йому потрібна підтримка й допомога.

«Інструкція до створення ідеал-концепції виконання твору» (Додаток Є) була створена нами на основі інформації щодо здатності до культури оцінювання музичного мовлення. Ми розробили спеціальні пункти-підказки, які постійно допомагали талановитим учням у вияві оригінальних ідей, концентрації уваги на емоційному відображенні творчого задуму твору, активізації уяви, пошуку власної інтерпретації твору, натомість підліткам із низьким рівнем творчої активності були мотивацією до власних креативних

виявів та налаштуванням на творчий процес. У ході формувального експерименту ми помітили, що інструкція як допомога підлітку самовиразитися засобами вокального мистецтва, що формулюється в образних і барвистих виразах, стимулює його до досягнення оригінальних, унікальних результатів, включає творче міркування, істотно впливає на результати тестування і є ефективною в досягненні поставленої мети розвитку музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності.

«Мистецька загадка» пропонувалася підліткам на етапі потреби в отриманні естетичного задоволення в процесі співацької діяльності. З набору карток, на яких були зображені мистецька дія чи відомий виконавець, учитель обирав одну й пропонував учню створити мистецький образ (спів з хореографічним образом та театральним інсценуванням) або музичну розповідь. Після виконання підлітком цього завдання інші учасники процесу висували власні інтерпретації цього образу.

Частиною мотиваційно-змістового етапу формувального експерименту ми взяли *ігрові прийоми*. Із учнями підліткового віку ми використовували навчальні, розвивальні, творчі, рольові, сюжетні ігри, які допомагали нам формувати складники музично-творчого потенціалу підлітків.

Наприклад, «Кубік-рубик» (гра на розвиток асоціативно-образного мислення) проходила як елемент відтворення вокального твору, який потрібно було показати у різних варіантах: вокальне виконання, хореографічне зображення, сценічна дія. За допомогою цього прийому учні-підлітки активізували своє асоціативно-образне мислення, інтерес до сценічного виступу.

«Арт-пазли» (гра на розвиток творчої уяви). Декілька підлітків намагались по черзі показати вокальний твір не використовуючи спів (мімічна дія, рухи і т.п.). Інші учасники відгадували назву твору.

«Відео-арт» (гра на розвиток художньої спостережливості). Виконувався твір одним з учасників з деякими помилками (слова, мелодія, темп). Інші учасники повинні були визначити помилки та їх виправити.

Проведення контрольних зрізів щодо трьох показників сформованості мотиваційно-оцінного компонента засвідчило наявність якісних позитивних змін в експериментальних групах (табл. 3.5.). Динаміка зростання отриманих статистичних даних показників критерію «міра зацікавленості підлітка у музичній діяльності та яскравість реакції на музику» на мотиваційно-змістовному етапі є переконливою.

Таблиця 3.5.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності на формувальному етапі експерименту (мотиваційно-оцінний компонент)

| Рівні/ показники | Контрольна група (38 осіб) | | | | | | Експериментальна група (40 осіб) | | | | | |
|---------------------|----------------------------|-------|----------|-------|---------|-------|----------------------------------|-------|----------|-------|---------|-------|
| | Низький | | Середній | | Високий | | Низький | | Середній | | Високий | |
| | A | % | A | % | A | % | A | % | A | % | A | % |
| 1 показник | 15 | 39,47 | 15 | 39,47 | 8 | 21,06 | 5 | 12,50 | 16 | 40,00 | 19 | 47,50 |
| 2 показник | 14 | 36,84 | 17 | 44,74 | 7 | 18,42 | 4 | 10,00 | 15 | 37,50 | 21 | 52,50 |
| 3 показник | 14 | 36,84 | 16 | 42,10 | 8 | 21,06 | 6 | 15,00 | 17 | 42,50 | 17 | 42,50 |
| Всього | 14 | 36,84 | 16 | 42,10 | 8 | 21,06 | 5 | 12,50 | 16 | 40,00 | 19 | 47,50 |

II етап формувального експерименту був спрямований на формування пізнавально-операційного компонента формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності. На цьому етапі сформованість даного компонента визначалась відповідно до критерію – «міра загальної і музичної освіченості та ступінь емоційно-сміслової переробки музичної інформації». Педагогічні вимірювання проводились згідно наступних показників: «музична освіченість (наявність елементарних знань щодо музичного мистецтва, музичний досвід)», «розуміння і осмислення музичної інформації (здатність виокремлювати елементи музичної мови, наявність художніх асоціацій)», «музичні здібності/задатки (ступінь сформованості знань, умінь та навичок для здійснення співацької діяльності, музикальність)».

Визначаючи в якості критерію сформованості пізнавально-операційного компонента «міру загальної і музичної освіченості та ступінь емоційно-сміслової переробки музичної інформації», ми спирались на *суттєве* значення

діалогічного спілкування у процесі позаурочної співацької діяльності у цілому, і для формування музично-творчого потенціалу підлітків зокрема. Логічний розвиток і динамізація означених процесів вимагали цілеспрямованого формування даного феномену до діалогічного спілкування як до вельми ефективного інструменту підвищення музично-творчого потенціалу.

Якщо послідовність формування музично-творчого потенціалу передбачає після створення на I мотиваційно-змістовому етапі відповідної психологічної установки (під час формування мотиваційно-оцінного компонента), то на II етапі логічним є поглиблення набутих комунікативних, музично-виконавських компетенцій та музично-естетичних смаків на основі цілеспрямованого підвищення ступеня емоційно-сислової переробки музичної інформації. Адже, на нашу думку, саме діалогічне спілкування та музична освіченість є вельми важливими чинниками активізації процесів сприйняття і розуміння музичної семантики. Отже, педагогічне забезпечення сформованості у підлітків феномена музично-творчого потенціалу забезпечує змістову складову їх співацько-виконавської діяльності.

З огляду на вищезазначене, доцільно визначити II етап формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності як *пізнавально-поглиблюючий*. В якості мети на II пізнавально-поглиблюючому етапі нами було конкретизовано *формування міри загальної і музичної освіченості та ступеня емоційно-сислової переробки музичної інформації як вельми важливого чинника їх готовності до співацько-виконавської діяльності*. Зміст формування пізнавально-операційного компонента на пізнавально-поглиблюючому етапі формувального експерименту передбачає не тільки поглиблене засвоєння підлітками комплексу музично-комунікативних, психологічних, музично-інформаційних знань, умінь і навичок, а й вільне оперування ними на практиці.

Під час проведення пізнавально-поглиблюючого етапу формувального експерименту нами було залучено ряд методів, засобів та форм, таких як: аутотренінг, метод створення асоціативного малюнку, глобалізація,

психосаморегуляція, методи моделювання емоційних ситуацій, активні, пасивні, «концертні сеанси», заняття-спектаклі, сюжетні заняття, образно-демонстраційні методи, методи мистецького вправління, виконання етюдів та інші.

Формування пізнавально-операційного компонента формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності здійснювалося під час індивідуальних і групових занять. Перший показник сформованості пізнавально-операційного компонента – музична освіченість (наявність елементарних знань щодо музичного мистецтва, музичний досвід) – передбачав розробку, варіативне залучення спеціального комплексу форм, методів, засобів і прийомів. Серед них основними були теоретичні методи, методи евристичного діалогу та полілогу, а також демонстрація вокальних творів або їх фрагментів, художня ілюстрація словесних пояснень, художнє вправління, виконання етюдів тощо, поєднаних із вербальними методами.

Музична освіченість передбачає володіння підлітком музичними знаннями, співацькими уміннями й навичками публічного виступу. Саме належним чином організована позаурочна навчальна діяльність використовує інноваційно-комунікаційні, наочно-технічні, мистецько-комунікативні методи й засоби, допомагає створити, на думку А. Козир, позитивну, сприятливу атмосферу щирого спілкування для діалогу між учасниками педагогічної взаємодії [6].

Організація творчої взаємодії між основними учасниками у процесі позаурочної співацької діяльності цілком залежить від умінь викладача щодо володіння спеціальними формами, методами і прийомами співтворчості і співробітництва. Саме атмосфера творчого розв'язання завдань співацько-виконавської підготовки, актуалізація співпереживання ситуацій творчого успіху забезпечує активізацію освітньо-виховних процесів.

З огляду на вищезазначене, особливого значення для формування пізнавально-операційного компонента формування музично-творчого потенціалу на пізнавально-поглиблюючому етапі формувального експерименту

набуло відпрацювання із підлітками діалогічних і полілогічних форм, методів і засобів музично-педагогічної комунікації. Адже володіння уміннями діалогічного і полілогічного спілкування, яке передбачає рівноправність і взаємозбагачення учасників навчальних та творчих процесів, забезпечує успішність їх виконавської діяльності.

У процесі позаурочної співацької діяльності для діалогічного та полілогічного спілкування велику роль відіграють уміння викладача щодо створення позитивної, комфортної, творчої атмосфери під час індивідуальних і групових занять. Впровадження педагогічної умови створення позитивно-емоційної ситуації успіху на занятті сприяє поглибленню творчої взаємодії між підлітком, викладачем та вокальним твором, що опрацьовується. Нажаль досить часто під час позаурочної співацької діяльності викладач, спрямовуючи свою увагу на технічно складні для виконання елементи вокального твору, пропонує учневі багатократне їх повторення.

