

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені М.П. ДРАГОМАНОВА

УДК: 734: 374 – 053.6
На правах рукопису

Лінь Сяо

**МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-
ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ
В ШКОЛІ МИСТЕЦТВ**

13.00.02 - теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук
науковий керівник - Щолокова Ольга Пилипівна
доктор педагогічних наук, професор

Київ-2017

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ШКОЛІ МИСТЕЦТВ.....	10
1.1 Категорія «вокально-виконавські вміння» у загальнонауковій проєкції.....	10
1.2 Особливості вокального навчання учнів підліткового віку.....	38
Висновки до 1 розділу.....	59
РОЗДІЛ II МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ШКОЛІ МИСТЕЦТВ.....	63
2.1. Зміст і структура вокально-виконавських умінь.....	63
2.2 Принципи та педагогічні умови формування вокально-виконавських умінь підлітків в школі мистецтв.....	95
Висновки до 2 розділу.....	142
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ШКОЛІ МИСТЕЦТВ.....	145
3.1 Діагностика стану сформованості вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в школі мистецтв.....	145
3.2 Хід та результати формувального експерименту.....	163
Висновки до 3 розділу.....	185
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	188
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	191
ДОДАТКИ.....	208

ВСТУП

Основою суспільно-історичного розвитку кожної нації є відродження та оновлення її культурно-освітнього потенціалу. Державна освітня програма КНР враховує потребу у першокласних фахівцях, тому значна частина китайської молоді отримує музичну освіту в багатьох країнах, переймаючи місцеві традиції, знання й уміння з метою подальшої їх інтеграції в систему китайської мистецької освіти. З цих позицій особливої актуальності набуває проблема вокальної підготовки школярів, яка передбачає використання цікавих і специфічних форм та методів роботи, спрямованих на формування вокальної культури, вокально-виконавських умінь і навичок.

Огляд наукових робіт з позицій розвитку методики навчання співу дозволив встановити спадкоємні зв'язки між історичним минулим і сучасними напрацюваннями в означеній галузі, що, в свою чергу, створило підґрунтя для глибокого вивчення особливостей формування вокально-виконавських умінь і навичок учнів підліткового віку в школі мистецтв.

Основою дослідження стали роботи науковців у галузі мистецької освіти (А.Болгарський, А.Козир, О.Мельниченко, В.Орлов, Г.Падалка, О.Ростовський, О.Рудницька, О.Щолокова, Л.Хлебнікова та ін.); методики вокальної підготовки (В.Антонюк, Д.Аспелунд, В.Богадуrow, В.Гнидь, Н.Гребенюк, Л.Василенко, Л.Дмитрієв Т. Ткаченко та ін.); вокального навчання школярів (Є Алмазов, В.Ємельянов, Д.Огороднов, О.Ростовський, Ю.Юцевич та ін.). Вчені відзначають, що шляхи формування вокально-виконавських умінь і навичок лежать в самому процесі навчання співу – у такій його організації, яка забезпечує найвищі результати і радість від спілкування з вокальним мистецтвом. Для вирішення цих завдань педагоги повинні зрозуміти, що навчання вокалу є невід'ємною складовою музичного розвитку учнів, що їх здібності і особистісні якості виховуються не ізольовано, а в межах конкретної виконавської роботи. Важливим аспектом роботи вчителя стають знання про те, якими засобами можна розвивати загальні і музичні здібності учнів, їх музичний світогляд в процесі навчання

вокальному мистецтву, а також як використовувати особистісний потенціал учнів (здібності, знання, інтереси) так, аби робота над формуванням вокально-виконавських умінь і навичок була більш ефективною.

У зв'язку з цим активізується процес пошуку нових стратегій та інноваційних технологій навчання дітей співу. За останні роки молодими китайськими науковцями виконано низку досліджень у царині вокального мистецтва, в яких визначено методичні засади вокального навчання (Цзінь Нань), розглянуто питання формування вокально-виконавської культури (Ван Цзяньшу), вокальних навичок (Чен Дін), вокально-сценічної майстерності (Ван Лей), музично-імпровізаційних умінь (Мен Мен) та темброво-слухових уявлень. Інтерес становлять праці, в яких розглянуто історію розвитку вокальних жанрів (Вей Дзюнь), національні інтонаційні особливості вокальної музики (Ван Те, У Гуолін, Цзо Чжень Гуань), вплив китайської національної опери на сучасну вокальну музику (Хоу Цзянь, Хо Чен), особливості китайської вокальної школи (Цой Сяо Юй). Питання вокального навчання школярів презентовано працями Ван Тянь Ці, Ван Яньпин та ін. Проте проблема формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в школі мистецтв залишається ще мало дослідженою, не здійснено її цілісне теоретико-методологічне обґрунтування, не проведено системне вивчення особливостей навчання співу учнів підліткового віку, не розроблено комплексної методики формування вокально-виконавських умінь підлітків в школах мистецтв.

Аналіз науково-педагогічної літератури, сучасного стану навчання вокалу у школах мистецтв та власний досвід педагогічної діяльності у цій галузі дали змогу виявити низку суперечностей між: зростанням у суспільстві попиту на позакласні форми навчання дітей та недостатньою кількістю у Китаї шкіл мистецького спрямування, запитами сучасної молоді щодо участі у вокальних конкурсах та фестивалях і недостатнім рівнем її вокальної підготовки, потребою вокальної практики у сучасних методиках

викладання та недостатньо розробленим методичним забезпеченням процесу вокального навчання підлітків.

Виявлені суперечності, недостатня розробленість проблеми і потреби практики зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: «Методичні засади формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в школах мистецтв».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідницької роботи кафедри фортепіанного виконавства та художньої культури Інституту мистецтв національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова з проблеми «Зміст, форми, методи і засоби вдосконалення підготовки вчителів музики». Тему дисертації затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 8 від 07 квітня 2015 р.)

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності методики формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в школах мистецтв.

У відповідності до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Проаналізувати стан розробки досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній та музикознавчій літературі;
2. Визначити компоненти, критерії, показники та рівні сформованості вокально-виконавських умінь підлітків;
3. Обґрунтувати педагогічні умови, принципи та розробити модель формування вокально-виконавських умінь підлітків в школах мистецтв;
4. Експериментально перевірити ефективність методики у процесі реалізації моделі формування сформованості вокально-виконавських умінь підлітків в школах мистецтв.

Об'єкт дослідження – процес вокального навчання підлітків у школі мистецтв.

Предмет дослідження – методика формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в школі мистецтв.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять положення і висновки, що стосуються:

- сучасних психологічних і педагогічних аспектів формування вокально-виконавських умінь (Д.Богоявленська, М.Варій, Л.Виготський, В.Дружинін, В.Крутецький, Н.Левітов, Є.Мілерян, О.Леонтєв, О.Степанов, Л.Рубінштейн та ін.);

- теорії та методики мистецької освіти (А.Козир, Л.Куненко, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька, О.Ростовський, О.Хижна, О.Щолокова та ін.);

- теорії та методології вокальної підготовки (В. Антонюк, Д. Аспелунг, Л. Арутюнова, Б. Гнидь, Н. Гребенюк, Л. Василенко, Л. Дмитрієв, І. Колодуб, А. Кулієва, К. Линкрейстер, М. Липецька, В. Морозов, Т. Ткаченко та ін.);

- змісту, форм, методів навчання співу підлітків (Є. Алмазов, В. Ємельянов, Д. Огороднов, О. Ростовський, В. Струве, Л. Хлебнікова, Ван Тянь Ці, Ван Яньпин та ін.);

- особливостей вокальної музики Китаю та китайської школи навчання вокалу ((Вей Дзюнь, Ван Те, У Гуолін, Цзо Чжень Гуань, Цзо Чжэнь-гуань, Хоу Цзянь, Хо Чен, Цой Сяо Юй та ін.).

Для досягнення мети дослідження й розв'язання поставлених завдань використовувався комплекс **методів дослідження**:

- *теоретичні*: аналіз психологічної, педагогічної та музикознавчої літератури з метою виявлення різних підходів до розв'язання проблеми формування вокально-виконавських умінь та виявлення основних теоретичних положень для створення експериментальної методики; метод художньо-порівняльного аналізу для виявлення генези становлення методики вокальної підготовки та особливостей вокального навчання підлітків, теоретичне та графічне моделювання;

- *емпіричні*: бесіда, анкетування, спостереження, аналіз навчальних планів і програм, тестування; педагогічний експеримент з використанням різних діагностичних вимірювань, що допомогли одержати кількісні дані про вплив створеної методики на якість вокальних знань та сформованість вокально-виконавських умінь;

- *математичні*: для статистичного опрацювання одержаних числових даних і підтвердження їх невинпадковості.

Наукова новизна й теоретичне значення дослідження полягають у тому, що:

- вперше обґрунтовано теоретико-методичні основи формування вокально-виконавських умінь підлітків, визначено принципи (єдності музичного пізнання і творчості, урахування вікових особливостей учнів підліткового віку, наступності вокального навчання, фольклоризації змісту навчання вокалу) та педагогічні умови (розвитку уваги, охорони та дбайливого ставлення до дитячих голосів, доступності вокального репертуару, впровадження у процес вокального навчання елементів театрального мистецтва), дотримання яких значно інтенсифікує процес вокального навчання підлітків; розроблено та експериментально перевірено модель формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в школах мистецтв;

- уточнено поняття «вокально-виконавські уміння», конкретизовано їх сутність та структуру;

- уточнено критерії (мотиваційно-творчий, діяльнісно-емоційний, рефлексивно-оцінювальний) та виокремлено рівні (високий, середній, низький) сформованості вокально-виконавських умінь підлітків;

- удосконалено методи і прийоми формування вокально-виконавських умінь підлітків;

- отримала подальшого розвитку теорія і практика вокального навчання в школах мистецтв.

Практичне значення дослідження становлять: поетапна **методика** формування вокально-виконавських умінь, що ґрунтується на ідеях гедоністичного та аксіологічного підходів; розроблені методи, тестові та діагностичні завдання для виявлення рівня сформованості вокально-виконавських умінь. Положення дисертації можна використовувати при укладанні програм з навчання вокалу в школах мистецького спрямування, а також при написанні підручників і методичних посібників з проблем вокальної навчання учнів підліткового віку в школах мистецтв.

Результати дослідження впроваджено в навчально-виховний процес школи мистецтв «Вишенька» м.Вінниця, дитячої музичної школи №8 м. Києва, протокол №4 від 16 01 2017 р.; Корсунь-Шевченківської дитячої школи мистецтв ім. К.Г. Стеценка. протокол № 15 від 28 грудня 2016 р.

Апробація результатів дослідження здійснювалась на 7 науково-практичних конференціях, з них міжнародних: «Сучасні технології формування духовно-патріотичних і національно-демократичних цінностей студентської молоді у контексті євроінтеграційних процесів» (Бар-Київ 2016), «Проблеми підготовки сучасного вчителя.вип.12» (Умань, 2015); *всеукраїнських* «Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої школи» (Дніпропетровськ, 2015), «Професійний розвиток та становлення особистості сучасного фахівця в умовах освітнього простору» (Хмельницький, 2015), «Педагогіка мистецтва і мистецтво педагогічної дії //XV педагогічні читання пам'яті О.П. Рудницької» (Київ, 2015); *регіональних* «Підготовка фахівців соціономічних професій» (Вінниця, 2015, 2016), «Мистецька освіта в європейському соціокультурному просторі XXI століття» (Мукачево, 2015, 2016), обговорювалися на наукових і методичних семінарах в НПУ імені М.П. Драгоманова, засіданнях кафедри художньої культури та фортепіанного виконавства НПУ імені М.П. Драгоманова.

Публікації. Результати дослідження відображені у 10 одноосібних публікаціях: 5 статей у наукових фахових виданнях, 4 статті у збірниках наукових праць, 1 стаття у зарубіжному виданні.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу та загальних висновків. списку використаних джерел (всього 202 найменування, 7 додатків). Робота містить 4 рисунки, 12 таблиць. Загальний обсяг дисертації становить 215 сторінок, з яких 190 сторінок основного тексту.

РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ШКОЛІ МИСТЕЦТВ

1.1 Категорія «вокально-виконавські вміння» у загальнонауковій проєкції

Світова музична освіта на сучасному етапі є синтезом музично-виховних традицій ХХ століття та активних пошуків нових методів і методик навчання. В умовах динамічної змін вимог до музичного навчання школярів продовжує зростати попит на позакласні форми роботи, в яких вокальні жанри набувають нової якості завдяки багаточисельним конкурсам та фестивалям дитячої та юнацької творчості, трансляції естрадних телешоу. Виходячи з цього вокальна підготовка майбутніх учителів музики має відповідати потребам сучасної молоді.

Музично-педагогічна діяльність вимагає включення у професійний апарат фахівця знань та умінь, які сприяють пізнанню, осмисленню і відтворенню музичних образів у процесі вокального виконавства, а також адекватному вираженню їх емоційного змісту вербальними засобами. Широка ерудиція і вокально-педагогічна майстерність вчителя розширюють світогляд учнів, формують їх духовний світ та любов до співу. Шляхи формування виконавських умінь і навичок лежать в самому процесі навчання співу – у такій його організації, яка забезпечує найвищі результати і радість від спілкування з вокальним мистецтвом. Для вирішення цих завдань вчителі повинні зрозуміти, що навчання вокалу є невід'ємною складовою музичного розвитку учнів, що їх здібності і особистісні якості виховуються не ізольовано, а в межах конкретної виконавської роботи. Важливим аспектом роботи вчителя стають знання про те, якими засобами можна розвивати загальні і музичні здібності учнів, їх музичний світогляд у процесі навчання вокальному мистецтву, а також як використовувати особистісний потенціал учнів (знання, мислення, інтереси) так, щоб робота

над формуванням виконавських умінь, навичок і музичним образом була більш ефективною.