Коли учневі не вдається одразу опанувати складний елемент, його багаторазове недосконале повторення із фіксацією помилок створює у останнього враження, що цей елемент або взагалі ніколи не прозвучить досконало, або прозвучить як потрібно зовсім не скоро. Таким чином, на занятті створюється і закріплюється негативно-емоційна ситуація невдачі, створюється психологічна проблема невпевненості підлітка у своїх силах, яку подолати значно складніше, ніж опрацювати складний для виконання технічний елемент. Навіть якщо з часом проблемний технічний елемент починає на занятті звучати добре, під час сценічного виступу почуття невпевненості може з'явитися знов і завадити надійності виконання вокального твору.

На нашу думку, вирішення означеної проблеми знаходиться в площині варіативного поєднання методів співацького навчання (демонстрації вокального твору, художньої ілюстрації словесних пояснень, смислової переробка музичної інформації, створення ескізів, мистецького вправління тощо) із психологічними методами і засобами (використання формул

навіювання, побічного схвалення, створення і закріплення ситуацій успіху на занятті тощо).

З метою вирішення поставлених проблемних завдань перед викладачем нами були задіяні методичні поради щодо створення ситуації успіху на занятті у процесі позаурочної співацької діяльності (додаток Ж).

Аналіз педагогічних вимірювань на констатувальному етапі експериментальної роботи засвідчив переважання низького та середнього рівнів сформованості пізнавально-операційного компонента музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності не тільки щодо володіння співацькими вміннями та навичками, а навіть щодо музичної освіченості. Зважаючи на це, побудова методичного забезпечення на пізнавально-поглиблюючому етапі передбачала спочатку надання учням спеціальних музично-теоретичних знань, а вже потім відпрацювання відповідних методів.

Таким чином, методичне забезпечення було нами побудовано відповідно до трьох показників, розміщених послідовно. *I показник – розширення музичної інформації та співацьких теоретичних понять; II показник – практичне опрацювання вмінь та навичок; III показник – вміння оцінювати та контролювати власний спів.*

Виклад теоретичного матеріалу щодо методів розширення музичної інформації, під час якого здійснювалось акумулювання комплексу музично-теоретичних понять у сфері співацького мистецтва, відбувався під час групових занять, специфіка яких полягала у застосуванні сучасних технологій, які обумовили відповідний зміст і структуру означених занять.

Для засвоєння і опрацювання учням пропонувались наступні теми: 1) «Музична грамота»; 2) «Історія співацького мистецтва»; 3) «Основні поняття теорії співу»; 4) «Роль міміки і жесту у створенні сценічного образу».

Застосування сучасних технологій під час опрацювання вищезазначених тем передбачало спеціально розроблений зміст для кожного з показників.

Оскільки для групових занять найбільш звичними для учнів є поурочні форми, то для надання знань і відпрацювання відповідних умінь нами було використано *форму комплексного теоретично-практичного заняття* тривалістю 45 хвилин, яке складається з рівних частин, що перемежуються між собою. Стомленості від занять у підлітків не спостерігалось за рахунок чергування теоретичної та практичної складової заняття.

При роботі над другим показником використовувався елемент практичного відпрацювання в умовах аудиторного заняття. Було задіяно методи: інтерактивний, евристичний, творча дискусія, колективне формулювання висновків, моделювання власного сценічного іміджу та ін.

Завданням *цього етапу* було не просто запам'ятовування прослуханої теоретичної інформації, а й *формування умінь щодо вільного оперування співацькими вміннями та навичками*. Адже саме здатність виокремлювати елементи музичної мови, наявність художніх асоціацій, під час позаурочної співацької діяльності, вільне оперування ними і володіння на практиці засвідчує сформованість пізнавально-операційного компоненту.

Для роботи над показниками нами було використано *форму ігрових занять* із залученням методів рольових ігор та методів моделювання та розв'язання проблемних ситуацій, творчих задач для активізації креативності мислення.

Педагогічне спостереження, залучене нами на формувальному етапі експериментальної роботи, засвідчило, що саме імітаційно-ігрові методи дозволили отримати вельми позитивні результати щодо підвищення загальної і музичної освіченості та ступеня емоційно-сислової переробки музичної інформації у процесі позаурочної співацької діяльності.

При роботі над третім показником було використано методи музичного, евристичного полілогу, творчої дискусії. Нами було залучено ряд ігрових вправ: ігрові вправи, що містять аналіз конкретних проблемних ситуацій сценічного виступу; ігрові вправи імітаційного характеру з наслідуванням конкретних творчих дій; ігрові вправи, що вимагають вирішення практичних

завдань співацько-виконавської діяльності: сценічні імпровізації; створення вокальних ансамблів (дуетів, тріо, квартетів) тощо.

Проведення контрольного зрізу щодо пізнавально-операційного компонента сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності відбувалось за допомогою модифікованої методики О. Хоружої «Діагностика музичної освіченості та рівня співацьких вмінь та навичок» (додаток 3). Аналіз отриманих у ході експериментальної роботи результатів засвідчив позитивну динаміку сформованості означеного компонента.

Таким чином, проведення контрольних зрізів щодо всіх показників сформованості пізнавально-операційного компонента засвідчило наявність якісних позитивних змін в експериментальних групах (табл. 3.6.). Динаміка зростання отриманих статистичних даних показників критерію «міру загальної і музичної освіченості та ступінь емоційно-сислової переробки музичної інформації» на пізнавально-поглиблюючому етапі є переконливою.

Таблиця 3.6.

Розподіл респондентів за рівнями сформованості музично-творчого потенціалу на формувальному етапі експерименту (пізнавально-операційний компонент)

| Рівні / показники | Контрольна група (38 осіб) | | | | | | Експериментальна група (40 осіб) | | | | | |
|-------------------|----------------------------|-------|----------|-------|---------|-------|----------------------------------|-------|----------|-------|---------|-------|
| | низький | | середній | | високий | | низький | | середній | | високий | |
| | A | % | A | % | A | % | A | % | A | % | A | % |
| I показник | 20 | 52,63 | 15 | 39,47 | 3 | 7,90 | 4 | 10,00 | 12 | 30,00 | 24 | 60,00 |
| II показник | 16 | 42,11 | 13 | 34,21 | 9 | 23,68 | 3 | 7,50 | 15 | 37,50 | 22 | 55,00 |
| III показник | 14 | 36,84 | 20 | 52,63 | 4 | 10,53 | 5 | 12,50 | 16 | 40,00 | 19 | 47,50 |
| Всього | 17 | 44,77 | 16 | 42,11 | 5 | 13,12 | 4 | 10,00 | 14 | 35,00 | 22 | 55,00 |

Заключний етап експериментальної методики, *креативно-моделюючий*, був спрямований на досягнення ступеня готовності до внесення творчої новизни у музичну діяльність та відтворення власної індивідуальності у творчих

моделях: вияв бажання до створення власної інтерпретації музичних творів; артистичність (здатність здійснювати вплив майстерним виконанням); схильність до імпровізації. Мета заключного етапу передбачала стимулювання підлітків до проявів самостійності, творчої активності й ініціативності у співацькій діяльності, акторських та імпровізаційних якостей при виконанні вокального твору на сцені.

Заклучний, третій етап формувального експерименту – *креативно-модельючий*, забезпечував формування креативно-рефлексивного компонента музично-творчого потенціалу підлітків у позааурочній співацькій діяльності. Мета заключного етапу передбачала стимулювання підлітків до проявів самостійності, творчої активності й ініціативності у співацькій діяльності, здатності до власної інтерпретації вокального твору.

Впровадження методики формувального експерименту на заключному етапі здійснювалося у кількох напрямках: на індивідуальних заняттях, при проведенні генеральних репетицій, на концертних виступах та при аналізі власного співу. Даний етап передбачав оволодіння підлітками навиками роботи над художньо-заклучною фазою розучування вокального твору.

Аналіз співацького репертуару засвідчив, що деякі цікаві, яскраво-образні вокальні твори для підлітків потребують певного доопрацювання (створення інструментального супроводу, підголосків, прийомів декламації та ін.). Адже сучасний виконавець повинен вміти донести до слухача твір у власній інтерпретаційній манері. Саме розвиток таких творчих умінь і навичок у співаків є базисом для більш глибокого розкриття художнього образу вокального твору, створення яскравої інтерпретації.

З метою формування зазначених виконавських здібностей до змісту експериментальної методики були включені наступні творчі завдання:

- 1) створення тематичних імпровізацій (мелодичних, функціонально-гармонічних, ритмічних, темброво-динамічних);
- 2) створення вокальних розспівок в певному ладі;

3) підбір манери інструментального супроводу, створення власного інтерпретаційного плану.

На даному етапі нами був використаний також *метод ансамблевої імпровізації*. Дітям (3-5 осіб) пропонувалося виконати одноголосну пісню. Обирався «соліст», який виконував мелодію, «диригент», який керував виконавським процесом (відбивав ритм). Решта учнів, під час першого виконання уважно прослуховували його до кінця. Надалі вони долучалися до виконання, імпровізуючи звучання другого сопрано, першого альту, другого альту. Ті підлітки, які не наважувались проспівувати імпровізовані партії, намагались виконувати підголоски, створювати рухову та ритмічну імпровізацію. Для більшого зацікавлення виконавським процесом, учням для ансамблевої імпровізації пропонувались мелодії народних пісень, відомих естрадних і класичних творів. Їх завданням було підібрати голоси, зімпровізувати дані твори у різних сучасних стилях (джаз, блюз, рок-н-рол, рок тощо).

Моделювання художніх образів вокальних творів або їх музичної постановки також доцільно відтворювати в пластиці та сценічних рухах, які здатні розкрити ідейну сюжетну лінію твору, який виконується. Важливого значення для глибшого розкриття змісту вокального твору та його театралізації є уміле застосування вчителем ритмопластичних рухів. Формування у дітей умінь ритмопластичної імпровізації у процесі інтерпретації вокальних творів, на початковому етапі здійснювалось на основі вивчення народних українських пісень. До прикладу, з підлітками експериментальної групи вивчалась українська народна пісня “Ой, літає соколонько”, де вони *методом спільних дебатів*, обирали ритмо-пластичні рухи, які найкраще відтворювали зміст.

Розвиток імпровізаційних та інтерпретаційних здібностей сприяє формуванню індивідуального стилю творчого самовираження особистості. Розмаїття виконання творчих завдань учнями експериментальної групи забезпечило можливість їх евристичної роботи над створенням інтерпретації вокальних творів у процесі позаурочної співацької діяльності.

Кожен учень повинен був працювати із певним вокальним репертуаром та підготувати і виконати перед слухацькою аудиторією три твори (*обробку української народної пісні a'capella, твору українського або зарубіжного композитора-класика, твір сучасного композитора*). Даний етап спрямований на самостійну роботу підлітків (від добору репертуару до організації концертного виступу) із застосуванням *методу ситуативного контролю* вчителя. Заняття здійснювались систематично й мали на меті забезпечити контроль, аналіз якості самостійної підготовки, самовдосконалення й підвищення якості вокальної роботи учнів експериментальної групи.

Експериментальна методика даного етапу включала методи спонукання до творчості у розборі вокальних творів. У роботі над вивченням народних пісень метод варіантної розробки музичного матеріалу мав на меті залучити підлітків до створення різних варіантів прочитання змісту музики, творчого опрацювання образного змісту твору засобом пошуку різних художніх деталей, нюансів, власної інтерпретаційної позиції. Модифікований метод драматургії сценічного виступу у нашій методиці передбачав розробку театральної постановки вокального твору на сцені з урахуванням ритмопластичної, мімічно-пантомімічної інтерпретації художньо-образного змісту та акустико-технічних можливостей сцени.

З метою формування навичок саморегуляції власного сценічного виступу у зміст експериментальної методики були впроваджені: метод відеофіксації виконавських дій, метод активного самоспостереження, метод самостійного планування процесу роботи над вокальним твором.

Так, з метою контролю і коригування школярами власної вокальної діяльності, нами був запропонований *метод відеофіксації виконавських дій*. Сутність його полягала в тому, що учні за допомогою технічних засобів – відеозапису (телефонів, фотокамер), могли фіксувати результати свого сценічного виступу, а далі у процесі перегляду – активного самоспостереження, аналізувати, коригувати і виправляти власні допущені помилки. Зазвичай

підлітки після таких переглядів зізнавались у тому, що не сподівалися побачити настільки багато помилок.

Метод самостійного планування процесу роботи над імпровізаційним планом сприяв формуванню цілеспрямованості й усвідомлення кінцевої мети інтерпретаційного задуму і конкретних завдань кожного етапу його втілення. Учні мали змогу самостійно планувати як терміни роботи над твором, так і імпровізаційне втілення творчого задуму, й під час репетицій намагалися не відходити від наперед задуманого плану. Водночас, використовувались і методи спонтанної *імпровізації* та *експромту у роботі над твором*. На наш погляд, уміння відходити від наперед складеного плану, гнучко реагувати є надзвичайно цінним й дозволяє підліткам проявити творчий підхід у сценічній діяльності.

Отже, удосконалення навичок впровадження індивідуальності у творчі моделі передбачає також суттєву економію часу за рахунок раціонального проведення репетиційного процесу. Активність й ініціативність у співацькій діяльності дозволили підліткам більш адекватно оцінити свої резерви.

Експериментальна методика формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності спрямовувалась також на виявлення бажання до створення власної інтерпретації при сценічному виступі. На етапі підготовки до концертів, учні були ознайомлені із сучасними інформаційними *технологіями*.

Найбільшу значимість для підлітків мала реакція своїх товаришів та батьків, які з захопленням сприймали виступи юних артистів, активно та емоційно їх підтримували. За відгуками вчителів були теж схвальні оцінки. *Методом експертних оцінок* були визначені найкращі виступи досліджуваних за трьома показниками: творчі задатки; творчі інтерпретаційні і виконавські здібності та навички саморегуляції у процесі сценічного виступу.

З метою підтримки мотивації для подальшої сценічної діяльності, *методом спільного обговорення*, були визначені найкращі виступи.

З метою визначення ефективності експериментальної методики останнього, креативно-моделюючого етапу, були проведені проміжні діагностичні зрізи з учнями ЕГ і КГ за діагностичною методикою констатувального експерименту. Статистична обробка даних дала можливість констатувати позитивну динаміку формування креативно-рефлексивного компонента за усіма показниками в обох досліджуваних групах. Натомість у експериментальних групах, у відсотковому відношенні, позитивні зміни є більш значимими. Також у обох досліджуваних групах виявлена однакова тенденція щодо зменшення досліджуваних із низьким рівнем сформованості креативно-рефлексивного компонента досліджуваного феномена. Більш детально кількісні показники висвітлено у табл. 3.7.

Таблиця 3.7.

Рівні сформованості музично-творчого потенціалу підлітків на формувальному етапі експерименту (креативно-рефлексивний компонент)

| Рівні / показники | Контрольна група (38 осіб) | | | | | | Експериментальна група (40 осіб) | | | | | |
|-------------------|----------------------------|-------|----------|-------|---------|-------|----------------------------------|-------|----------|-------|---------|-------|
| | низький | | середній | | високий | | низький | | середній | | високий | |
| | А | % | А | % | А | % | А | % | А | % | А | % |
| I показник | 10 | 26,32 | 18 | 47,36 | 10 | 26,32 | 4 | 10,00 | 11 | 27,50 | 25 | 62,50 |
| II показник | 12 | 31,58 | 16 | 42,10 | 10 | 26,32 | 2 | 5,00 | 15 | 37,50 | 23 | 47,50 |
| III показник | 11 | 28,95 | 20 | 52,63 | 7 | 18,42 | 3 | 7,50 | 17 | 42,50 | 20 | 50,00 |
| Всього | 11 | 28,95 | 18 | 47,36 | 9 | 23,69 | 3 | 7,50 | 14 | 35,00 | 23 | 47,50 |

Дані таблиці і їх порівняння із результатами вихідних діагностичних зрізів, проведених на початку формувального експерименту доводять ефективність експериментальної методики третього – *креативно-моделюючого* етапу.

Отже, експериментальна методика формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності забезпечила вивчення і узагальнення передового досвіду українських педагогів-класиків, викладачів вокально-хорових дисциплін, керівників дитячих вокальних колективів.

Проведена дослідно-експериментальна робота дозволила уточнити і вибудувати в єдину ефективну систему методи, розробити спеціальні творчі завдання, які, за висновками проміжних контрольних діагностувань, сприяли формуванню особистісної вмотивованості в набутті загальної та музичної освіченості, співацьких навичок та вмінь, теоретичної обізнаності та ерудованості у сфері співацької діяльності, розвитку умінь імпровізації та інтерпретації й прояву творчої активності підлітків при сценічному виконанні вокальних творів.

З метою виявлення ефективності впровадженої експериментальної методики формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності, був проведений узагальнюючий етап дослідно-експериментальної роботи. Після формувального експерименту, із підлітками експериментальної та контрольної груп були проведені контрольні зрізи за діагностичною методикою констатувального експерименту (підрозділ 3.1.). Порівняльний аналіз вимірювання рівнів сформованості показників мотиваційно-оцінного компонента музично-творчого потенціалу досліджуваних експериментальних і контрольних груп виявив значні відмінності.

Порівнюючи результати обох груп, можемо констатувати, що у підлітків експериментальної групи, на відміну від контрольної, відбулись позитивні динамічні зрушення за усіма показниками. У результаті аналізу після формувального експерименту встановлено, що у школярів контрольної групи відбулися незначні зміни.

У результаті обчислення даних за усіма показниками, було виявлено рівні сформованості мотиваційно-оцінного компонента у КГ і ЕГ. Отже, навчання підлітків контрольної групи за традиційною співацькою методикою не забезпечує необхідного рівня зацікавленості підлітка у співацькій діяльності та ступінь сформованості його оцінної реакції.