Огляд наукових робіт з позицій сучасного рівня розвитку методики навчання співу дозволив встановити спадкоємні зв'язки між історичним минулим і сучасними напрацюваннями в означеній галузі, що, в свою чергу, створило підґрунтя для ґрунтовного вивчення питання формування виконавських умінь і навичок дітей підліткового віку. Для цього слід з'ясувати існуючі різноаспектні визначення і трактування понять «вокальне мистецтво», «вокальне навчання», «виконавська діяльність», «уміння» та «вокально-виконавські уміння».

Згідно словникових тлумачень вокальне мистецтво – це вид музично-виконавського мистецтва, який ґрунтується на майстерному володінні співацьким голосом. На відміну від інструментальної музики у вокальному мистецтві художній зміст музичного твору передається засобами співацького голосу [145, с.29]. Вчені вважають спів одним із найдавніших видів музичного мистецтва, найбільш природнім, спонтанним виявом музики, оскільки він найчастіше пов'язаний з текстом і може відображати емоції.

На думку П.Гнидь, дати однозначне визначення поняттю «вокальне мистецтво» досить важко. За своєю природою воно синтетичне і складається з нерозривної єдності декількох специфічних елементів музики, співу і слова [48]. За визначенням Ю.Юцевича, у вокальному мистецтві різних народів віддзеркалюються інтонаційні, ладові, ритмічні та інші риси народної музики, а також ментальні та національні особливості фонетичного складу мови та голосоутворення. Зазвичай спів супроводжується інструментальним акомпанементом, але може бути і без нього. Він також буває зі словами і без слів [190, с.45].

Традиція навчання співу дітей має давні корені як в Україні так і в КНР. У працях, присвячених вокальному вихованню дітей, дитячий спів розглядається дослідниками одночасно як засіб самовираження учнів,

естетичного впливу на них, як пізнання музичного мистецтва. Методичні підвалини вокального навчання дітей в Україні були закладені ще в минулому столітті В. Верховинцем, П.Козицьким, М.Леонтовичем, Я.Степовим, С.Людкевичем. Вони спрямовувалися на вироблення в учнів:

- навичок усвідомленого виконання вокальних творів;
- розвиток слухових навичок;
- виховання музичного-естетичного смаку та любові до кращих зразків вокальної творчості різних стилів, жанрів, епох;
- умінь пізнавальної діяльності, асоціативного мислення;
- навичок усвідомленого ставлення до змісту та музичної драматургії вокальних творів;
- розвиток здатності до інтерпретації вокальних творів у процесі навчання;
- умінь гармонійно використовувати вокальні та ритмопластичні навички;
- умінь аналізувати художньо-музичний образ твору, оцінювати його та втілювати у мовних і пластичних імпровізаціях різноманітні музичні явища [62, 128].

У контексті нашого дослідження увагу слід зосередити на навчанні співу у мутаційний період, коли голос ще формується і, як ніколи, вимагає кваліфікованого педагогічного керівництва. Педагоги відзначають, що у ході занять вокалом необхідно послідовно формувати здатність відчувати настрій всього твору, усвідомлювати окремі інтонації та акценти тексту, фразування, уміння самостійно інтерпретувати твір. Особливу увагу слід приділити формуванню вокальних умінь і навичок, зокрема дикції, диханню, співу стакато, легато, маркато. Вчителі повинні розвивати прагнення до красивого співу, а також бажання удосконалювати виконавську майстерність.

Про важливість вокального навчання у музичному розвитку дітей наголошували Цой Сяо Юй, Чжан Чжен Кай, Цюнь Сан Хай, Ли Цин Вей,

Ван Жуан та ін. Вчені відзначають, що методичні основи навчання співу дітей ґрунтуються на багатовікових традиціях і досвіді народного співу, що включають спів на слабкій динаміці, розвиток широкого діапазону голосу, знання особливостей функціонування співочого апарату, приділення гідної уваги здійсненню вірного дихання, розвиток художньої здібності самовираження, виховання витривалості, здатності керувати власними м'язовими відчуттями та координувати їх [182, с.106-108].

На необхідності включення підлітків у виконавську діяльність наголошують багато українських та китайських дослідників (Ван Тянь Ці, Ван Яньпин, Вей Лімін, Пан На, О.Прядко, Г.Стасько, Л.Тоцька, Ю. Юцевич, У Іфан та ін.), адже вона передбачає не лише вдосконалення власних вокальних умінь і навичок, але й є важливим засобом самовираження й самоутвердження школярів. На переконання А. Свешнікова, В. Соколова, В. Струве, В.Тевліна вокальна діяльність є базою збагачення естетичного і життєвого досвіду, сприяє «зануренню» школярів у процес виконавської творчості на рівні сприйняття, усвідомлення та осмислення кращих зразків вокального мистецтва. Гармонічно поєднуючи аналітичні, креативні та практичні аспекти навчання, вокальна діяльність виступає ще й потужним розвиваючим музичним засобом [133].

Аналіз науково-методичної літератури та практичного досвіду дозволив науковцям (Н. Ангуладзе, В. Антонюк, Д. Аспелунд, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, І. Колодуб, Ю. Юцевич, У Гуолінг, У Іфан, У Ціньцінь та ін.) розглядати виконавську діяльність як складний багатоаспектний і багатофункціональний процес, в якому зосереджуються величезні можливості для вияву і реалізації дитиною вокальних умінь та навичок, максимальної активізації її виконавського потенціалу та віддзеркалення набутого культурного та творчого досвіду, асоціативних зв'язків [8,14,53,69,190]. Як і будь яка діяльність вона передбачає наявність мотивів, що надає їй змістовності та відповідає інтересам, потребам, ціннісним естетичним орієнтаціям. Успішність вокальної діяльності забезпечується

досконалим володінням знаннями та реалізацією потенційних можливостей дітей, застосуванню в педагогічній роботі найбільш продуктивних методів і технологій. Крім того, важливого значення набуває створення ідеального образу вокального виконання, що формується у свідомості молодшої людини та залежить від його внутрішніх уподобань, корелюється із суспільними виконавськими нормами та вокальними традиціями, а також нормами педагогічної діяльності, та реалізується завдяки застосуванню індивідуального стилю діяльності.

Успішність вокальної діяльності підлітків багато в чому залежить від розвиненості вокально-виконавських умінь, які є складними за змістовим наповненням структурою і вимагають розгляду у психологічному та педагогічному аспектах.

З психологічної точки зору вміння – це здатність на належному рівні виконувати певні дії раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих затрат фізичної та нервово-психічної енергії [132, с. 555] на основі доцільного використання знань і навичок [37, с. 559]. У роботі Н.Левітова «Дитяча і педагогічна психологія» зазначається, що вміння може бути вироблено, якщо людина знає, що треба робити, до яких результатів прагнути. Також вміння можна досягнути за умов знання вірних прийомів, які призводять до належних результатів. Вірними вважаються прийоми, котрі найбільш економно, швидко і без зайвих зусиль призводять до якісно нових результатів. Вчений визначає вміння як успішне виконання будь-якої дії з використанням правильних прийомів (прийоми – з грецької – способи виконання дії) та урахуванням визначених умов. Вони набуваються тільки у випадку узгодженості знань, цілей, прийомів та умов діяльності [78, с.161,162].

Для того, аби довести вміння до досконалості, необхідно, «щоб у потрібний момент втрутилась свідомість і спрямовувала діяльність» – зазначають Л.Виготський та Л.Рубінштейн. Вони вважають: чим складніші вміння, тим більшою у них роль свідомості, адже вона здійснює свій

контроль над умінням, підпорядковуючи діяльність поставленій задачі або цілі і тим самим запобігаючи відволіканню на другорядне, що заважає досягненню цілі і сприяє уникненню помилок та оцінюванню результату [39, с. 113]. Така позиція дала можливість Є. Мілерян розглядати учіння як складне поєднання інтелектуальних, вольових, емоційних якостей особистості, що формуються і виявляються у свідомому, доцільному здійсненні дій, забезпечуючи досягнення окресленої мети діяльності у змінюваних умовах [103].

О. Леонт'єв, розглядаючи процес формування вмінь і навичок з позицій діяльнісного підходу, виокремив основні етапи, протягом яких означені якості доводяться до досконалості у різних видах діяльності. На першому етапі відбувається перехід від роботи малими частинами до більш широких, цілісних утворень; на другому – здійснюється цілеспрямоване і доцільне застосування вмінь у відповідній діяльності, на третьому – відбувається автоматизація цілого ряду дій та елементів діяльності. При цьому уміння можуть набуватися різними шляхами: при наслідуванні зразкам, чітко вкрапленим в пам'яті прикладам, шляхом проб і помилок, але завжди у будь-якій діяльності або практиці. «Для вироблення різноманітних вмінь характерний поступовий перехід від роботи під керівництвом викладача до роботи самостійної, що полягає у знаходженні і використанні способу вирішення задачі» [81, с.132].

Грунтуючись на цих положеннях, науковці (Д. Богоявленська, В. Дружинін, М. Варій, Н. Левітов, О. Леонт'єв, В. Крутецький, О. Степанов та ін..) визначили механізм переходу вмінь у навички, який полягає у посиленні першосигнальних координацій і перерозподілі осередків збудження в корі головного мозку з утворенням нових осередків відповідного рівня вмінь. При цьому уміння закріплюються у навичках і в процесі виконання вправ удосконалюються, що призводить до впевненості, задоволеності та успіху [34, 78, 81].

Отже, аналіз різноманітних поглядів на категорію «уміння» дозволив констатувати, що з психологічної точки зору це:

- здатність до конкретної діяльності (Л.Виготський, Л.Рубінштейн);
- сукупність дій та операцій, що перетворюють предмет (Г.Коджаспірова);
- вірні прийоми, які призводять до належних результатів (Н.Левітов);
- поєднання інтелектуальних, вольових, емоційних якостей особистості (Є.Мілерян);
- майстерність особистості, що знаходить свій прояв у конкретних видах діяльності (В.Дружинін, О.Степанов);
- система мисленневих дій та операцій (Д.Богоявленська, В.Крутецький);
- готовність до здійснення дій (М.Варій).

Нам імпонує визначення В.Шапар, згідно якого уміння – це засвоєний суб'єктом спосіб виконаної дії, що забезпечується сукупністю придбаних знань і навичок, формується шляхом вправ і створює можливість виконання дії не тільки в звичних, але й в умовах, що змінилися» [132, с. 554]. У сукупності з навичками і знаннями вміння забезпечують правильне відображення в уявленнях і мисленні людини законів природи і суспільства, культурних взаємин тощо.

З педагогічної точки зору уміння – це сукупність різних дій учителя, які перш за все співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, значною мірою виявляють індивідуально-психологічні особливості вчителя і свідчать про його предметно-професійні компетенції. Для нашої роботи важливими є дослідження, що стосуються навчальної діяльності школярів [123, с.432].

Проведений Ю.Бабанським аналіз успішності навчальної діяльності учнів показав, що половина з них погано володіє уміннями і навичками навчальної діяльності. Відповідно до структури діяльності і процесу

засвоєння знань вчений виділяє три основні групи вмінь і навичок навчальної праці:

- навчально-організаційні (приймати і намічати задачі діяльності, раціонально планувати діяльність, створювати сприятливі умови для діяльності);

- навчально-інформаційні (здійснювати бібліографічний пошук і спостереження, працювати з книгою та джерелами інформації);

- навчально-інтелектуальні (мотивувати свою діяльність, уважно сприймати інформацію, раціонально запам'ятовувати, логічно осмислювати навчальний матеріал, самостійно виконувати вправи, здійснювати самоконтроль навчально-пізнавальної діяльності).

Як бачимо, таке групування враховує основні структурні елементи навчальної діяльності: планування задач і способів діяльності, мотивацію, організацію дій, самоконтроль [16, с.178-191].

Заслуговує на увагу класифікація В. Кулько і Т. Цехмістрова, які поділяють уміння на репродуктивні (формується в діях за зразком) і продуктивні (формується в діях, за допомогою яких учні самостійно набувають знання і засвоюють способи учіння). Вчені зазначають, що такий поділ має умовний характер, адже в реальній навчальній діяльності ці види вмінь тісно взаємодіють між собою.

У зв'язку з цим автори виокремлюють чотири рівня вмінь. До першого належать уміння діяти за відомим зразком в стандартній ситуації, зокрема: уміння сприймати і осмислювати знання в готовому вигляді; уміння закріплювати і використовувати знання; організаційні уміння. До другого рівня також належать репродуктивні уміння, які використовуються не в стандартній ситуації, а у змінній ситуації. Третій і четвертий рівні розвитку вмінь проявляється в продуктивних діях, які мають частково-пошуковий і творчий характер. Це вміння самостійно висувати проблему, визначити шляхи її вирішення, робити висновки та узагальнення, творчо

використовувати оригінальні способи вирішення завдань, коректувати хід власної діяльності [72, с. 45-47].

У трактуванні Н.Тализіної успішність пізнавальної діяльності школярів складають такі види умінь:

- навчально-логічні (уміння виділення різних якостей предметів і явищ, порівняння, класифікація, визначення понять і висновків);
- специфічні (прийоми пізнавальної діяльності характерні для тієї чи іншої галузі знань);
- загальнодіяльнісні (уміння уважно слухати і сприймати навчальний матеріал, раціонально його запам'ятовувати, планувати власну діяльність тощо) [154, с. 45, 56, 61].

Варто зазначити, що значне місце в сучасних дослідженнях надається формуванню навчальних умінь, адже навчання не може бути успішним, якщо не ставиться завдання «озброїти» учнів системою умінь і навичок навчальної роботи, від сформованості яких значною мірою залежить їх навченість, темпи перероблення і засвоєння науково-пізнавальної інформації, якість знань.

У роботі А.Боброва та А.Усової «Формування в учнів навчальних умінь» навчальні уміння поділяють на:

- практичні (уміння побудувати та проводити уроки);
- організаційні (уміння планувати свою роботу, правильно організувати робоче місце, свій час);
- пізнавальні (уміння: працювати з навчальною та науковою літературою, інтернет ресурсами; проводити спостереження і на їх основі отримувати нові знання та формулювати висновки; самостійно моделювати і будувати гіпотези; пояснювати явища та простежені факти на основі теоретичних знань);
- оцінювальні (уміння здійснювати оцінку достовірних результатів, оцінювати їх значення);

- самоконтролю (уміння здійснювати самоконтроль за своєю поведінкою, за виконанням дій та операцій).

На переконання вчених, від того, наскільки успішно розвиваються ці вміння, залежить рівень оволодіння новими знаннями і уміннями, їх оперативність і дієвість тощо. При цьому важливо забезпечити єдиний підхід і наступність у формуванні вмінь при вивченні різних предметів [163, с.3,4].

У запропонованій класифікації Г.Атанова системоутворюючим фактором виступає послідовність формування вмінь, механізм якої полягає в тому, що вміння кожного блоку спочатку є метою навчання. Після того, як вони трансформуються в навичку, тобто коли відповідна дія приймає розумову форму, вони перестають бути метою і перетворюються в засіб досягнення нової цілі. Автор вкотре наводить наступні блоки навчальних умінь: базовий, методологічний, загальний, міжпредметний, предметний і професійний [15, с. 56].

Що стосується діяльності вчителя, вчені В.Бондарь, Н.Бухлова, А.Усова вважають, що в дидактичному плані їх можна звести до трьох основних: уміння переносити відомі вчителю знання, прийоми навчання та виховання в умови нової педагогічної ситуації; уміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення; уміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей та конструювати нові прийоми для вирішення конкретної педагогічної ситуації [21,23,163].

Така класифікація суголосна з позицією С.Гончаренка, який надає першочергового значення взаємодії знань та чуттєвого і практичного досвіду у формуванні практичних умінь майбутнього вчителя. На переконання вченого, педагогічні уміння включають в себе сукупність різноманітних дій вчителя, які співвідносяться з функціями педагогічної діяльності [161, с.289]. Педагогічна діяльність реалізується у певних педагогічних ситуаціях за допомогою різноманітних дій, а саме перцептивних, мнемічних, комунікативних. предметно-перетворюючих, дослідницьких, контрольних,

оцінюючих. Вони підпорядковуються відповідним цілям та спрямовані на вирішення різноманітних педагогічних задач.

П.Гальперіним були виділені наступні компоненти в структурі цілеспрямованої педагогічної дії: мотиваційна основа дії, надзвичайно важлива для успішності і загального характеру учіння; орієнтовна основа; виконавська та контрольна [40]. Дослідники О.Мудрик та О.Щербаков до основних педагогічних умінь відносять:

- уміння переносити відомі вчителю знання, варіанти рішень, прийоми навчання та виховання в умови нової педагогічної ситуації;
- уміння знаходити для кожної педагогічної ситуації нове рішення;
- уміння створювати нові елементи педагогічних знань та ідей та конструювати нові прийоми для вирішення конкретної педагогічної ситуації [107].

Враховуючи їх функціональне призначення, ці уміння можна співвіднести з дидактичними, академічними, авторитарними, комунікативними здібностями людини.

На переконання Н.Кузьміної, О.Скрипченко, В.Сластеніна ефективна реалізація педагогічних умінь передбачає виконання декількох функцій:

- конструктивна – забезпечує відбір та організацію змісту навчальної інформації, шляхів її засвоєння, проектування майбутньої власної діяльності і поведінки;
- організаційна – реалізується за допомогою інформації під час її підготовки та повідомлення учням, власної діяльності та поведінки в процесі взаємодії з учнями;
- комунікативна – передбачає встановлення правильних взаємовідносин з учнями, вчителями та адміністрацією школи;
- дослідницька – передбачає вивчення змісту та засобів впливу на інших людей, їх вікових та індивідуально-психологічних особливостей, а також особливостей процесу та результатів власної діяльності, її переваг та недоліків [38, 144]. Вищезазначені функції є основними, вони представлені

на рисунку 1.1.

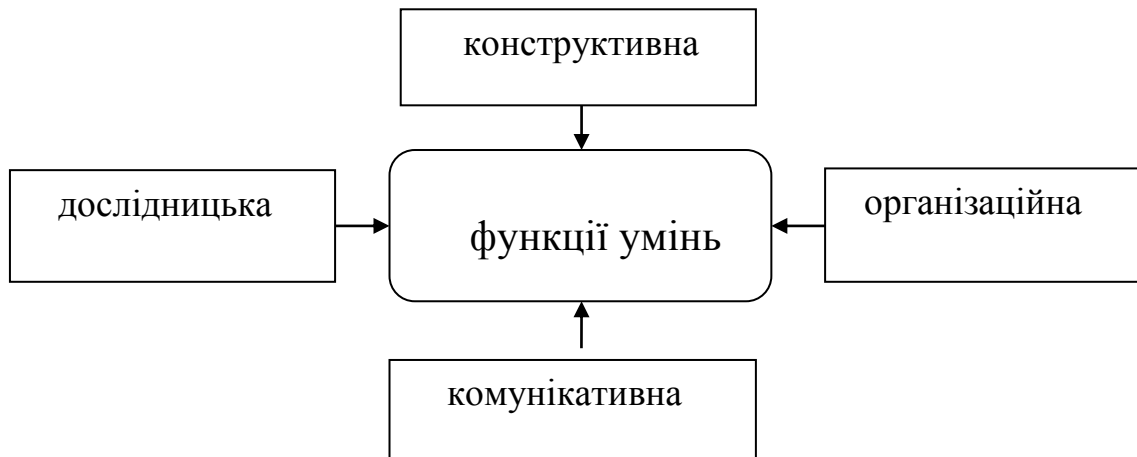


Рис. 1.1 Функції умінь

За визначенням О.Степанова, існування декількох видів педагогічної діяльності зумовлює існування відповідної кількості вмінь. Ці вміння мають як спільні риси, тобто ті, що необхідні для будь-якого напрямку діяльності, так і відмінні особливості, які зумовлюються змістом того чи іншого виду діяльності [150, с. 332]. Відповідно вчені розрізняють елементарні вміння, що виникають на основі дій і особистісного досвіду, та вміння, які демонструють майстерність при виконанні будь-якої діяльності. Елементарні вміння виникають на основі знань у результаті наслідування дій або самостійних спроб.

Уміння, які можна назвати професійно-майстерними, формуються в процесі професійної діяльності на основі відповідних знань. Важливою умовою формування таких умінь є внутрішня впевненість і вправність у тих діях, з яких складається дана діяльність. Тобто можна говорити про те, що наявність певних умінь є передумовою готовності здійснювати певну діяльність, яка ґрунтується на знаннях і навичках [31 с. 206].

До таких умінь слід віднести уміння педагогічно мислити і діяти, що означає здатність розчленувати явища на складові елементи (умови, причини, мотиви та ін.); вірно діагностувати те чи інше явище; знаходити основну педагогічну проблему і способи її оптимального вирішення. Ці уміння нерозривно пов'язані з умінням спостерегти і аналізувати педагогічні

факти, іншими словами, здійснювати складний процес переходу від конкретного до абстрактного, який може проходити на інтуїтивному, емпіричному та теоретичному рівнях. Доведення уміння до теоретичного рівня, де будуть необхідні спеціальні знання, – один з головних показників професіоналізму вчителя не залежно від його спеціалізації [110, с. 38].

Аналіз педагогічної діяльності свідчить, що найбільш важливими «універсальним» педагогічним умінням є уміння вирішувати педагогічні задачі. Його універсальний характер полягає в тому, що в ньому синтезовано творчі уміння. Уміння аналізувати педагогічний процес, формулювати педагогічні задачі, знаходити оптимальний варіант їх вирішення і багато іншого. Уміння виявляти і вирішувати педагогічні задачі пов'язано перш за все з проявом пізнавальної і професійної спрямованості особистості вчителя, адже включає в себе теоретичне узагальнення практичного досвіду і перенесення результатів узагальнень на пошук оптимальних шляхів досягнення успішного результату.

На думку Д.Науказ, вирішення педагогічної задачі в будь-якій педагогічній галузі передбачає перехід суб'єкта навчально-виховного процесу з вихідного на новий якісний рівень. Для цього необхідно вирішити як стратегічні завдання, розраховані на довготривалий період часу, так і тактичні, що входять в загальну структуру стратегічної задачі і являють собою послідовність етапів на шляху її вирішення [110, с. 39].

Підсумовуючи вищесказане, розглянуті вище класифікації умінь представимо наочно у вигляді схеми, представленої на рисунку 1.2.

Формування вокально-виконавських умінь передбачає всебічний музичний розвиток учня, виховання у нього музичної культури, естетичних ідеалів і смаків. До тактичних завдань, вирішення яких здійснюється поетапно, належить пробудження у школярів інтересу до музичного мистецтва, систематичний розвиток активного музичного сприйняття



Рис. 1.2 Класифікації умінь

шляхом організації і проведення емоційно-пізнавальної та музично-творчої діяльності, створення необхідних умов для розвитку в учнів музичних здібностей в процесі вокальної та інструментальної діяльності. В цьому процесі важливу роль відіграє інтуїція, при наявності достатнього практичного досвіду і відповідних теоретичних знань, необхідних для узагальнення накопичених знань.

Дослідники мистецької галузі звертають увагу на те, що в процесі вокальної діяльності відбувається взаємодія всіх умінь викладача вокалу, вплив одного вміння на інше та на різні види діяльності. Тому в умовах модернізації системи освіти зростає роль інтегральних умінь, які ґрунтуються на комплексі спеціальних і загально педагогічних знань і умінь, що сприяють успішному оволодінню основами музично-педагогічної майстерності. Визначальне значення інтегративність набуває у процесі навчання вокалу, коли робота над музичним твором передбачає проникнення у зміст музики через її всебічне аналітичне осмислення, втілення

інтерпретаційного плану за допомогою вокально-виконавських прийомів, що відповідають стильовим особливостям і образній сфері твору.

Враховуючи вимоги до змісту підготовки і професійної діяльності викладача-музиканта науковці у комплекс інтегральних умінь включають:

- творчо-виконавські вміння – виявляються у різних видах музично-виконавської діяльності і забезпечують її продуктивність (Б.Брилін, В.Крицький);

- художньо-творчі вміння – здатність особистості володіти системою усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов'язаних розумових і практичних дій, які дозволяють їй успішно виконувати логічно-евристичні, комунікативно-творчі та художньо-виконавські функції в процесі художньо-педагогічної діяльності (І.Шинтяпіна);

- виконавські вміння – визначають творчо-виконавський потенціал вчителя музики і забезпечують процес художнього пізнання музичного твору, глибину проникнення в його образно-емоційний зміст (Андрейко, Н.Мозгальова);

- музично-аналітичні вміння – виявлення ознак стилю і певної системи виражальних засобів, що, зберігаючи цілісність, характеризують різні композиторські стилі (Т.Панасенко);

- уміння аналізувати музичні твори – визначають інтелектуальний потенціал учня, здатність узагальнювати та систематизувати музичні явища (Чжан Цзе);

- комунікативні вміння – здатність спілкуватися з учнями засобами музичного мистецтва, що забезпечує здійснення морально-етичного впливу на особистість, формування продуктивних міжособистісних стосунків у педагогічному процесі (Л.Василевська-Скупа).

Вище перерахований комплекс умінь, на наш погляд, необхідний вчителю для успішного навчання дітей вокальному мистецтву у підлітковому віці, адже він є найбільш відповідним і піддатливим для систематичної роботи з розвитку співочих навичок і формування вокально-

виконавських умінь. Вчені відзначають, що в цей період дитячий голос має свою особливу специфіку і відрізняється від дорослого диханням, силою, діапазоном, має дзвінкий, сріблястий і ніжний тембр. Дитячий голос сам по собі слабкий, він посилюється і отримує темброву зафарбованість завдяки резонаторам.

На думку Ц.Колева, формування співочого голосу підлітків представляє собою складний, довготривалий процес, що постійно вступає на своєму шляху у конфлікт з вже сформованими і закріпленими натуральними умовними рефlekсами мовної функції, адже будь-який співочий акт представляє собою цілісний інтонаційно-співочий рефлекс як відповідь на безпосереднє сприйняття музичної інтонації або її уявлення. Розглядаючи співочий акт як цілісний, складний, ланцюговий рух, вчений відзначає, що вчителі музики мають бути ознайомлені з будовою окремих частин голосового апарату, вивчати значення кожної з них у взаємозв'язку з іншими частинами в єдиному співочому русі [133, с.258]. Шляхом особистісного показу вчитель повинен надати приклад гарного красивого співу, вимагаючи від дітей дзвінкого, в міру закругленого звучання голосу, з динамікою від піанісимо до меццо-форте. Учні повинні співати легко і вільно, без напруги і крику, володіти своїм голосом як інструментом і звертати особливу увагу на виконання, нерозривно вслуховуючись і контролюючи себе власним слухом [133, с.341].