Порівняння результатів контрольних (кінцевих) і початкових зрізів обох досліджуваних груп, дали можливість виявити значні зрушення у рівнях

сформованості мотиваційно-оцінного компонента музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності в ЕГ (Рис. 3.2.)



Рис. 3.2. Рівні сформованості мотиваційно-оцінного компонента музично-творчого підлітків ЕГ і КГ до і після формувального експерименту

У результаті діагностики рівнів сформованості показників пізнавально-оцінного компонента ЕГ та КГ після формувального експерименту, у порівнянні із проміжними зрізами, було виявлено вагомі позитивні зміни за усіма показниками.

Найбільш відчутні зрушення відбулись у прошарках досліджуваних із високим і середнім рівнями. Так, в експериментальній групі суттєво зріс рівень зацікавленості підлітка у співацькій діяльності та здатність до оцінювання культури музичного мовлення. У контрольних групах за досліджуваним критерієм відбулись незначні позитивні зрушення у комплектації учнів всіх рівнів.

Обробка результатів сформованості міри загальної і музичної освіченості та ступеня емоційно-сислової переробки музичної інформації вказує на те, що позитивні зміни за усіма рівнями відбулись у респондентів експериментальної групи. Більшість учнів експериментальної групи продемонстрували достатній рівень систематизованості знань щодо музичної освіченості, розуміння і осмислення музичної інформації, музичних здібностей та задатків. Результати діагностики сформованості даних показників контрольної групи майже не змінились, у порівнянні із проміжними зрізами.

Зведення результатів діагностики показників пізнавально-операційного компонента ЕГ і КГ дозволили розподілити респондентів досліджуваних груп за трьома рівнями. Порівнюючи зазначені дані із результатами початкових діагностичних зрізів, була встановлена позитивна динаміка формування пізнавально-операційного компонента музично-творчого потенціалу учнів ЕГ, що представлено на Рис. 3.3.



Рис. 3.3. Рівні сформованості пізнавально-операційного компонента підлітків ЕГ і КГ до і після формувального експерименту

Унаочнення результатів переконує у дієвості експериментальної методики, оскільки на відміну від КГ, у ЕГ значно зменшився відсоток підлітків із низьким рівнем та зріс контингент досліджуваних із високим. У контрольній групі теж простежувалась незначна позитивна динаміка. Це пояснюється тим, що частина учнів в КГ із високим рівнем представлена респондентами, які раніше навчалися співацькому мистецтву.

Контрольна діагностика показників креативно-рефлексивного компонента на узагальнюючому креативно-моделюючому етапі здійснювалась за методикою констатувального експерименту. Статистична обробка даних дала можливість констатувати позитивну динаміку креативно-рефлексивного компонента за усіма показниками лише у ЕГ, де високий рівень готовності до внесення творчої новизни у музичну діяльність та відтворення власної індивідуальності у творчих моделях зріс (у порівнянні із проміжними

вимірюваннями), низький зменшився. За даним показником у підлітків КГ позитивних змін майже не виявлено.

Узагальнення даних досліджуваних показників дало можливість визначити кількісну наповнюваність рівнів сформованості креативно-рефлексивного компонента учнів ЕГ та КГ. Порівняння результатів початкових, проміжних і контрольних діагностичних зрізів дало можливість виявити значні відмінності між представниками досліджуваних груп.

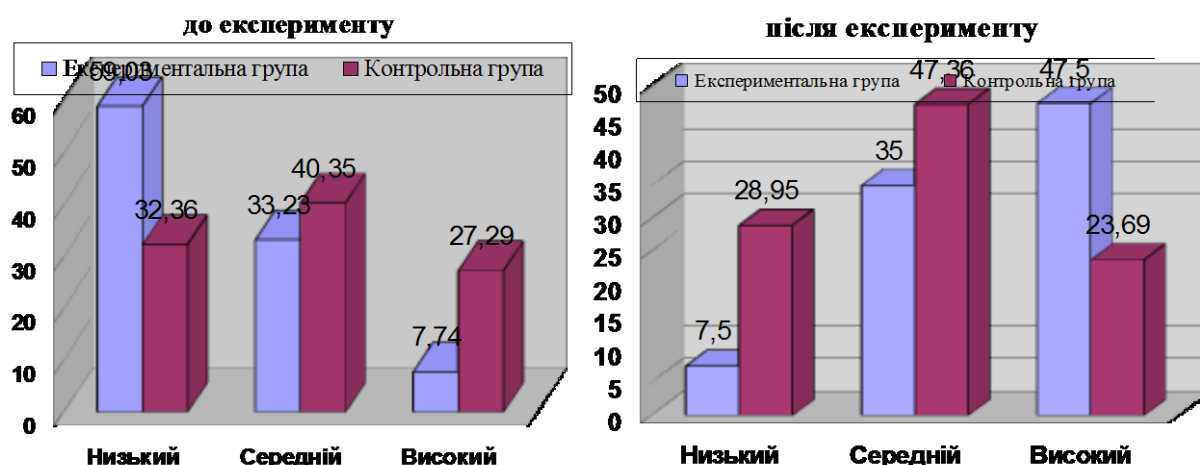


Рис. 3.4. Рівні сформованості креативно-рефлексивного компонента підлітків ЕГ і КГ до і після формувального експерименту

Здійснений порівняльний аналіз показників мотиваційно-оцінного, пізнавально-операційного та креативно-рефлексивного компонентів до і після проведення формувального експерименту, свідчить про ефективність впровадження поетапної експериментальної методики формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності.

Визначення рівнів сформованості музично-творчого потенціалу КГ та ЕГ у позаурочній співацькій діяльності після проведення формувального експерименту відбувалось засобом статистичної обробки відсоткових показників сформованості мотиваційно-оцінного, пізнавально-операційного та креативно-рефлексивного компонентів. Таким чином, були визначені відсоткові дані наповнюваності рівнів сформованості досліджуваного феномену після формувального експерименту, що висвітлено у табл. 3.8.

Таблиця 3.8.

Рівні сформованості музично-творчого потенціалу підлітків ЕГ і КГ у позаурочній співацькій діяльності після формувального експерименту

| Рівні | мотиваційно-оцінний | | пізнавально-операційний | | креативно-рефлексивний | | Сформованість музично-творчого потенціалу | |
|----------|---------------------|----------|-------------------------|----------|------------------------|----------|---|----------|
| | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ | КГ | ЕГ |
| Низький | 14/36,84 | 5/12,50 | 17/44,77 | 4/10,00 | 11/28,95 | 3/7,50 | 14/36,84 | 4/10,00 |
| Середній | 16/42,10 | 16/40,00 | 16/42,11 | 14/35,00 | 18/47,36 | 14/35,00 | 17/44,77 | 15/37,50 |
| Високий | 8/21,06 | 19/47,50 | 5/13,12 | 22/55,00 | 9/23,69 | 23/47,50 | 7/18,39 | 21/52,50 |

Порівняння відсоткових даних рівнів сформованості музично-творчого потенціалу підлітків КГ і ЕГ у позаурочній співацькій діяльності до і після формувального експерименту підтвердило значимість позитивних зрушень у підлітків експериментальної групи, на відміну від контрольних, що унаочнено у Рис. 3.5.

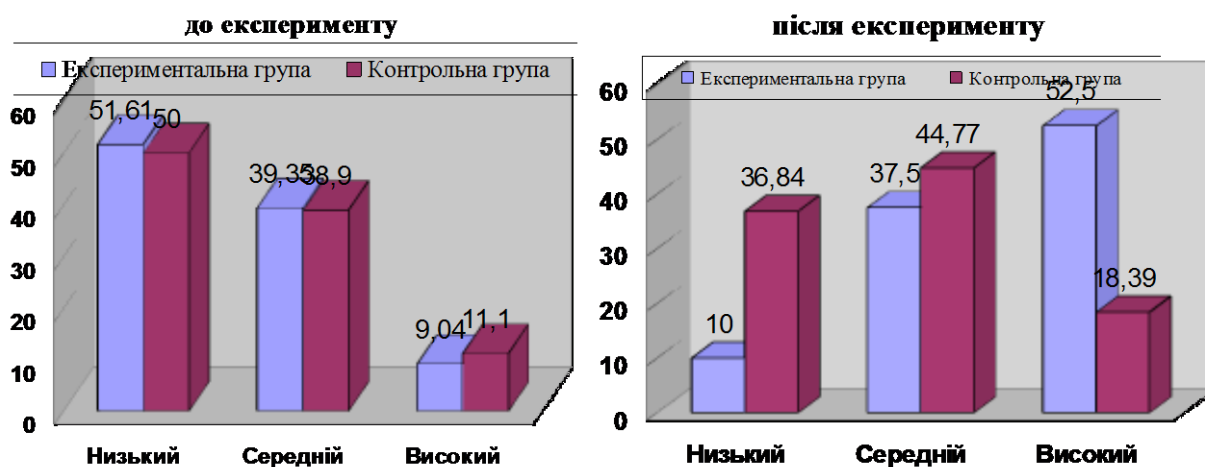


Рис. 3.5. Порівняння динаміки формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності експериментальної та контрольної груп

Узагальнення статистичних даних кожного з етапів формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності дало змогу виявити кінцеві результати експерименту. Методами статистичного аналізу вивчили, наскільки суттєвими є відмінності між двома статистичними

вибірками (КГ та ЕГ). Як правило для цього проводять перевірку статистичних гіпотез про належність обох вибірок одній генеральній сукупності або про рівність середніх. При цьому використання параметричних критеріїв (критерії Фішера або Стьюдента) передбачає встановлення виду розподілу генеральної сукупності, що не завжди є можливим. Тому в практиці педагогічних досліджень доцільніше використовувати непараметричні критерії статистики, такі, як критерії знаків, критерії Вілкоксона, Ван-дер-Вардена, Спірмена, кутове перетворення Фішера, які вільні від припущення про закон розподілу вибірок і ґрунтуються на припущенні про незалежність спостережень.