Актуальною і важливою для теорії і методики навчання співу дітей різного шкільного віку є проблема послідовності набуття вокально-виконавських умінь і навичок. Існують різні точки зору з даного питання. В основному розбіжності стосуються двох питань: початку роботи над диханням і вихідного характеру звуковедення. Так, І. Левідов, Є. Малініна вважають доцільним підходити до виховання правильного дихання після того, як у дітей, з одного боку, вже сформовані деякі навички і уміння співу (добре вимовляти слова, спокійно співати і вільно стояти під час співу), з іншої – коли зникнуть недоліки співу. У цьому випадку можливо пояснення і

показ повільного, спокійного вдиху через ніс або рот з розширенням при цьому області нижніх ребер. Інша думка ґрунтується на тому, що до формування умінь співочого дихання слід приступати відразу, виправляючи недоліки і пояснюючи правила, відпрацьовуючи окремі фази дихання (активний і достатньо глибокий вдих, миттєва затримка повітря, економний видих) [97, с.300-308].

На переконання педагогів, формування умінь співочого дихання представляє собою складний і довготривалий процес, пов'язаний з діяльністю зовнішніх органів звукоутворення – роту, губ, язика, зовнішнього дихання. «Включення в роботу великої кількості органів дихання сприяють кращим результатам» – підкреслює Є. Алмазов [1, с.34-36].

Спостереження підтверджують, що найбільш сприятливий і правильний тип дихання з'являється при нормальному, тобто ненапруженому співі (М.Сергієвський, А.Борисова). З іншої сторони, спокійний, без перевантаження вдих обумовлює рівномірний і плавний видих, а також м'який, нефорсований спів (Е.Сийрде). Правильність співочого дихання визначається рядом ознак: володіння безшумним, без піднятих плечей вдиху на початку фрази, миттєвою затримкою повітря, економною витратою взятого повітря, розподілом його на всю фразу. Деякі автори говорять про можливість вироблення у дітей ніжнереберного, діафрагмального дихання (Є.Малініна, А.Свешніков).

Успішне формування умінь правильного дихання, на думку Є.Малініної, А.Свешнікова, залежить від репертуару, вокальних вправ, організації і дозування вокальних тренувань. Починати потрібно з протяжних пісень з обов'язковим збереженням дихальної установки, при цьому характер вдиху повинен відповідати характеру твору [97, с. 56, 64, 69]. Великий знавець можливостей людського голосу, видатний російський композитор М.Глінка зазначав: «Вміти співати – означає вміти правильно дихати» [47, с.15]. Деякі педагоги (А.Свешніков, В.Соколов, О.Гембіцька) зауважують, що формування умінь правильного дихання нерозривно

пов'язане з формуванням уміння користуватися різним характером звуку і різною атакою – твердою, м'якою, залежною від змісту і настрою пісень.

Поряд із вищеперерахованими вокальне мистецтво має й специфічні засоби музичної виразності, які пов'язані, головним чином, з участю слова у вокальній мові. В зв'язку з цим особливого значення набуває правильна дикція – чітка неспотворена вимова слів, округлення голосних, коротка, виразна вимова приголосних, активна дія артикуляційного апарату. Вчені наголошують, що вимова слова у промові і у співі є різною, хоча має подібну фізіологічну основу. Вокальна мова має свої норми вимови, свою орфоєпію, без знань якої спів буде безграмотним, невиразним. Велика протяжність звуків у співі вимагає особливої уваги до їх вимови, особливої у порівнянні із звичайною мовою.

На переконання В.Тевліної, роботу над артикуляцією корисно починати з найбільш зручного і «слухняного» голосного звуку, поступово переходячи до більш складних. Виразність голосних звуків заснована на правильному і ясному утворенні, тембровому забарвленні, динаміці і протяжності. При вимові приголосних слід домагатися чіткості, впевненості. Роботу над дикцією слід починати з помірних за темпом пісень, поступово переходячи до більш швидких, жартівливих, які вимагають рухливості і свободи артикуляційного апарату. Крім правильної вимови слів і звуків у школярів слід формувати вміння виділяти ударні склади і головні за смислом слова в пісні. Тому важливо навчити учнів розуміти зміст пісні, її характер. Від цього залежить виразність виконання [133, с.46,57,70].

Особливого значення в процесі формування виконавських навичок дітей слід надати умінню вірно інтонувати мелодію. Загальновідомо, що на відміну від інших видів мистецтва, де кожне слово або зоровий образ можуть нести певну інформацію, музика відображає дійсність опосередковано, через звукову інтонацію. Її зміст складають перш за все інтонаційні образи, які відбивають в інтонації результати перетворення та естетичної оцінки композитором навколишнього життя.

Маючи експресивну природу, інтонація слугує важливим засобом вираження музичного змісту, оскільки виступає як безпосереднє втілення певного психічного процесу та пов'язаного з ним переживання. За визначенням А.Сохора, поза осягненням інтонації, яка розуміється як змістова виразність музичного мистецтва, «всі судження про музику залишаються або розмовами «кругом та навколо» «з її приводу», або самоцільним аналізом звукових конструкцій» [147, с.125].

Пізнання музичного світу, «оволодіння» ним є, по суті, інтонаційним пізнанням у процесі сприйняття, аналізу та виконання музичних творів. Глибина та повноцінність засвоєння зумовлені рівнем розвитку музичного мислення, пам'яті, здібностей, виконавських умінь і навичок. В свідомості учнів термін «інтонація» зазвичай виникає як звуковисотна категорія. Проте вона включає в себе і виразність мелодійної і гармонічної ліній, тембр, відповідність музичної інтонації слову, динаміці, емоційно забарвленому настрою.

Наголошуючи на необхідності розвитку у школярів уміння вірно інтонувати вокальні твори, педагоги (В.Рева, О.Ростовський, Д.Огороднов та ін.) вважають, що спочатку необхідно виробити уявлення про музичну інтонацію як інтонацію, подібну до живої людської мови, яка несе певний «заряд» емоційної інформації. Усвідомлення взаємозв'язку музичної та мовної інтонації дозволить виявити загальні для обох типів інтонації засоби виразності (ритм, темп, тембр, динаміку, мелодію). Важливо при цьому показати учням не просто схожість музичної та мовної інтонації, а підвести до розуміння того, що залежно від засобів виразності вона може набувати найрізноманітніших змістовних та емоційних значень.

Сучасні музикознавці (В.Медушевський, О.Москаленко, Є.Назайкинський та ін.) мелодіку музичної та мовної інтонації диференціюють за трьома основними ознаками: монотонність, хроматизм і лад. Це сприяє розумінню інтонаційної структури музичного твору, дозволяючи підключати до процесу музичного аналізу мовний досвід

слухачів, а також навички власного інтроспективного аналізу музичної інтонації. Спираючись на них, можна дійти до розуміння більш конкретних інтонаційних одиниць (інтоном), взаємозв'язку їх із спільними для музичної та мовної інтонацій засобами виразності [109, с. 273].

Говорячи про вокальну підготовку підлітків, Ю.Юцевич наполягає на розвитку уміння усвідомлювати особливості звукоутворення, що більшою мірою залежить від розвитку активного вокального слуху як першоджерела найефективнішої вокальної техніки. Згідно словникових тлумачень, сутність вокального слуху полягає не тільки у сприйнятті співацького звуку, але й в активній співучасті в процесі фонації, в умінні усвідомити особливості звукоутворення. Специфічним компонентом вокального слуху є вокально-тілесна схема, під якою слід розуміти «комплекс м'язово-вібраційних відчуттів, що виникають у співака під час фонації» [145, с. 29].

Відчуваючи збудження в певних зонах і фіксуючи їх, учень вчиться контролювати процес фонації, а певні технологічні навички сприяють активному втручанню в цей процес, коригуванню його. Навчившись фіксувати і контролювати свою вокально-тілесну схему, він тією чи іншою мірою оволодіває вокальним слухом і може свідомо керувати процесом фонації, використовуючи прийоми певної слухацької техніки. Отже, контролюючи свій спів, учень вчиться уявляти роботу голосового апарату, відчувати взаємодію його компонентів, вносити певні уточнення у процес фонації. Разом з тим, формування активного вокального слуху через опанування вокальної техніки має зворотній зв'язок – вокальний слух, формуючись, починає впливати на процес навчання, прискорює його, підвищує усвідомлене оволодіння співацькими навичками [191, с. 38].

Ю.Юцевич вказує на те, що навіть не маючи особливих вокальних даних, учні, що володіють ефективною вокальною технікою, зможуть не тільки зберігати голос протягом тривалого часу, але й примножувати творчі здобутки, накопичувати значний сценічний досвід, удосконалювати свою майстерність, зокрема виконавські уміння і навички [191, с. 36].

У процесі роботи над музичним твором велика роль відводиться динаміці виконання, адже без динамічної різноплановості спів буде невиразним, нецікавим. При цьому виключного значення набуває вміння вірно користуватися динамікою.

На думку С.Закржевської, оволодіння уміннями користуватися динамікою під час виконання бажано починати з прийомів контрастного типу. При навчанні співу необхідно звернути увагу учнів на виконання (ступінь) *crescendo* і *diminuendo* з урахуванням поступових переходів; слідкувати за тим, щоб *crescendo* не викликало передчасного голосного звучання, а *diminuendo* передчасного його згасання. «При виконанні *crescendo* для отримання ефекту поступового посилення потрібна спочатку подача звуку помірної сили, при виконанні *diminuendo* – подача спочатку повної сили звуку для досягнення його поступового згасання». Необхідно також застерігати учнів від прискорення темпу при *crescendo* та його уповільнення при *diminuendo*.

Велику роль у музичному фразуванні відграє динамічна кульмінація, в зв'язку з чим під час навчання співу необхідно звернути увагу на виховання уміння виконати кульмінацію в окремій частині або фразі, так і в цілому творі. При виборі динамічного нюансу потрібно виходити із загального виконавського плану, що відповідає характеру твору, а також від будови кожної окремої фрази та її змісту. В процесі роботи над музичним твором необхідно вводити динамічні деталі з урахуванням основного нюансу, які повинні посилити і відтінити позитивні враження і подолати загальну динамічну одноманітність. Виключення складають уривки творів, окремі частини або фрази, музичний зміст яких вимагає незмінного динамічного звучання [64, с. 42, 43-49].

Важливою складовою роботи над музичним твором є музичний ритм, який розкриває динаміку емоційного і психологічного змісту. Тому важливим завданням вчителя у процесі навчання вокалу є відчуття гнучкості ритмічного викладу, виховання в учнях уміння швидко переключатися з

одного ритмічного малюнку на інший. Загальновідомо, що з усіх засобів музичної виразності найсильніший вплив на людину здійснює ритм: від фізіологічних змін до значних емоційних реакцій. Його сприйняття музичного часу є складним процесом, обумовленим об'єктивними властивостями музичного матеріалу, установкою учня та його особистісними якостями.

На переконання досвідчених педагогів, точне виконання ритмічного малюнку викликає значні труднощі не тільки у співаків-початківців, але й у бувалих виконавців. Зазвичай помилки виникають при недбалому виконанні слабких долей такту, скороченні їх тривалості; при порушенні рівності ритмічного малюнка за рахунок посилення і надмірного підкреслювання сильних долей такту; при виконанні ритмічних сполучень: триолей з парним діленням, пунктирного ритму з рівними тривалостями, а також поліритмія. Для їх усунення учнів необхідно ознайомити з різними композиторськими стилями, навчити правильно розставляти логічні акценти, прагнути до смислової вершини фрази [113,157,191].

Важливим ритмічним і виразним фактором вокального виконання є паузи. Тому з перших занять важливо навчити учнів вірно витримувати їх тривалість і сформувати вміння розуміти їх смислове значення. Враховуючи, що паузи несуть велике смислове навантаження і в одних випадках переривають, а в інших продовжують музичну думку, під час їх виконання учням важливо зберігати відчуття ритму, подумки продовжувати смислову лінію, адже пауза повинна органічно витікати із загального розвитку музичної фрази. За свідченням співаків, у виконанні пауз велику роль відіграє дихання: його характер повинен відповідати емоційному змісту фрази, розташованої після паузи.

Поряд з паузами необхідно звертати увагу і на цезури, які несуть велике смислове навантаження, вносять ясність у виконання, позбавляють його одноманітності. Варто зазначити, що цезури не завжди позначені автором, іноді вони тільки маються на увазі. Тому при їх виконанні важливо

слідкувати за тим, щоб вдих проводився за рахунок тривалості попередньої ноти, Однак не слід зловживати цим виразним засобом, щоб не порушувати цілісності виконання [64, с. 45].

Основним засобом виразності співака вважається якість звучання його голосу, його тембр, що володіє дуже виразними і різноплановими можливостями. Правильний природній звук – необхідна умова подальшої вокально-художньої роботи. Уміння користуватися тембровими барвами голосу дає можливість співаку передати емоційно-смісловий зміст музики, а багатство інтонацій дозволяє виразити найскладніші почуття і думки, створити художній образ.