Оскільки в нашому експерименті розглядаються дві незалежні вибірки (КГ та ЕГ), які необхідно співставити за частотою досліджуваного показника (рівні сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності), то найдоцільніше використовувати кутове перетворення Фішера φ^* . Цей критерій оцінює достовірність відмінностей між процентними долями двох вибірок, в яких реєструється досліджуваний показник. Сутність кутового перетворення Фішера полягає в переводі процентних долей у величини центрального кута, що вимірюється в радіанах. Більшій процентній долі відповідатиме більший кут φ_1 , а менший – менший кут φ_2 , але співвідношення між ними нелінійне: $\varphi = 2 \arcsin \sqrt{P}$, де P – процентна доля між кутами φ_1 і φ_2 та збільшені чисельності вибірок значення критерію зростатимуть. Чим більше значення величини φ^* , тим більш ймовірно, що відмінності між вибірками є не випадковими (статистично значущими).

Гіпотези критерію Фішера:

H₀: доля осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у виборці 1 не більша ніж у виборці 2.

H₁: доля осіб, у яких проявляється досліджуваний ефект, у виборці 1 більша ніж у виборці 2.

Алгоритм перевірки гіпотез за допомогою φ^* – критерію Фішера.

Процентне співвідношення переводяться в долі одиниці, які, в свою чергу переводяться в радіани за формулою кутового перетворення Фішера: $\varphi_1 = 2 \arcsin \sqrt{P_1}$, $\varphi_2 = 2 \arcsin \sqrt{P_2}$, де P_1 і P_2 – відповідні долі, що порівнюються.

Обчислення спостережуваного значення за формулою:

$$\varphi^*_{емп} = (\varphi_1 - \varphi_2) \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}},$$

де n_1 і n_2 – обсяги досліджуваних вибірок.

Таким чином, робимо висновок, що отримане емпіричне значення $\varphi^*_{емп} = 2,914$, воно знаходиться в зоні значущості, тому гіпотеза H_0 відкидається. Графічне зображення $\varphi^*_{емп}$ подано на осі значущості (Рис. 3.6.)

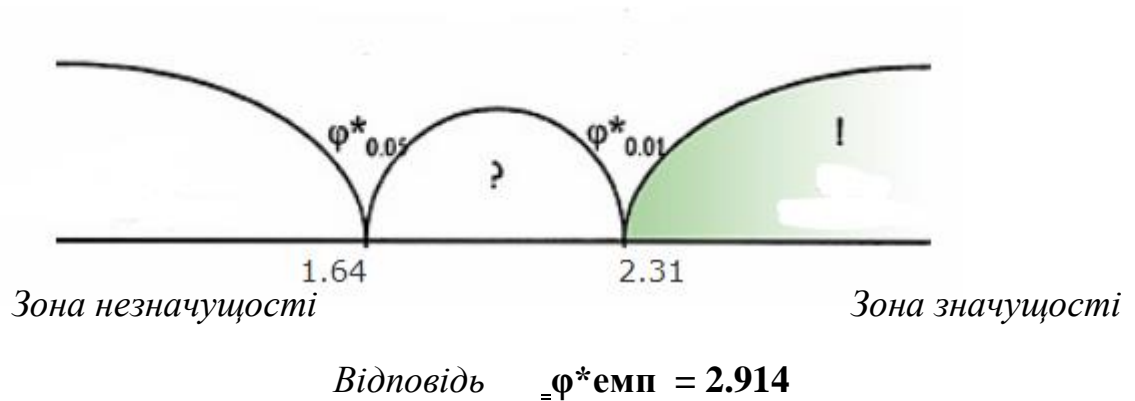


Рис. 3.6. Вісь значущості за результатами критерію Р. Фішера

Результати дослідно-експериментальної роботи доводять успішність впровадження й ефективність розробленої нами експериментальної поетапної методики, яка забезпечує формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності. Зокрема, статистичні дані підтверджують ефективність апробації даної методики у процес позаурочної співацької діяльності підлітків.

Висновки до третього розділу

У рамках констатувального експерименту проведено психолого-педагогічне діагностування для виявлення вихідного рівня сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у відповідності до розроблених критеріїв та показників. Були розв'язані наступні завдання: отримання інформації для диференціювання підлітків за вихідними рівнями сформованості музично-творчого потенціалу; відстежено проміжні результати експериментальних даних, які було отримано в ході констатувального дослідження; оцінено успішність школярів-підлітків у співвідношенні з визначеними рівнями музично-творчого потенціалу.

Аналіз результатів констатувального експерименту дозволив виділити три рівні сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності, а саме: *високий, середній і низький*.

Виходячи із отриманих статистичних даних було розроблено і апробовано поетапну методику (у сукупності принципів, умов, методів, форм та технологій) формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності.

Формувальний експеримент проводився у 3 етапи, на кожному з яких приділялася увага відповідному компоненту. На *мотиваційно-змістовому етапі*, який був спрямований на формування мотиваційно-оцінного компонента, здійснювалося заохочення підлітків до занять співом комплексом вмотивовано-оцінних методів. *Пізнавально-поглиблюючий етап*, спрямований на формування пізнавально-оцінного компонента, було зосереджено на поглибленні набутих комунікативних, музично-виконавських компетенцій та музично-естетичних смаків. *Креативно-моделюючий етап*, націлений на формування креативно-рефлексивного компонента, був спрямований на стимулювання підлітків до проявів самостійності, творчої активності, ініціативності у співацькій діяльності, акторських та імпровізаційних якостей при виконанні вокального твору на сцені.

На всіх етапах були використані такі форми роботи, як індивідуальні заняття та групові заняття, генеральні репетиції, концертні виступи.

Аналіз отриманих результатів переконливо демонструє перевагу експериментального навчання, заснованого на поетапній методиці формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності. Також було виявлено позитивну динаміку щодо зросту рівнів сформованості за кожним компонентом музично-творчого потенціалу у експериментальній групі, що свідчить про доцільність упровадження моделі формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності.

Список використаних джерел до третього розділу

1. Алиев Ю. Б., Безбородова Л. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях [Текст] / Ю. Б. Алиев, Л. Безбородова. – М.: “Академия”, 2002. – 416 с.
2. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. /Федор Никанорович Гоноболин. – М.: Просвещение, 1965. – 260 с.
3. Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. 6-е изд., стер. /Виктор Вадимович Емельянов. – СПб.: Издательство «Лань»; «Издательство Планета музыки», 2010. – 193 с.: ил. – (Учебники для вузов. Специальная литература)
4. Жак-Далькроз Э. Ритм / Жак-Далькроз Э. – Москва : Классика-XXI, 2008. – 248 с.
5. Зеленецька І. О. Музично-дидактичні ігри : [метод. рек. їх практичного використання на уроках музики] / І. О. Зеленецька. – Київ : Вид-во НПУ, 2000. – 36 с.
6. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти /А.В. Козир. – К.: НПУ, 2008. – 378 с.
7. Никольско-Береговская К. Ф. Начальный этап вокально-хоровой работы с детьми : Метод. пособие в помощь обучающим пению / Всерос. хоровое о-во.– 2-е изд. – Москва : Сов. Россия, 1968. – 15с.
8. Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе : метод. пособие / Д. Е. Огороднов. – 3-е изд. – Киев : Музыкальна Україна, 1989. – 165с.
9. Песня сзывает друзей. Вып. 1. / Сост. Т.Копылова, В.Касьянов : Сб. песен для детей сред. и ст. школ. возраста: Для пения (соло, хор) с сопровожд. фп. и вок-инструм. ансамбля. – Киев : Муз. Україна, 1985. – 76с.