Враховуючи, що формування особистості музиканта починається в школі, надзвичайно важливо і необхідно виховувати в процесі навчання вокалу уміння розкривати художній образ вокального твору. Взагалі проблема «художнього образу» є широко обговорюваною і складною в колі мистецтвознавців музикантів.

Так, Г. Нейгауз у роботі «Про мистецтво фортепіанної гри» стверджує, що всі задачі і проблеми в музиці полягають у створенні художнього образу. Музикант не надає прямої відповіді на це питання, адже йому «як справжньому художнику більш цікаво самому його створювати, ніж відповідати на питання: що це?». Проте, у своїх роздумах він зазначає «Що ж це таке «художній образ музичного твору», якщо не сама музика, жива звукова матерія, музична мова з її закономірностями і складовими частинами, що зветься мелодією, гармонією, поліфонією, тощо, з їх визначеною формальною будовою, емоційним і поетичним змістом?» [111, с. 17].

Створення художнього образу, на думку Н.Яковлевої, – головна мета музики, як і мистецтва взагалі. Художній образ є основою всієї творчості, «та ціль, до якої прагнуть і просто здібні, і талановиті, і геніальні музиканти». Завдяки роботі над створенням художнього образу виконавець робить музику явищем особистісним, адже він вживається в неї, проникає в

її смисл. Саме в результаті створення художнього образу і передачі його слухачеві може бути досягнуто єдність музичного твору (виконує мого), виконавця і слухача. В творчості виконавця явно проступають два моменти: робота (тобто створення художнього образу) і виступ (передача слухачу ідей, почуттів, взаємозв'язок із слухачем). Отже, художній образ створюється не тільки в процесі роботи над музичним твором, а й в процесі виконання – як синтезу «домашньої заготовки» та інтуїції, імпровізаційності у вже «зробленому» творі [194, с.476].

У зв'язку з цим надзвичайно важливим вважаємо уміння музиканта в момент виконання надати імпровізаційним знахідкам такий же ступінь завершеності як і всьому тому, що віднайдено в процесі попередньої роботи. За свідченням відомих митців, імпровізація – явище самородне і миттєве, «миттєва удача розуму» (Б.Ахмадуліна), творчість «на льоту і ненароком» (Ф.Тютчев). Цікавою з цього приводу є думка С.Бірюкова, який вважає, що етимологія латинського терміну (*improvisus* – несподіваний, непередбачений) вступає у протиріччя з довгою і копіткою роботою над створенням та обробкою музичного твору; в цьому сенсі продукт імпровізації непередбачений для самого імпровізатора, що, в свою чергу, стає фактором «разючих відкриттів» і наділяє імпровізацію ореолом таємничості, ірраціональності «немов за помахом чарівної палички, буквально на очах у присутніх, ніби з нічого...» [19, с.134].

Для цього необхідний повноцінний самоконтроль на сцені, мобілізація всіх можливостей, концентрація розумових і фізичних можливостей на межі почуттів і емоцій. При цьому інтерес і увагу публіки слід спрямовувати на зміст твору, а не на показ своїх технічних можливостей. Важливо захопити зал, запросити до роздумів про музику, до співпереживання і співтворчості – тоді відбудеться спілкування слухача з виконавцем, композитором, музикою, виникає зв'язок епох, світовідчужань, почуттів, думок. Важливу роль у цьому процесі відіграє фасцинація, тобто «зачарування» аудиторії, без якого не виникає співпереживання, «творення світлого поля», в якому

поєднуються духовні імпульси композитора, втілені в творі, і слухача» [194, с.9].

Отже, уміння вступати у процес художньої співтворчості, активно сприймати головну і єдину реалію мистецтва – художній твір є основним у структурі вокально-виконавських умінь особистості. В процесі спів творчого сприйняття створюється неповторний – новий художній образ, в якому авторське творення забарвлюється почуттями і думками сприймаючої особистості, зігрівається її душевним теплом, вбираючи в себе її життєвий досвід.

На думку Н.Яковлевої, сприйняття мистецтва є основною і єдиною реальною його цінністю, це серйозна праця серця і розуму, бесіда, в якій беруть участь декілька співрозмовників: автор – творець твору, сам твір і людина, що його сприймає. Це діалог між двома «неповторностями» – творенням та його адресатом, людиною, яка здатна вдихнути кожний раз нове життя в старе полотно, допомогти народженню чуда художнього образу, носієм якого є твір» «Мистецтво невичерпно, як сама дійсність, для його осягнення необхідно переступати межі логічного знання. Воно вимагає емпатії і співпереживання, заставляє виконавця обожнювати себе з героями твору, з його автором, широко використовувати асоціації, створювати вербальні аналоги музичних і візуальних образів» [194, с.8,9,86].

Тому в процесі вокальної освіти немає нічого більш важливішого, ніж сформувати здатність до співтворчості, навчити дітей повноцінно, співтворчо сприймати твори мистецтва. Тим самим вчитель закладає основи музичної культури особистості, коли кожний учень виробляє свої способи емпатії, ототожнення, входження в образ. П.Флоренський зазначав: «Значна доля співтворчості лежить на виконавцеві музичного твору і потім на слухачеві. Як наука з філософією, музика вимагає значної долі активності слухача, хоча й меншої, ніж вони» [168, с.319].

Представлений комплекс вокально-виконавських умінь буде неповним, якщо не розглянути вагоме узагальнююче уміння працювати з

вокальним твором. Для того, щоб ним оволодіти, потрібно, перш за все, зрозуміти, що собою представляє твір, чому кожна людина бачить його по-своєму і причому завжди по-різному «в дитинстві, в зрілі роки, в старості, в години радості і в хвилини печалі, коли він закоханий і коли переживає розчарування в коханні. Чому одні твори, колись захоплено зустрінуті сучасниками, потім помирають, не викликаючи відгуку в серцях нащадків» [194, с.9].

Н.Яковлева пропонує методичну модель роботи над художніми творами, яка включає наступні етапи: інформативна прелюдія – безмовне споглядання – саморефлексія (словесне вираження отриманого враження) – опис побаченого або почутого – аналіз – переключення, що настроює на вторинне цілісне сприйняття - повернення до цілісного сприйняття при вторинному безмовному сприйнятті.

Крім того, для повного ознайомлення музичний твір необхідно розглянути таким чином:

- в контексті творчості майстра, вивчивши не тільки історію створення конкретного твору, але й творчий та життєвий шлях автора;
- в художньому контексті - співставленні з іншими творами;
- в контексті культури матеріальної і духовної, у зв'язку з філософськими, естетичними ідеями свого часу;
- у зв'язку з соціально-історичною ситуацією, в якій виник твір мистецтва і вплинула на художній образ;
- прослідкувати історичну динаміку буття твору в колективному та індивідуальному сприйнятті після того моменту, коли твір було завершено і «він почав власне, незалежно від автора життя» [194, с.88].

На переконання багатьох педагогів, формування вокально-виконавських умінь підлітків успішно відбувається у вокальних ансамблевих і хорових колективах. Робота над умінням співати в ансамблі або хорі починається з розуміння і виконання найпростіших диригентських жестів. З перших занять на вправах і легких піснях виховуються ритмічний,

динамічний і темповий види ансамблю, правильна дикція, що передбачає однакове загальне звучання. Подальша робота над уміннями співати в ансамблі продовжується на більш складному музичному матеріалі, одноголосних і двоголосних піснях [146, с.69].

Робота в ансамблі вимагає наявності вмінь співати без супроводу, розвиток яких починається з формування навичок виконувати уривки пісень і вправ всім колективом, без підтримки інструменту або голосу педагога. Далі це вміння удосконалюється під час співу без супроводу спочатку простого музичного матеріалу, потім більш складного. З перших кроків учнів бажано привчати уважно ставитись до якості звуку, цінувати його, свідомо прагнути до правильного звучання.

Враховуючи сучасний рівень освіти молоді, її потреби, велику кількість отриманої інформації та можливість взяти участь у різноманітних фестивалях і конкурсах, неабиякого значення набуває розвиток в процесі вокальної підготовки підлітків концертних умінь, які виховуються викладачем у навчальній роботі і на репетиціях.

Важливо наголосити, що іноді вивчені на уроках твори внаслідок хвилювання втрачають свій якісний рівень під час виконання на естраді. Це виражається в тому, що у виконанні проявляються технічні помилки: страждає артикуляція, чистота інтонування, чіткість дикції, а в результаті втрачаються художні якості твору. Тому учні мають уявляти свої дії під час виконання, фіксувати в пам'яті випадкові помилки, пов'язані з хвилюванням, а також помилки, які виникають від недостатньо сформованих виконавських умінь. За свідченням В.Тевліної, концертне виконання зосереджує всі сили учня, його цілеспрямованість, волю, емоції, творчий порив, загострює спостережливість, увагу та відповідальність. [9, 133, с.13-14]. Таким чином, розглянуті вище різні види вокальних умінь представлені наочно на рисунку 1.3.



Рис.1.3 Складові вокально-виконавських умінь

Підсумовуючи сказане, розглянемо вимоги, яких необхідно дотримуватися викладачам вокалу при формуванні у підлітків вокально-виконавських умінь в процесі вокальної підготовки: обмежено використовувати крайні звуки діапазону, не допускати або дуже рідко використовувати гучний спів, по можливості часто і регулярно перевіряти голоси дітей, виключати перевтомлення і перевантаження дітей при співі, постійно нагадувати їм про дбайливе відношення до своїх голосів, а також враховувати особливості вокального навчання учнів у підлітковому віці, які ми розглянемо у наступному підрозділі.

1.2 Особливості вокального навчання учнів підліткового віку

На початковому етапі навчання вокалістів не приділяється достатньої уваги до усвідомленого сприйняття і виконання музики різних стильових напрямків (від народної музики до музики ХХ століття), що в підсумку призводить до їх повної дезорієнтації в музичному просторі. Це актуалізує пошук нових шляхів освоєння та виконання вокальної музики, а також спонукає до аналізу і вивчення відповідних методик навчання співу, створених у різних країнах світу.

Різноманітність педагогічних підходів до визначення сутності, особливостей та вимог до вокальної підготовки учнів-підлітків можна простежити на прикладі науково-методичних праць композиторів, методистів та провідних вчених у галузі музичної педагогіки.

Велике значення у розвитку теорії та методики навчання дітей співу в Україні мала педагогічна діяльність українських композиторів М.Лисенка, М.Леонтовича, К.Стеценка, Я.Степового та ін. Так, особливу увагу вокальному вихованню дітей приділяв класик української музики М.Лисенко. Композитор вважав, що навчання співу треба починати з першого класу і прагнув охопити музичним вихованням найширші кола учнів. Для цього він створював дитячі опери «Коза-дереза», «Пан Коцький»,

вокальні та інструментальні твори. Методичні поради щодо вокального розвитку дітей містяться у передмові до його збірок «Молодощі» та «Збірка пісень для учнів молодшого й підстаршого віку», які заклали підвалини для педагогічної діяльності таких видатних українських композиторів як М.Леонтович, К.Стеценко, Я.Степовий.

Так, багатий педагогічний досвід М.Леонтовича став основою для створення посібників «Нотна грамота», «Практичний курс навчання співу в середніх школах України», в яких автор висвітлює питання, пов'язані з відсутністю у дітей бажання співати. До них автор відносить несміливість, не розвинений музичний слух, невміння дихати, а також пропонує ряд цікавих методичних прийомів розвитку співацького голосу дітей. Зокрема, у роботі над чистотою інтонування педагог радив використовувати скрипку; корисним вважав тимчасове прилучення малюків до хору старшокласників, які вже мають досвід співу; при не вірному інтонуванні учня рекомендував вчителю декілька разів разом з ним проспівати звук, а потім раптово порушити унісон. Ці поради залишаються актуальними й для сучасної музично-педагогічної практики.

Надзвичайно щедрою є й педагогічна спадщина К.Стеценка, якому протягом більше десяти років довелося навчати нотному співу дітей в школах різних типів. Результатом багаторічної музично-педагогічної праці композитора стали посібники «Початковий курс навчання дітей нотному співу», «Методика шкільного співу», «Програма навчання співу, викладена для єдиної школи», «Українська пісня в народній школі», в яких викладено методичні основи навчання співу дітей різного віку, рекомендації щодо розвитку музичного слуху, виховання чуття ритму.

Багато цінного у методику викладання співу в школі вніс В.Матюк. Його педагогічний доробок складається з трьох методичних праць: «Руський співаник для шкіл народних» (1884) і доповнення до нього – підручник з музичної грамоти «Малий катехез з музики» та «Короткий нарис науки гармонії і контпапункту». Два перших не тільки доповнювали один одного;

навчання по цих посібниках проводилось паралельно: спочатку учні вивчали теоретичний матеріал «Катахезму», а потім закріплювали його на вокальних вправах «Співаника». Варто наголосити, що В.Матюк був прихильником навчання співу по нотах, прагнув до того, щоб учні не «заучували напам'ять пісні, а ... вміли з першого погляду прочитати ноти», могли «розпізнати інтервали» і вміли все це відтворити голосом [99, с. 4].

Педагогічним кредо українських композиторів Ф.Колеси та С.Воробкевича стало музично-естетичне виховання школярів засобами народно-пісенної творчості. Добре знаючи психологію дітей, їхні інтереси і запити, композитори зібрали цікавий музичний матеріал для своїх педагогічних посібників, в яких значне місце відводиться народним пісням. На думку С.Воробкевича, «вплив музики на людей превеликий, бо через музику вчиться людина і глибше відчувати, й ушляхетнювати своє серце і душу». Здобуток вченого-фольклориста, педагогічний досвід, тонке художнє чуття допомогли Ф.Колесі відібрати для своїх збірок «Шкільний співаник», «Співаймо» високохудожні зразки народно-пісенної лірики, які надзвичайно яскраво розкривають дітям красу рідного краю, силу і багатство внутрішнього світу людини праці.

У підручнику «Загальні основи музики» корифей української музики С.Людкевич синтезує основні положення музичної науки з метою пропаганди музичних знань серед шкільної молоді. На його думку, в загальноосвітній школі урок музики повинен «трактуватися як предмет виховуючий, якого повинні вчити всі...». Композитор чітко визначив головні напрями вокального розвитку школярів: загальнодоступний та виховний характер навчання вокалу, розробка наукових методів викладання і створення методичних підручників, широке використання народнопісенної творчості як дидактичного матеріалу [95].

Отже, підсумовуючи сказане можемо констатувати, що українські композитори початку ХХ століття заклали основи методики музичного навчання учнів загальноосвітньої школи, визначили пріоритетні напрями

вокального розвитку школярів, обґрунтували естетично-виховний потенціал народно-пісенної творчості, що свідчить про формування в методичних працях цього періоду деяких важливих естетичних положень передової музичної думки, які були інтенсивно розвинуті в другій половині ХХ століття.

Особливу наукову цінність має наукова спадщина педагогів та методистів радянської доби, які підкреслювали непересічну роль учителя музики у формуванні світогляду, естетичного кругозору, особистісних якостей школярів. Вони вважали, що тільки підготовлений вчитель, володіючий художньою культурою і виконавськими навичками спроможний захопити дітей музикою, викликати інтерес та любов до неї.

У наукових і методичних працях Є.Алмазова, О.Апраксіної, В.Багадурова, О.Пастушенко, Р.Скалецького, О.Ростовського, Л.Хлебнікової та інших є чимало теоретичних узагальнень і практичних порад щодо виховання дитячих голосів, методики проведення уроків співів і стан загальної вокальної роботи в школі. Вчені відзначають, що спів «не тільки доставляє співаку задоволення, але й вправляє і розвиває його слух, дихальну систему, яка тісно пов'язана з серцево-судинною системою, отже він мимоволі, займаючись дихальною гімнастикою, зміцнює власне здоров'я. Спів тренує також артикуляційний апарат, без активної роботи якого мова людини стає нечіткою, неясною, до слухача не доходить її зміст, правильна мова характеризує і вірне мислення». Тому, у багатьох дослідженнях (Є.Алмазов, А.Зіміна, М.Грачева, В.Петров та ін.) особлива роль відводиться фізіологічній стороні співу, адже як зазначає Є.Алмазов, жоден музичний інструмент не можна порівняти з голосом – цим чудовим даром природи, який з дитинства необхідно оберігати і відповідним чином виховувати [1, с.18-26].

Цю думку підтримує А.Зіміна. Вона наголошує: «навчання дітей співочим умінням пов'язане із задачею дуже обережного розвитку дитячого голосу і зберігання його природного звучання. Тому педагогу, який навчає

дітей співу, необхідно знати основи фізіології дитячого голосу, щоб уникнути помилок [65, с.56]. У зв'язку з цим багато вчених вважає необхідним догляд за голосовим апаратом лікаря-лотарінголога, який повинен відрізняти хрипкий и сиплий голос від чистого, зажатий – від вільного, гугнявий – від співочого. Такий лікар повинен стати помічником педагога, бути ознайомленим з розвитком дитячого голосового апарату; враховувати важливу роль гортані, яка виконує дихальну, захисну, ковтальну, голосоутворювальну функції, її координації з дихальним апаратом та резонаторами.

У контексті сказаного знаходиться дослідження М.Сергієвського та А.Борисова «Про деякі особливості дихання співака», які вважають, що в процесі навчання вокалу необхідно обов'язково визначати тип вищої нервової діяльності учня, його індивідуальні особливості, враховувати, що дихання регулюється великими півкулями мозку, тобто без знань фізіологічних закономірностей дихання неможливо побудувати раціональне навчання вокалу. Вчені наголошують, що «розвиток голосового апарату людини є складним діалектичним процесом; в ньому постійно проходять зміни, що підкорюються всім основним законам розвитку матерії» [133, с.43-45, 117].

На переконання В.Каменського, формування співочого голосу представляє собою складний, довготривалий процес, що постійно вступає на своєму шляху в конфлікт з уже сформованими і закріпленими натуральними умовними рефlekсами мовної функції. Тому від вчителя вимагається багато витримки і терплячості в процесі навчання [133, с.262].

Тут доречно навести думку О.Апраксіної стосовно того, що під час проведення занять з вокалу важливо враховувати, для чого використовується те чи інше завдання. що воно дає дітям, в якій мірі необхідно активізувати свідомість учнів до оволодіння тією чи іншою вокальною навичкою. При розпівуванні, наприклад, домагаючись одночасного початку і закінчення співу, чистого інтонування, розширення

діапазону важливо постійно виховувати в дітях розуміння того, що в співі не повинно бути жодного некрасивого, пустого звуку, вчити їх оцінювати звучання, його красу [9,с.8].

У контексті сказаного необхідно відзначити низку досліджень, присвячених охороні дитячих голосів (В.Єрмолаєв, Т.Єндовицька, Н.Лебедева, Є.Малініна, В.Петров, К.Седлачек, та ін.). Дане питання вважаємо надзвичайно важливим для вокальної практики, адже від правильного його вирішення повністю залежить подальше збереження повноцінних голосів у дорослих співаків.

На думку Р.Юссона, процес навчання вокалу необхідно розглядати як прояв діяльності психонервової та ендокринної системи, які в кожному віковому періоді мають характерні особливості. Становлення голосу в мові і в співі проходить за законами утворення умовних зв'язків, тобто за принципом умовного рефлексу, як аналізаторно-синтетичний акт, що виникає в корі головного мозку [190].

На переконання Є.Малініної, розвиток голосу у дівчаток і юнаків у підлітковому віці знаходиться в прямій залежності від того, як він сформувався у перехідному віці, що вимагає від педагога обережної слухової диференціації. Вчена зазначає: «Хоча в цьому віці й виявляються індивідуальні риси тембру, сили, висоти та об'єму діапазону, визначати тип голосу досить проблематично, адже розвиток голосу у молоді ще не скінчився і зміцнювати його слід обережно, переважно на центрі, не захоплюючись крайніми регістрами» [97, с.305].

До основних особливостей розвитку голосового апарату від дня народження до закінчення формування людини вчені відносять диспропорцію в рості органів голосового апарату; відсутність поступовості у зростанні і скачки в цьому процесі. Необхідно пам'ятати, що організм людини, особливо в дитячому віці, дуже піддатливий і при неправильному вихованні не важко порушити його нормальні функції, спотворити його природу. Також важливо зважати й на надзвичайну крихкість дитячого

голосового апарату, а також враховувати повноцінну функцію центральної нервової системи з координації їй регулювання всіх етапів його розвитку. Викладачам необхідно попереджати настання під час уроку втомлюваності, частіше перевіряти голос кожного учня і при виявленні змін переводити його із однієї партії в іншу; необхідно також проводити постійну роботу з учнями стосовно максимально дбайливого відношення до власного голосу.

Детально механізм голосоутворення у підлітковому віці описаний у роботі Н.Орлової «Основні питання вокального виховання дітей і молоді». Автор пише: «Під час співу м'язи гортані виконують складну, погоджену в своїх рухах роботу. Діяльність гортані можлива тому, що руховий її апарат забезпечений чуттєвими нервовими утвореннями, вокальний м'яз керує голосовими зв'язками і дає їм можливість коливатися під своєю масою. Голос стає сильнішим і повнішим». Автор звертає увагу на те, що «найменше порушення погодженості м'язових рухів, викликане неправильним співом, залишає слід в нервових центрах; ці спотворені рухи повторюються, робляться звичними і учень набуває поганої навички. При цьому невірно починає працювати не тільки гортань, але й весь голосовий механізм, його функції порушуються». Однак, при впертій систематичній роботі, використовуючи протилежні методи впливу (спокійний, природній спів, вмiле використання діапазону учнів, дотримання режиму голосу, можна їх вправити. Одночасно необхідно проводити роботу й над розвитком дихання [116, с.89].

Для нашого дослідження важливим є висновок Є.Малініної про те, що виховання дихання – одного з основних компонентів вокального процесу – вимагає довготривалої і терплячої роботи. Якщо воно виховується з дитинства як природне чередування вдиху і видиху, на плавній словесній мові, воно і в старшому віці призводить до позитивних результатів. Крім того, не можна проспівувати слова, не усвідомлюючи їх змісту, не проникаючи почуттями до музики. Добре вихована вокальна вимова,

грамотно і осмислено поданий текст, вміння «бачити» і «представляти» те, що виконується, стає залогом майбутнього культурного співу [97, с.306]

Одним із важливих питань вокальної педагогіки, на переконання відомих співаків (А.Варламова, Б.Гмирі, Є.Карузо та ін..) та дослідників (Д.Євтушенко, В.Ємельянова, К.Линклейстер, В.Морозова та ін.), є виховання гарної дикції співака, адже якість художнього-виконання багато в чому залежить від того, наскільки повно і виразно доносить співак до слухача текст твору. Разом з тим, за свідченням Е.Карузо, «багато співаків, на жаль, нехтують гарною дикцією, тому слухачі часто не розуміють мови, якою співають на сцені, і задовольняються тим, що в загальних рисах розуміють зміст твору» [106, с.93].

Вчені визначили ряд принципів позицій, на які необхідно звернути увагу при формуванні співацької дикції:

- акустична гучність приголосних є значно меншою, ніж гучність голосних, тому для забезпечення гарної дикції необхідно піклуватися про чітку вимову приголосних;

- особливо сильне погіршення дикції спостерігається при наближенні до верхів у жіночих і дитячих голосів;

- найкраща дикція при співі спостерігається на середніх тонах діапазону;

- у високих голосах задовільна дикція помітніша на високих нотах, ніж у голосів, за своєю природою більш низьких;

- погіршення дикції у більшості випадків спостерігається на перехідних нотах діапазону [59, 60, 82].

Вченими визначено основні складові, на які необхідно звернути увагу при вихованні дитячих голосів: це діапазон і тембр голосу, дихання, співацька постава, звукоутворення, дикція, розспівування, розучування пісні, ансамблевий стрій і нюанси, спів а capella, репертуар.

У роботі А.Зіміної «Основи музичного виховання і розвитку дітей» виокремлено основні поради вчителям музики при вихованні дитячих голосів:

- утримувати дітей від гучного співу, а особливо від довготривалого (перш за все під час розучування), адже неголосний спів – важлива умова, що забезпечує нормальне звучання дитячих голосів, а відповідно, й нормальний розвиток;

- слідувати за тим, щоб в повсякденному житті діти не кричали, не верещали, що погано впливає на стан їх голосу;

- домагатися нормального, природного тону у розмові в будь-яких умовах;

- не пропонувати дітям багато пісень для виконання на заняттях і святах;

- не співати на вулиці при температурі нижче +18 градусів і вологості вище 40-60%;

- при виборі репертуару звертати увагу на звуковий діапазон пісень, який повинен відповідати об'єму голосу дитини; неприпустимо виконання дітьми важких пісень з репертуару дорослих [65, с.102].

У зв'язку з цим вчителям музики необхідно диференційовано підбирати навчальні вокальні вправи і музично-художній репертуар, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей учнів, систематично контролювати їх голосовий апарат. Науковці зазначають, що при виборі музичних творів вчитель, перш за все, має враховувати виховні та освітні задачі, які вокальні навички можна прищепити за допомогою тієї чи іншої пісні. Вибираючи пісню, необхідно виходити не тільки з одного літературного тексту, але й брати до уваги характер і будову мелодії, доступність її для даної вікової групи школярів, необхідно враховувати й загальний музичний розвиток дітей» [65, с.113].

Враховуючи вищесказане, визначимо вимоги до пісень, що вивчаються з школярами:

- пісні повинні бути педагогічно цінними, високоідейними, виховувати любов до рідної землі, праці, дружбі тощо;

- пісні повинні бути високохудожніми, тобто поєднувати в собі зміст і форму;

- пісні повинні відповідати дидактичним вимогам: доступності, систематичності і послідовності, свідомості, активності;

- поступове ускладнення пісень повинно йти від легких до більш складних за мелодією, гармонізацією, структурою. Учні повинні осмислити зміст тексту і вимоги до виконання пісні, уміти виконувати пісні самостійно солом або хором.

Разом з тим, при виборі пісень важливо виходити :

- з плану педагогічної роботи;

- інтересів дітей, якими вони живуть в даний час;

- доступності дитячому сприйманню виражених в пісні почуттів.

Крім того, «Виконання музичних творів, – на думку Д.Євтушенка, – що не відповідає діапазону дитячого голосу, викликає втомлюваність і реактивні процеси в голосовому апараті, повинно бути заборонено» [59, с.121].

У зв'язку з цим науковці висувають вимоги до композиторів, які пишуть музику для дітей, а саме:

- створювати вокальні твори у такій теситурі, аби при виконанні можна було не використовувати крайніх нот діапазону, притаманного даному віку;

- враховуючи повільне зростання легенів у дітей і підлітків, створювати твори на коротких співочих фразах, не зловживаючи гучністю при динамічних вимогах;

- враховувати принцип жанрової різноманітності, що сприяє вихованню всебічних інтересів дітей у формуванні художнього смаку[133,с.111-121].