- 10.Петрушин В.И. Музыкальная психология: Учебное издание для студентов и преподавателей. /В.Петрушин. – М.: Академический Проект, 2006. – 400с.
- 11.Степанов О.М., Фіцула М.М. Основи психології і педагогіки: Навчальний посібник. /О.Степанов, М.Фіцула. – К.: Академвидав, 2006. – 520с.
- 12.Стулова Г. П. Теория и практика работы с детским хором: Учеб. пособие для студ. пед. выш. учеб. заведений. / Г. П. Стулова. – Москва: ВЛАДОС, 2002. – 176 с.: ноты

ВИСНОВКИ

У дисертації викладено результати теоретичного узагальнення та практичного вирішення проблеми формування музично-творчого потенціалу підлітків у позааурочній співацькій діяльності, що знайшло відображення в розробці, обґрунтуванні та експериментальній перевірці принципів, педагогічних умов та поетапної методики формування означеного феномена. Проведене дослідження дало підстави для таких висновків:

1. У результаті аналізу науково-методичних джерел з'ясовано, що проблема формування музично-творчого потенціалу підлітків, попри її актуальність, є недостатньо розробленою у психології та теорії музичного навчання. Особливо нагально вона постає у роботі з учнями підліткового віку, оскільки для дітей саме цього вікового проміжку є характерним усвідомлення, дієва перевірка закладених раніше ціннісних орієнтирів і становлення основи ціннісно-морального стрижня.

2. У ході дослідження уточнено поняття «музично-творчий потенціал підлітків», яке розглядається як *інтегрована особистісна властивість, що виражає здатність до актуалізації, примноження і розширення індивідуальних ресурсів підлітків у творчій самореалізації в галузі музичного мистецтва*. Підґрунтя музично-творчого потенціалу складає сукупність особистісних задатків (здібностей), досвіду (знань, умінь, навичок), переконань (цінностей), мотивацій, спрямованостей. Музично-творчий потенціал виступає також результатом індивідуально-соціальної взаємодії.

Розкрито зміст музично-творчого потенціалу підлітка у єдності вроджених музичних та інтелектуальних задатків, усіх прихованих резервів і сил, комплексу здатностей до творчої дії, активної соціальної позиції дитини, обсягу та якості знань, вмінь, навичок як в музичній галузі, так і суміжних сферах, системи ціннісних орієнтацій і художніх потреб, комунікативності. З'ясовано, що сутнісні характеристики музично-творчого потенціалу виявляються у неповторності, своєрідності і багатстві різноманітних втілень, здатності особистості виражати свою індивідуальність. Вони поділяються на інваріантні та змінні, є залежними від свідомості, яка регулює активність та

вибірковість дитини в процесі музичної діяльності, презентуючи підлітка як неповторну творчу особистість, здатну генерувати нове (суб'єктивно чи об'єктивно) та розширювати власні резерви за рахунок реалізації творчих моделей; сутність музично-творчого потенціалу підлітка виявляється в поступовому, безперервному розвитку і розкритті музичних і загальних здібностей, їх свідомому, цілеспрямованому застосуванні.

Виокремлено такі функції досліджуваного феномена: етична та естетична, суспільно-організаційна, когнітивна, виховна та розвиваюча, комунікативна, духовно-катарсична, функція відображення, евристична, особистісно-перетворююча.

3. Розроблено компонентну структуру музично-творчого потенціалу підлітків у сукупності *мотиваційно-оцінного, пізнавально-операційного та креативно-рефлексивного* компонентів, які у взаємодії і взаємозалежності відображають здатність до мобілізації можливостей дитини і спрямування їх на вдоволення духовних потреб, отримання естетичної насолоди у співацькій діяльності творчого спрямування, відтворює спроможність до творчого сприйняття та виконання музично-творчих завдань, а також готовність до самооцінювання результатів творчої діяльності.

4. Критеріями сформованості музично-творчого потенціалу підлітків визначено такі, як:

- *міра зацікавленості у музичній діяльності та яскравість реакції на музику* (показники: прояв інтересу до музичного мистецтва, до співацької діяльності (цікавість, схильність, помисли), потреба в отриманні естетичного задоволення в процесі співацької діяльності, здатність до оцінювання культури музичного мовлення (музично-естетичні смаки та ідеали));

- *міра загальної і музичної освіченості та ступінь емоційно-сислової переробки музичної інформації* (показники: музична освіченість (наявність елементарних знань щодо музичного мистецтва, музичний досвід), розуміння і осмислення музичної інформації (здатність виокремлювати елементи музичної мови, наявність художніх асоціацій), музичні здібності/задатки (ступінь

сформованості знань, умінь та навичок для здійснення співацької діяльності, музикальність);

- *ступінь готовності до внесення творчої новизни у музичну діяльність та відтворення власної індивідуальності у творчих моделях* (показники: вияв бажання до створення власної інтерпретації музичних творів, артистичність (здатність здійснювати вплив майстерним виконанням), схильність до музичної імпровізації).

Згідно з критеріями встановлено рівні сформованості музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності: високий, середній, низький.

5. На основі системного, аксіологічного, компетентнісного, рефлексивного та діяльнісного підходів визначено основні *принципи* формування музично-творчого потенціалу підлітків у позакласній співацькій діяльності, а саме: принцип емоційної насиченості навчально-виховного процесу; принцип орієнтації на художньо-естетичні потреби і корекції художніх смаків підлітків; принцип повторності музичних вражень з метою досягнення підлітками естетичної насолоди від мистецтва; принцип єдності розвитку інтуїтивного та свідомого; принцип забезпечення творчої свободи в музичній діяльності та спонукання до творчого самовираження.

6. Розроблено педагогічні умови, які уможливають ефективність процесу формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності: актуалізація набутих музичних знань і творчого досвіду у позаурочній співацькій діяльності; створення позитивної морально-психологічної атмосфери та ситуацій успіху; підтримання оптимальної активності кожної дитини засобами поступового ускладнення музично-творчих завдань.

7. Запропоновано поетапну методику формування музично-творчого потенціалу підлітків у позаурочній співацькій діяльності. *Перший* етап (мотиваційно-змістовий) передбачає заохочення підлітків до занять співом на основі застосування комплексу методів і прийомів мотиваційно-оцінювального, ігрового, розвивально-творчого характеру («Ескізи ідеал-настрою», «Створення

ідеал-концепції виконання твору», «Мистецькі загадки», «Кубик-рубик», «Арт-пазли», «Відео-арт» тощо). *Другий* етап (пізнавально-поглиблюючий) сконцентровано на поглиблення набутих комунікативних, музично-виконавських компетенцій та музично-естетичних смаків. З цією метою варто залучати такі методи і прийоми, як аутотренінг, метод створення асоціативного малюнку, методи моделювання емоційних ситуацій на основі використання формул навіювання, опосередкованого схвалення, створення та закріплення ситуацій успіху; методи мистецького вправління (виконання етюдів), інноваційно-комунікаційні та мистецько-комунікативні методи і прийоми (проведення евристичного діалогу і полілогу, творчих дискусій, моделювання власного сценічного іміджу, сценічні імпровізації) та ін. *Третій* етап (креативно-моделюючий) має бути спрямований на стимулювання підлітків до проявів самостійності, творчої активності, ініціативності у співацькій діяльності, формування акторських та імпровізаційних якостей при виконанні вокального твору на сцені. На цьому етапі застосовуються методи і прийоми, такі як: самостійного планування процесу роботи над вокальним твором, планування драматургії сценічного виступу, спонтанної імпровізації та експромту у сценічному виступі, ситуативного контролю (відеофіксація виконавських дій, активне самоспостереження та самооцінювання). З метою активізації процесу формування музично-творчого потенціалу підлітків рекомендовано проведення таких форм навчання, як заняття-спектаклі, сюжетні заняття, концертні сеанси, індивідуально-творчі заняття, генеральні репетиції, концертні виступи і т.п.

8. Здійснений порівняльний аналіз даних констатувального та прикінцевого діагностичних зрізів на виявлення рівня сформованості музично-творчого потенціалу підлітків унаочнив наявність позитивних зрушень у підлітків експериментальної групи, на відміну від контрольної, що підтверджує ефективність апробації даної методики у процес позаурочної співацької діяльності.

ДОДАТКИ

ДОДАТОК А

Тест на виявлення інтересу до музичного мистецтва, до співацької діяльності
(авторська модифікація «Тесту на відношення до диригентської діяльності»

В.Петрушина)

| | Ключ |
|---|-------------|
| 1 Мене цікавить співацьке мистецтво | Так |
| 2. На фахові заняття я завжди приходжу з добре вивченим матеріалом | Так |
| 3. Мене цікавить займатись співацькою діяльністю | Так |
| 4. Мені подобається бути у центрі уваги | Так |
| 5. Мені легко організувати людей до спільних дій | Так |
| 6. Займаючись із педагогом, я рідко пропоную власний варіант трактування вокального твору | Ні |
| 7. Колективні заняття мені подобаються більше, ніж індивідуальні | Ні |
| 8. Мені важко контактувати з незнайомими людьми | Ні |
| 9. Мої друзі вважають мене веселим та товариським | Так |
| 10. Я високо ціную мистецтво міміки та жести | Так |
| 11. Я легко долаю конфліктні ситуації | Так |
| 12. Я пропускаю заняття за фахом частіше інших | Ні |
| 13. Я прислуховуюсь до зауважень викладача з приводу співу, та намагаюсь бути уважним до його порад | Так |
| 14. Часто без причини в мене може бути поганий настрій | Ні |
| 15. Концертно-співацька діяльність втомлює мене | Ні |
| 16. У роботі над вокальним твором я уможливлію розумове «перенесення» в художній образ та намагаюсь пізнати його «з | Так |

середини»

- | | |
|---|-----|
| 17. Я відповідально ставлюся до будь-якого виду музично-виконавської діяльності | Так |
| 18. Обрана мною співацька діяльність викликає у мене занепокоєння | Ні |
| 19. У колі своїх друзів я рідко говорю про виступ який передбачається | Ні |
| 20. Я цікавлюсь професійною майстерністю видатних співаків | Так |
| 21. Мені подобається відпрацьовувати фрагменти вокального твору згідно «поставленої» музичної інтонації | Так |
| 22. Я шукаю можливість попрактикуватися на сцені | Так |
| 23. Я із задоволенням виконую доручення до будь-якого виду діяльності | Так |
| 24. Друзі цінують мої зауваження, щодо якості виконання програмного матеріалу | Так |
| 25. Я слідкую за новими тенденціями вокального мистецтва | Так |
| 26. Зі своїми друзями та близькими я обговорюю свою співацьку діяльність | Так |
| 27. Я виступаю на концертах тільки тому, що так потрібно | Ні |
| 28. Я рахую, що при виконанні будь якого вокального твору, не слід викладатися на сто відсотків | Ні |
| 29. Мені подобається обговорення з викладачем про особливості виконання того чи іншого музичного твору | Так |
| 30. Я розглядаю співацьку діяльність, як гарну можливість розвитку свого творчого потенціалу. | Так |

Додаток Б

Тест

Якою може бути найменша кількість співаків у хорівій партії:

- а) два;
- б) чотири;
- в) три.

При правильному співі викоистовується:

- а) грудне дихання;
- б) діафрагматичне дихання;
- в) ключичне.

Правилом якісного звучання є:

- а) вдих, затримка звук;
- б) глибокий вдих і швидкий видих;
- в) поверхневий вдих та сильний видих.

Основні завдання шкільного хору:

- а) навчитись співати в унісон;
- б) співати емоційно;
- в) передавати ідейний зміст виконуваного твору приякісному звучанні;

Який вид атаки має бути основою хорового співу:

- а) тверда атака;
- б) придихальна атака;
- в) м'яка атака.

Звукоутворення - це:

- а) чітка вимова приголосних звуків;
- б) правильна вимова голосних звуків;
- в) виспівування голосних звуків.

Тембр голосу залежить від:

- а) вікових особливостей;
- б) якості і сили складових обертонів звука;
- в) високої та низької співочої форманти.

Відомими митцями українського хорового мистецтва є:

- а) П.Чайковський, С.Рахманінов, О.Свешніков;
- б) А.Ведель, М.Лисенко, М.Леонтович;
- в) М.Березовський, Дж.Гершвін, П.Чесноков.

Вокально-хорову роботу на репетиціях необхідно розпочинати:

- а) з опрацювання складних елементів хорового звучання;
- б) з роботи над емоційним забарвленням твору;
- в) з роботи над розспіванками.

Невербальне спілкування диригента з хором відбувається засобами:

- а) техніки диригування;
- б) мімки, пантоміміки;
- в) техніки диригування, пластичних рухів, міміки.

Додаток В

Бланк чого
«Довідник-пісенник»

Прізвище, ім'я учня

| <i>Орієнтовний список хорових пісень</i> | | | | | |
|--|--|--|---|--|---|
| Хоровий твір сучасного зарубіжного композитор а | Аранжування сучасних естрадних творів | Хорова обробка укр.нар.пісн і | Хоровий твір зарубіжно го композито ра-класика | Хоровий твір українсь кого композит ора- класика | Хоровий твір сучасного українськог о композитор а |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Обробка результатів:

2 бали виставляють за кожну вірну відповідь – вірно заповнене «віконце»;

1 бал – за кожну неповну відповідь;

0 балів – за кожну невірну відповідь, або відсутність відповіді.

Сума балів дає можливість визначити рівні обізнаності репертуаром хорових
творів

30-32 бали – високий рівень

16-29 балів – середній рівень

0-15 балів – низький рівень

ДОДАТОК Г

Тест «Потреба у пошуках власної інтерпретації»

(модифікований тест В. Ряховського).

Інструкція. На кожне із 16 запитань відповідайте "так", "інколи" або "ні".

Текст питальника

1. У Вас хоровий концерт. Чи вибиває вас із колії його очікування?
2. Чи працюєте Ви над хоровим твором пора часом репетицій?
3. Чи викликає у вас ніяковість і незручність доручення виступити зі сольним номером на творчому заході?
4. Вам пропонують поїхати на фестиваль в місто, у якому ви ніколи не були. Чи докладете ви максимум зусиль, щоб уникнути цієї поїздки?
5. Чи любите ви ділитися своїми переживаннями із ким-небудь?
6. Чи дратує вас, коли Ваш товариш робить Вам зауваження?
7. Чи вірите ви, що існує проблема учнів і вчителів і що людям різних поколінь важко розуміти одне одного?
8. Чи посоромитеся ви дати творчу пораду товаришеві?
9. На занятті Вам зробили некоректне зауваження - чи промовчите ви, чи дасте відповідь?
10. Залишившись наодинці з людиною, ви не вступите з нею у розмову і відчуватимете незручність, якщо вона заговорить першою?
11. На вас наводить жах довга черга, де б вона не була (виступ на концерті, іспит).
12. Чи боїтеся ви висловити власну думку з приводу інтерпретації хорového твору?
13. У вас є власні погляди на інтерпретацію при виконанні хорових творів і ніяких "чужих" думок щодо цього ви не приймаєте. Це так?
14. Почувши помилкові висловлювання з добре відомого вам питання, чи промовчите ви і не станете сперечатися?
15. Чи викликає у вас прикрість чиєсь прохання допомогти розібратися в

навчальній темі?

16. Вам легше висловити свої погляди в письмовій чи усній формі?

Опрацювання результатів. За кожну відповідь "так" зарахуйте собі 2 бали, "інколи" - 1 бал, "ні" - 0 балів. Результати порівняйте з ключем;

- 30-32 бали. Ви малоемоційні, безініціативні і це ваша біда, оскільки від неї найбільше страждаєте ви самі. Вашим товаришам також нелегко. На вас важко покластися у справі, яка потребує групових зусиль. Спробуйте бути більш комунікабельним та відкритим для сприйняття вражень, контролюйте себе;

- 25-29 балів. Ви не маєте бажання замислюватись над характером хорového твору та його інтерпретацією. Думки про необхідність нових виступів на концертах та фестивалях змушують вас панікувати і надовго виводять із рівноваги. Ви знаєте цю особливість свого характеру і буваєте незадоволені собою. Однак ви не можете змінити ці особливості характеру, хоча трапляються хвилини, коли ви буваєте відкритими до сприйняття нового. Потрібно тільки захотіти;

- 19-24 бали. Ви досить комунікабельні й у новій ситуації почуваетесь достатньо впевнено. Ви залюбки висловлюєте свої думки з приводу інтерпретації хорového твору. Однак це Ви робите обережно; у творчих суперечках і дискусіях берете участь неохоче. У ваших висловлюваннях інколи надто багато сарказму, без причини на те. Ці вади можна виправити.

-14-18 балів. Ваша потреба у вираженні інтерпретаційних ідей у нормі. Ви із задоволенням виступаєте на творчих заходах; достатньо терплячі на репетиціях; обстоюєте свої погляди без запальності. Без неприємних переживань приймаєте участь у конкурсах. У той самий час не любите гамірливих компаній; екстравагантні вчинки і багатослів'я викликають у вас роздратування;

- 9-13 балів. Ви достатньо комунікабельні (часом навіть занадто). Любите висловлювати свої думки завжди і всюди. Легко знайомитесь із новими людьми. Любите бути в центрі уваги; нікому не відмовляєте у проханнях, хоч не завжди

можете їх виконати. Інколи вибухаєте гнівом, але швидко заспокоюєтеся. Вам не вистачає посидючості, терпіння і відваги при зіткненні із проблемами в інтерпретації того або іншого хорového твору, хоча за бажання ви можете змусити себе не відступати;

- 4-8 балів. Про вас говорять - "шира, відверта душа". Емоційність б'є з вас ключем; ви завжди в курсі всіх справ. Любите брати участь у підготовці до концертів, хоча серйозні фестивалі можуть викликати у вас "мігрень" і "хандру". Із легкістю берете слово з приводу інтерпретації хорových творів, навіть якщо маєте про предмет розмови поверхове уявлення. Усюди почуваетесь "у своїй тарілці". Беретеся за будь-який хорový твір, хоча не завжди можете успішно довести його інтерпретаційний задум до завершення. З цієї причини керівник колективу і однокласники ставляться до вас із деякою обережністю і сумнівами. Поміркуйте над цим;

- менше 3 балів. Ваша потреба у пошуках інтерпретації твору має хворобливий характер. Ви говіркі, багатослівні, втручаєтесь у задум диригента. Беретеся дискутувати щодо проблем, у яких абсолютно не компетентні. Часто стаєте причиною різноманітних конфліктів у вашому оточенні. Ви запальні, часто ображаєтесь і буваєте необ'єктивні. Серйозна робота не для вас. Ваших однокласникам важко з вами. Вам потрібно попрацювати над собою і своїм характером! Насамперед виховуйте у собі терплячість і стриманість, повагу до людей.