У наукових працях М.Гордійчука, О.Пастушенка, Р.Скалецького, Л.Хлебнікової та інших є чимало теоретичних узагальнень і практичних

порад з виховання дитячих голосів, методики проведення уроків співів і стан вокально-хорової роботи в школі.

Так, у посібнику О.Пастушенко і Р.Скалецького надано поради щодо формування вокальних навичок в учнів 5-7 класів, зокрема:

- науковість викладання;
- необхідність застосування аналітико-синтетичного методу.

Його суть виявляється в такій організації музичної роботи, коли формуванню понять, узагальнень і теоретичних висновків передують спостереження за музичним матеріалом, слухове сприймання його і практичне засвоєння елементів музики;

- послідовність викладання (від простого до складного, від відомого до невідомого, від легкого до важкого);
- зв'язок теоретичних знань з практикою;
- урахування вікових особливостей учнів;
- наочність і доступність навчального матеріалу;
- сполученість зорового і слухового сприйняття нотного письма;
- зміст навчальної роботи має відповідати рівню передової наукової думки і педагогічної практики [122, с. 8-9].

У роботі Л.Хлебнікової «Дидактичні основи уроку музики» зазначається: «Обов'язкою якістю уроків музики повинна бути їх емоційність-творче, активне ставлення учнів до будь-якого завдання. «Найсухіша» вправа, як от чисте інтонування при унісонному співі, викличе в учнів інтерес, якщо педагог на відповідному матеріалі вчить дітей розуміти різницю між форсованим і природним звучанням, фальшивим і чистим, виховуючи в них потяг до красивого співу. Вчена наполягає на творчому використанні репродуктивних та пошукових методів в процесі навчання вокалу дітей. Однак, обираючи той чи інший метод, учитель повинен чітко уявляти, для досягнення якої мети він служить, якою мірою сприятиме вирішенню навчально-виховних завдань.

Л.Хлебнікова наголошує на незаперечній ролі пошукових методів у навчанні вокалу дітей з недоліками звуковисотного слуху. «Якщо надати перевагу лише вмінню чисто інтонувати, відтворювати мелодію, – зазначає вчена, – то такі учні не встигатимуть на уроках, разом з тим вони виявляють значну активність у розв’язанні завдань пошукового характеру» [174, с.10].

Методика виховання співацьких умінь підлітків запропонована і детально розроблена О.Ростовським. На переконання вченого, підлітки мають стати активними учасниками навчального процесу. Тому, зазначає науковець, «доцільно пояснювати їм усе, що робиться при розспівуванні чи вивченні пісні, розповідати про прийоми роботи над диханням, формуванням співацького звука, виробленням дикції, значенням диригентських жестів тощо». Зокрема учні мають знати приблизну послідовність роботи над співацьким диханням: правильна посадка, вдих за рукою, рівномірний видих, дихання з короткою затримкою.

Особливу увагу вчений звертає на помилки і недоліки, які виникають в процесі вокального навчання дітей підліткового віку. На його переконання, учням, які в початкових класах не оволоділи необхідними співацькими навичками, корисно знати про свої помилки – підняті плечі, ключичне дихання, надмірний чи шумний вдих, надто швидкий видих, а також такі недоліки: неправильне відкривання рота під час співу, скованість нижньої щелепи, м’язів гортані, млявість артикуляції, неясність дикції, шумний і некерований видих при співі, перенесення мовних хиб на спів. Це відбивається на плавності голосоведіння, призводить до скандування, затримки на приголосних звуках, що замикають склад. Крім того, неправильне звукоутворення, як і порушення гігієнічних норм у співі, нерідко призводить до захворювання або йвтрата співацького голосу [137, с.93-94].

У багатьох методичних працях (Є.Алмазов, О.Ростовський, В.Попов П.Халабузарь, Ю.Юцевич та ін.) і сучасних дослідженнях (З.Анікеєва, С.Авдєєва, А.Кулієва, Ван Тянь Ці, Ван Яньпин, І.Плешков, О.Прядко та ін.)

піднімається питання навчання співу дітей у період мутації. Одні фахівці пропонують повністю припиняти спів від початку мутації до її закінчення. Інші вважають, що спів слід обережно продовжувати, припиняючи його лише у випадку гострого й болісного перебігу мутації. Основними ознаками мутації науковці вважають особливості звучання голосу та суб'єктивні відчуття співаків.

У хлопчиків фізіологічно мутаційні зміни виявляються у інтенсивному рості гортані й особливо – голосових складок, що часто супроводжується запальним станом гортані, почервонінням і набуханням голосових складок, появою слизі. Ріст хрящів, зокрема щитовидного, порушує звичну координацію діяльності голосоутворюючих органів. Це призводить до того, що втрачаються верхні крайні звуки і з'являються низькі у малій октаві, стає незручно співати, з'являється сипота і хрипота при співі, часто виникає потреба відкашлятися. Змінюється тембр, з'являються тьмяні звуки, голос грубішає, поступово втрачає легкість і дзвінкість. Інтенація стає нестійкою, спостерігається швидка стомлюваність голосу, чого раніше не було.

Ці ознаки мутації з'являються у різний час, індивідуально, тому помітити їх досить важко. Але вчителю потрібно знати про них і уважно стежити за розвитком підлітків, щоб не пропустити ці зміни в голосі і правильно працювати з ними. «Зіставлення слухових вражень учителя й суб'єктивних відчуттів учнів при співі – на переконання О.Ростовського, – допоможуть визначити перехідний стан голосу та гостроту перебігу мутації, обрати доцільну методику роботи». Останнє актуалізує проблему підготовки фахівців, здатних методично виважено виховувати дитячі голоси та формувати у дітей інтерес до вокального мистецтва [137, с. 67, 90].

Згідно цих положень особливу роль у дослідженнях українських науковців відведено вокальній підготовці майбутніх учителів музики. Провідні вчені мистецької галузі О.Щолокова, О.Рудницька, Г.Падалка, Ю.Юцевич наголошують на педагогічній спрямованості викладання музичних дисциплін на мистецько-педагогічних факультетах, адже вчитель

музики повинен мати добре поставлений голос, уміти показати дітям, як треба правильно і виразно співати. «Голос учителя є не тільки його основним інструментом, а й могутнім фактором безпосереднього впливу на формування дитячих голосів: як учитель співає, так співатимуть і учні. Він повинен бути обізнаним з теорією і методикою викладання вокалу на рівні, якій дає можливість аналізувати вокальний рівень учнівського колективу і окремих співаків та знаходити методично правильні прийоми і засоби впливу на голоси школярів» [120, с.33].

Програмними вимогами передбачається формування у школярів правильної співацької постави та організації дихання: м'якої атаки звука, природного дзвінкого, наспівного звучання, округленого формування голосних, чіткої вимови приголосних і, найголовніше, певного рівня розвитку вокального слуху учнів, а це вимагає відповідної підготовки вчителя. Вокальна діяльність вчителя загальноосвітньої школи включає такі форми роботи, як показ вправ, окремих фраз та всього твору, ілюстрацію вокальних композицій для слухання, вивчення роботи голосового апарату. «Не слід забувати й про розмовну діяльність, підкреслює Ю.Юцевич, – яка повинна бути також зразком для учнів» [191, с.33].

Педагогічне спрямування викладання вокалу в педагогічному вузі, на переконання Г.Падалки, потребує врахування великого голосового навантаження, яке має вчитель у роботі в школі. Для цього майбутнім вчителям необхідно свідомо берегти голос, уникати форсованого звуку, зайвого напруження голосових зв'язок. Крім того, фахове спрямування навчання співів передбачає включення до виконавської програми творів шкільного репертуару, які мають зайняти рівноправне місце поряд із вправами, вокалізами, аріями та романсами, а також особливого значення набуває прищеплення студентам навичок співу під власний акомпанемент.

За визначенням Г.Падалки, «На відміну від співаків виконавців, які завжди виступають з концертмейстером, учитель у школі акомпанує собі сам. Лише зрідка йому акомпанує хтось інший, скажімо учень, що

навчається гри на музичному інструменті тощо. Співати і грати одночасно не так то й легко: це потребує добре розвинутого слуху, хорошого володіння голосом, інструментом, уміння роздвоїти увагу. Зрозуміло, щоб навчитися цього, необхідна тривала підготовка та систематичні заняття» [120, с. 85.].

Цю думку підтримує О.Щолокова, яка наголошує, що не всі підлітки можуть професійно виконати на інструменті та одночасно заспівати пісню. В основному, це пов'язано з невмінням координувати гру на інструменті і виконання мелодії голосом. Враховуючи, що обидва ці компоненти мають рівнозначний вплив на слухача, в професійній підготовці студентів необхідно приділяти увагу не тільки співу, а й роботі над акомпанементом, який під час виконання відграє важливу смислову роль. Тому, в процесі навчання у студентів слід розвивати виконавські вміння і навички, навчати їх ефективно працювати над музичним твором [188, с. 48].

Підсумовуючи сказане зазначимо, що рівень спеціальної вокальної підготовки учителя і якість його роботи в загальноосвітній школі знаходяться у прямій залежності; педагогічна орієнтація студентів, що готуються стати вчителями, повинна відбуватися безпосередньо в процесі викладання циклу музичних дисциплін; це дозволить розвивати елементи педагогічної майстерності, поєднуючи «обидва фахових спрямування – педагогіку і музику», а отже, наблизити навчання і виховання студентів до потреб їхньої майбутньої діяльності [129, с.79].

Останнім часом з'явилося багато досліджень молодих китайських науковців (Ван Лей, Ван Цзяньшу, Вей Лімін Ву Го Лінг, Гуан лін, Лі Бо, Лю Юавн Пін, Хой Фан, Цзінь Нань, Чен Дін, Цоу Вен Чу та ін.), присвячених різним проблемам вокальної підготовки: виявлено особливості вокального навчання в Китаї та Україні; з урахуванням цього уточнено специфіку вокального навчання китайських студентів у системі музично-педагогічної освіти України, визначено його принципові підходи.

Дослідниками ретельно вивчаються методики сольного та ансамблевого співу, новітні технології співацької діяльності, при цьому

враховується той факт, що в Китаї розуміння вокального навчання як синтетичного виду мистецтва незмінне впродовж всієї багатогранної історії китайської культури; у китайській музичній культурі найтіснішим чином пов'язаний спів, танцювальні рухи та музичний супровід, що підтверджено практикою народного музикування та етикетом придворного і храмового церемоніалу.

На переконання Чен Дін, вокальна підготовки вчителів музичного мистецтва повинна будуватися на схожості традицій вокальних технік Китаю та України, європейських еталонних вимог до вокального виконання та сучасних способів співу. У процесі вивчення особливостей китайської вокальної методики під впливом європейської школи дослідник виявляє низку схожих рис, а саме: ідентичність дотримання теоретичних положень з навчання співу; усвідомлення необхідності взаємозбагачення раціонального й емоційного компонентів у співацьких діях; використання індивідуального, інтелектуального та психологічного підходів до навчання; актуалізація розвинутих загальних здібностей та спеціальної вокальної підготовки у їх взаємозбагаченні [183, с.6,7].

У контексті полікультурної парадигми розглядається вокальна підготовка в дослідженні У Іфан. Автор вважає, що народне мистецтво, зокрема музика є джерелом передачі етнонаціонального досвіду, національної ідентичності, яка будується на особливостях уявлень про навколишній світ та музичне мистецтво. В зв'язку з цим у змісті вокальної підготовки дослідник виділяє пізнавальну етномистецьку лінію – репертуар з народнопісенної творчості в автентичному варіанті та в класичних обробках, музично-фольклорні обрядові свята, народні музичні інструмента як їх супровід. На думку У Іфан, педагогічний потенціал музичного фольклору забезпечується наступними факторами:

- передачею у фольклорі досвіду попередніх поколінь наступним (етнопедагогічний фактор),
- розкриття картини світу засобами фольклору (світоглядний);

- розвитком художньо-образного мислення шляхом освоєння фольклорної символіки (художньо-образний);

- формування почуття національної та етнічної ідентичності(національно-виховний)[160, с.8,9)].

У цьому контексті варто розглянути дослідження Цзінь Нань, в якому на основі вивчення традицій національних, регіональних, місцевих, індивідуальних, авторських вокальних шкіл доводиться, що вокальне мистецтво у різних народів акумулювало інтонаційні, ладові, ритмічні особливості народної музики, а також національні особливості фонетичного складу мовлення та голосоутворення.

Враховуючи, що вокальне мистецтво становить вид музичного виконавства, заснований на майстерності володіння співацьким голосом, автор розглядає процес вокального навчання майбутніх учителів музики на основі органічної єдності загального, особливого та одиничного. Загальними є закономірність отримання певної вищої музично-педагогічної освіти; особливим – наявність специфіки, що відображена:

- по-перше, складовими компонентами вокального навчання;
- по-друге - специфікою змістового наповнення поняття «вокальне навчання»;
- по-третє - обліком особливостей психофізіологічного впливу музичного мистецтва на формування особистості майбутнього вчителя;
- в четвертих – залежністю майбутньої фахової діяльності від індивідуальних особливостей студента, набутого художньо-естетичного досвіду, професійно-особистісних якостей, уміння застосовувати теоретико-методичні знання на у практичній діяльності [180, с.7].