ДОДАТОК Д

Інтонаційно-фонетичні вправи (методика В.Ємельянова)

1. Група фонопедичних вправ, спрямованих на правильну вимову приголосних звуків: «Ш, С, Ф, К, Т, П, Б, Д, Г, В, З, Ж». При положенні рота (позначається для вимови умовно голосною «А») здійснюється безшумний вдих носом та ротом. Доцільно використовувати при цьому роботу рук. Активізація цих рухів сприяє більш сильному вимовлянню звуків у вищенаведеній послідовності. Доцільно у межах даного завдання усвідомлено упіймати момент переходу вокального видоху у вдих. Це корисно зробити на озвученому вдиху (інспіраторна фонація) на голосній «А», досягаючи однакового за висотою, тембром та силою звуку на видиху та вдиху, при чому орієнтиром повинен бути звук, отриманий під час вдиху (принцип самоімітації).

2. Група інтонаційно-фонетичних вправ, орієнтованих на момент спрацювання реєстрової межі. Основним елементом цих вправ є глісуюча висхідна та низхідна інтонація з різким переходом з грудного у фальцетний реєстр. Умовно цей момент спрацювання реєстрової межі позначається буквою «П». В емоційному відношенні у вправі присутнє запитання- здивування (висхідна інтонація) та у відповідь вигук-полегшення (нисхідна інтонація).

3. Група інтонаційних вправ виконуваних задля виховання здатності передавати голосом певні антиномії не звукової природи. Для виконання цієї групи вправ потрібно утворити легкий високий звук у фальцетному реєстрі, через нисхідну глісуючу інтонацію, завдяки чому реєстровий поріг переводиться на тому ж голосному в грудний реєстр. У грудному реєстрі голосні переводяться у встановленій послідовності з переходом у штро-бас. В емоційно-образному відношенні ця група вправ може бути алгоритмом для початкового етапу роботи над голосом. Основною метою вправ є вставлення зв'язку голосоутворюючих рухів з об'ємно-просторовими уявленнями. Це сприяє у перспективі виробленню виразного природного співу.

ДОДАТОК Е

АРТИКУЛЯЦІЙНА ГІМНАСТИКА

(за методикою В.Ємельянова)

Ефективне використання артикуляційної гімнастики передбачає, що співацький звук набуває яскраво вираженого вокального забарвлення, збільшення динаміки співацького звуку та розширення діапазону. Активне використання артикуляційної гімнастики забезпечує підвищення музично-естетичного рівня співацького звуку, розширення його акустично-фізіологічних даних,

Серія вправ акустичної гімнастики передбачає розвиток щелепно-скроневих суглобів. Для цього необхідно виконувати такі рухи: кругові рухи нижньою щелепою вперед-назад, вперед-праворуч-назад-ліворуч-вперед. При цьому потрібно не затримувати дихання, дихати спокійно та безшумно.

Виконання вищезазначених вправ необхідно контролювати у дзеркалі. У подальшій роботі бажаний постійний візуальний контроль.

У процесі цієї роботи можна використовувати голосові сигнали передмовної комунікації, наприклад:

2. відпрацювання безшумного, але достатньо інтенсивного рівномірного видиху;
3. вправа «Хвиля» передбачає перехід штро-баса у грудний регістр на голосній «А» з постійно зростаючою силою тону, зі збільшенням об'єму рото-глоткової порожнини;
4. вправа «Від шепоту до крику» сприяє розвитку динаміки співацького звуку, тощо.

Додаток Є

Інструкція до створення ідеал-концепції виконання твору

1 етап — зосередитися. Не потрібно хвилюватися і поспішати! Потрібно спокійно зосередити увагу на ідейному задумі твору. Що треба зробити?

2 етап — уявити. Уяви декілька можливих форм інтерпретацій твору! Вибери самую яскраву форму! Проаналізуй деталі інтерпретації!

3 етап — створити уявний план сценічного виконання. Дай відповіді на питання: Що це буде? Як це зробити? Які деталі? Що потрібно для того, щоб реалізувати твою ідею?

4 етап — записати ескізне виконання твору. Зроби відеозапис свого виступу. Вияви недоробки, неспівпадіння ідеї твору і його інтерпретації. Чітко склади план дій по виправленню недоліків.

5 етап — сценічне виконання твору. При виконанні твору на сцені чітко притримуйся плану інтерпретації.

6 етап — аналіз сценічного виступу. Проаналізуй власний виступ. Порівняй свої власні висновки із враженнями глядачів, педагогів.

Додаток Ж

Методичні поради для створення ситуації успіху:

1. **Не** починати роботу над новим вокальним твором з анонсування його технічних складностей, а концентрувати увагу учня виключно на художньо-творчих проблемах створення музичного образу.
2. **Не** зупиняти учня під час недосконалого виконання певного місця вокального твору, дати доспівати до кінця твору, частини (фрагменту), запобігаючи утворенню певного «психологічного порогу».
3. **Не** фіксувати увагу учня на недосконало виконаному елементі, а оцінювати виконання у цілому в контексті дотримання музичної форми, конкретизації засобів музичної виразності та ін. Якщо виконавець сам вказує на технічні недоліки виконання, зауважити, що над цим елементом потрібно ще працювати, але перевести мову на позитивні моменти виконання.
4. **Не** опрацьовувати музичні елементи, складні для виконання, вичленяючи їх із загального контексту вокального твору тільки заради технічного удосконалення. Вичленяти такі музичні елементи доцільно з метою створення необхідної динаміки, нюансування, тембру тощо, розглядаючи технічний аспект виключно як засіб створення музичного образу, а не як самоціль.
5. **Не** робити прямих зауважень негативного характеру щодо оцінювання поточного виконання, а тим більше щодо особистісних якостей самого виконавця. Зауваження та побажання негативного характеру мають містити порівняння із попередніми успіхами. Наприклад: «На минулому занятті дикція була чіткіше»; «На концерті кульмінація прозвучала яскравіше, ніж сьогодні».
6. **Не** підказувати одразу прийоми і засоби виконання без самостійного аналізу учнем власних співацько-виконавських проблем.
7. **Не** пропускати без позитивного оцінювання жодного, навіть маленького успіху учня як на занятті, так і під час прилюдного виступу.
8. **Не** працювати під час занять над окремими фрагментами вокального твору більше, ніж над твором у цілому, дотримуючись певного балансу, щоб не зосереджувати виконавця на проблемах окремих музичних елементів.
9. **Не** вставляти у концертну програму недосконало підготовлений вокальний твір, уникаючи психологічного дискомфорту під час виконання, не створити емоціогенну ситуацію поразки, яка може привести до психологічної травми учня.
10. **Не** закінчувати заняття оціночними судженнями негативного характеру. Підсумовуючи заняття, провести аналіз негативних моментів у контексті практичних рекомендацій щодо їх виправлення, узагальнюючи опрацьовання на уроці. Остання фраза має підкреслювати позитивні моменти заняття і стверджувати думку, щодо подальшого творчого успіху учня.

Додаток 3

Діагностика музичної освіченості та рівня співацьких вмінь та навичок (за модифікованою методикою О. Хоружої)

Термінологічний словник-таблиця.

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
2. У якому загальноосвітньому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
3. В якому класі Ви навчаєтесь?
4. Чи співали Ви раніше?
5. Скільки років Ви навчаєтесь співу?

Інструкція. Складіть таблицю за зразком, уважно прочитавши назви запропонованих понять, що розміщуються в лівій колонці. В середній колонці самостійно дайте визначення запропонованого поняття у вільній, зручній для Вас формі. У правій колонці напишіть своє розуміння змісту визначеного поняття.

| Поняття | Визначення | Зміст |
|---------------------------------------|------------|-------|
| Сценічне спілкування | | |
| Вокальний ансамбль | | |
| Засоби музичної виразності | | |
| Творча інтерпретація вокального твору | | |
| Творча дискусія | | |
| Сценічний імідж виконавця | | |
| Сценічна гра | | |
| Аутотренінг | | |
| Методи опрацювання вокального твору | | |

Додаток И

Анкета

1. Чи подобається Вам співацьке мистецтво?
2. Чи цікавить Вас відвідувати концерти за участю провідних співаків та вокальних гуртів?
3. Чи аналізуєте Ви вокальну та виконавську майстерність видатних співацьких колективів?
4. Чи цікавить Вас професійна діяльність знаних співаків?
5. Чи подобається Вам відвідувати співацькі фестивалі та конкурси?
6. Чи поглиблюєте Ви знання в галузі співацького мистецтва?
7. Чи подобається Вам виступати на сцені?
8. Чи намагаєтеся Ви самостійно виявляти та виправляти власні недоліки вокальної техніки?
9. Чи самоудосконалюєте свої вокальні навички?
10. Чи цікавитися Ви новими креативними формами та методами співацького мистецтва?