У роботі Ван Цзяньшу вокальне навчання розглядається як вид культурологічної діяльності, результати якої духовно збагачують суспільство цінностями співацького мистецтва й зразками вокальної культури, що сприяє самореалізації особистості як суб'єкта культурно-історичного процесу. В зв'язку з цим дослідник вважає за необхідне

формувати у майбутніх учителів музики вокальну культуру як здатність до творчого високопрофесійного втілення художньо-образного змісту музичного вступу шляхом ефективного використання комплексу науково-методичних та вокально-виконавських знань, умінь і навичок.

Вокально-виконавська культура ґрунтується на кращих унікальних традиціях національної вокальної майстерності, опанування якою дає змогу екстраполювати її на умови співацького навчання учнів і закладення в них основ вокальної культури. Її інтегративною ознакою виступає творчість, що поєднує різні види музичної й естетичної діяльності та її результати.

На думку Ван Цзяньшу, вокально-виконавська культура вчителя музики передбачає накопичення суми вокально-теоретичних знань і практичних навичок, поглибленого ознайомлення з методичними засадами та сучасними технологіями обраної спеціальності, формування важливих моральних і фахових якостей особистості майбутнього вчителя, сукупність яких дає можливість творчо-активно працювати в музично-педагогічній та вокальній сфері [26, с.5-7].

У контексті сказаного цікавим є дослідження ще однієї китайської дослідниці – Вей Лімін, в якому автор порівнює особливості вокальної культури України та Китаю. На переконання автора, українська вокальна культура у навчальному процесі постає «всеохоплюючою знаковою системою, що визначає цілком певні моделі етнокультурної діяльності вокального педагога та його учня у відповідності з метою і завданнями навчального процесу, який забезпечує спадковість попередніх досягнень вокальної школи через їх збереження й трансляцію в майбутнє та існує у процесі «опредмечування й розпредмечування» знаків між етнічного діалогу через особливості національної експресії» [24, с.5].

Вокальну культуру Китаю дослідниця розглядає в рамках загальної музичної культури, що дозволяє виявити не лише загальні риси вокального мистецтва, специфіку народних традицій, але й визначити своєрідність кожної з них. Основними ознаками китайської співацької школи є зміцнені

засоби уособлення наступності та спадковості професійних й музично-естетичних установок діяльності у сфері вокального мистецтва.

Вей Лімін робить важливий висновок: взаємозбагачення культурних зв'язків різних народів світу дає змогу більш ефективно розвивати мистецтво співу, що полягає у його здатності забезпечувати гармонію інтелектуального та емоційного розвитку особистості; сприяти вдосконаленню усіх її якостей та різноманітних здібностей, процесів мислення та творчої діяльності, зростанню вокального потенціалу; розвивати її пізнавальну й творчу активність, емоційну чутливість, естетичні потреби і смаки; стимулювати прагнення до самовдосконалення у вокальній діяльності; переносити набуті вокальні знання, уміння і навички на умови співацького навчання учнів і закладення у них основ вокальної культури [24, с.6].

Формування вокальної культури підлітків, на переконання Ван Яньпин, нерозривно пов'язано з осягненням музики різних стилів і напрямків. Науковець вважає, що «звернення до величезного пласту світової та вітчизняної музичної культури, класичної музики, традицій вокальної школи може виявитися одним із основоположних чинників становлення художнього світу та вокальної культури учнів. Тому роль учителя на уроці музичного мистецтва є дуже важливою і необхідною» [27, с.144]. Це ставить перед ним певні завдання:

- по-перше, педагог повинен прищепити виконавцям загальну культуру;
- по-друге, ввести учнів в світ музики, розвинути музичну культуру та музичний слух;
- по-третє, розвивати специфічні вокальні якості: здатність «запалати», переймаючись музикою, волю до втілення музики, до спілкування і впливу на слухача (сформувати виконавця).

Одним з головних засобів формування основ співацької культури школярів, на думку Ван Тянь Ці, є робота над музичним образом, який

втілює в собі загальнолюдські цінності, несе яскраво виражену естетичну спрямованість. Музичний образ твору під час співу має вплив на суб'єктивний світ підлітка, породжуючи багатогранні та складні переживання, які тягнуть за собою певні фізіологічні зміни в організмі, супроводжуючи почуття радості і смутку, любові та обов'язку тощо. Під час співу музичні образи творів розвивають не тільки музичні здібності та впливають на розвиток особистості взагалі, але і справляють дію на виховання співацької культури школярів, сприяє більш повному використанню пізнавального, ціннісно-орієнтаційного та виконавсько-творчого потенціалу дітей [25, с.141,142].

Важливим засобом формування вокальної культури підлітків, на думку Чжай Хуань, є організація творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя та учнів як ефективної організації їх спільної навчальної діяльності, у ході якої враховуються провідні ознаки китайського вокального мистецтва; реалізуються музично-вокальні інтереси кожної особистості та рівноправна позиція вчителя і учнів в процесі навчання. Цей тип взаємодії припускає спланований, постійний, вербальний та невербальний контакт, у результаті якого проходять позитивні зрушення у вокальному розвитку учнів та їх ставленні до вокальної діяльності [186, с.7].

Організація творчої взаємодії вчителя з учнями, яка підвищує ефективність технології навчально-виховного процесу, а також вбирає в себе особистісні передумови, котрі забезпечують цілеспрямованість, комунікативність, осмисленість, ефективність та результативність музичного навчання є, на погляд Ван Лей, основною умовою формування вокально-сценічної майстерності учнів підліткового віку. Будучи складовою вокальної культури, вокально-сценічна майстерність інтегрує у своєму змісті взаємодію вчителя з учнями, яка заснована на виразному, образно-емоційному насиченні художньо-пізнавального процесу емоційно-творчою сферою. Формування вокально-сценічної майстерності учнів підліткового віку здійснюється у процесі оволодіння мистецькими знаннями на уроках

музики; опанування методики сольного співу та теорії музики; оволодіння артистизмом – сукупністю вокально-сценічних умінь та навичок, які забезпечують успіх музично-творчої діяльності підлітків [24, с.6-8].

На думку Вей Лімін, цей процес передбачає переживання й осмислення вражень і почуттів та переклад їх на мову музично-сценічного мистецтва. Творення вокально-художніх образів, що спрямовується свідомістю та інтенцією співака, є напруженою, але завжди хвилюючою діяльністю вокально-сценічної практики підлітків, в процесі якої проходить становлення творчої індивідуальності співака-підлітка [36].

Вивчаючи науковий доробок молодих китайських дослідників, можна констатувати, що вони плідно працюють в напрямку оновлення теорії і методики навчання співу. Взаємозбагачення культурних зв'язків України і КНР дає змогу більш ефективно розвивати мистецтво співу, яке здатне забезпечувати гармонію інтелектуального та емоційного розвитку особистості; сприяти вдосконаленню усіх її сутнісних сил, якостей та музичних здібностей, виконавських умінь і навичок; розвивати її пізнавальну й творчу активність, емоційну чутливість, естетичні потреби і смаки; стимулювати прагнення до самовдосконалення [36, с. 6].

Спільність стратегій національної політики зумовлює єдність провідних принципів: гуманізму, передачі досвіду попередніх поколінь наступним, орієнтації на збереження національного і вивчення інонаціонального, спадкоємництва, опори на народні традиції, національного підходу в соціалізації молоді, орієнтації на спільні або схожі етнічні цінності, врахування умов полікультурності, діалогу культур, демократизації стилю викладацької діяльності, інтеграції культурних надбань.

Отже, на межі третього тисячоліття в галузі мистецької освіти ведуться педагогічні пошуки щодо традицій, сучасності та перспектив, розробки і використання нових педагогічних технологій і методик у мистецьких навчальних закладах України та Китаю. Попри це, процес якісного

вокального навчання учнів підліткового віку вимагає визначення змісту і структури виконавських умінь, обґрунтування принципів і педагогічних умов, що буде зроблено у наступному розділі.

Результати даного розділу опубліковано у роботах [86, 87, 91].

ВИСНОВКИ ДО 1 РОЗДІЛУ

Аналіз стану розробленості проблеми формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в школі мистецтв дозволив констатувати, що традиція навчання співу дітей має давні корені як в Україні так і в КНР. Методичні підвалини вокального навчання дітей в Україні, закладені ще в минулому столітті В.Верховинцем, П.Козицьким, М.Леонтовичем, Я.Степовим, С.Людкевичем і спрямовані на вироблення в учнів слухових навичок, навичок усвідомленого виконання вокальних творів, музичного-естетичного смаку. Китайські вчені Цой Сяо Юй, ЧжанЧжен Кай, Цюнь Сан Хай, Ли Цин Вей, Ван Жуан відзначають, що методичні основи навчання співу дітей ґрунтуються на багатовікових традиціях, досвіді народного співу і включають спів на слабкій динаміці, розвиток широкого діапазону голосу, виховання здібностей художнього самовираження, знання особливостей функціонування співочого апарату.

Виявлено, що визначенням психологічного змісту поняття «уміння» опікується широке коло вчених. Дослідники визначають «уміння» як здатність до конкретної діяльності (Л.Виготський, Л.Рубінштейн), сукупність дій та операцій, що перетворюють предмет (Г.Коджаспірова); вірні прийоми, що призводять до належних результатів (Н.Левітов), поєднання інтелектуальних, вольових, емоційних якостей особистості (Є.Мілерян), майстерність особистості, що знаходить свій прояв у конкретних видах діяльності (Є.Бондаревська, О.Степанов); система мисленнєвих дій та операцій (Д.Богоявленська, В.Крутецький), готовність до здійснення дій (М.Варій). У сукупності з навичками і знаннями вміння

забезпечують правильне відображення в уявленнях і мисленні людини законів природи та суспільства, культурних взаємин, культурного та творчого досвіду, асоціативних зв'язків.

З'ясовано, що «вокально-виконавські уміння» формуються в процесі вокальної діяльності, яка є основою збагачення естетичного і життєвого досвіду, сприяє «зануренню» школярів у процес виконавської творчості на рівні сприйняття, усвідомлення та осмислення кращих зразків вокального мистецтва. Гармонічно поєднуючи аналітичні, креативні та практичні аспекти навчання, вокальна діяльність виступає потужним розвиваючим музичним засобом. Науковці (Н.Ангуладзе, В.Антонюк, Д.Аспелунд, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, І.Колодуб, Ю.Юцевич, У Гуолінг, У Іфан, У Ціньцінь та ін.) розглядають виконавську діяльність як складний багатоаспектний і багатофункціональний процес, в якому зосереджуються величезні можливості для вияву і реалізації дитиною вокальних умінь та навичок, максимальної активізації її виконавського потенціалу та віддзеркалення набутого вокального досвіду.

У процесі розгляду феномена «вокально-виконавські уміння» було уточнено його визначення як складного особистісного утворення, що формується у процесі навчання співу і забезпечує успішність вокально-виконавської діяльності підлітків. Формування вокально-виконавських умінь співочого дихання представляє собою складний і довготривалий процес, пов'язаний з діяльністю зовнішніх органів звукоутворення – роту, губ, язика, зовнішнього дихання.

Виявлено, що підлітковий вік є самим найбільш відповідальним і піддатливим для систематичної роботи з розвитку співочих навичок і формування вокально-виконавських умінь. Вчені відзначають, що в цей період дитячий голос має свою особливу специфіку і відрізняється від дорослого диханням, силою, діапазоном, має дзвінкий, сріблястий і ніжний тембр. Дитячий голос сам по собі слабкий, він посилюється і отримує темброву зафарбованість завдяки резонатором.

Розглянуто вимоги, яких необхідно дотримуватися викладачам вокалу при формуванні у підлітків виконавських умінь в процесі вокальної підготовки: обмежено використовувати крайні звуки діапазону, не допускати або дуже рідко використовувати гучний спів, по можливості часто і регулярно перевіряти голоси дітей, виключати перевтомлення і перевантаження дітей при співі, постійно нагадувати їм про дбайливе відношення до своїх голосів, а також враховувати особливості вокального навчання учнів у підлітковому віці.

Виокремлено основні поради вчителям музики при вихованні дитячих голосів: утримувати дітей від гучного співу, а особливо від довготривалого (перш за все під час розучування), адже неголосний спів – важлива умова, що забезпечує нормальне звучання дитячих голосів, а відповідно, і нормальний розвиток; слідкувати за тим, щоб в повсякденному житті діти не кричали, не верещали, оскільки це погано впливає на стан їх голосу; домагатися нормального, природного тону у розмові в будь-яких умовах; не пропонувати дітям багато пісень для виконання на заняттях і святах; при виборі репертуару звертати увагу на звуковий діапазон пісень, який повинен відповідати об'єму голосу дитини; неприпустимо давати учням для виконання важких пісень з репертуару дорослих.

З'ясовано, що формування вокально-виконавських умінь повинно будуватися на схожості традицій вокальних технік Китаю та України, європейських еталонних вимог до вокального виконання та сучасних способів співу. У процесі вивчення особливостей китайської вокальної методики під впливом європейської школи виявлено низку схожих рис, а саме: ідентичність дотримання теоретичних положень з навчання співу; усвідомлення необхідності взаємозбагачення раціонального й емоційного компонентів у співацьких діях; використання індивідуального, інтелектуального та психологічного підходів до навчання; актуалізація розвинутих загальних здібностей та спеціальної вокальної підготовки у їх взаємозбагаченні. Спільність національних стратегій розвитку молодого

покоління зумовлює єдність провідних принципів: гуманізму, передачі досвіду попередніх поколінь наступним, орієнтації на збереження національного і вивчення інонаціонального, спадкоємництва, опори на народні традиції, національного підходу в соціалізації молоді, орієнтації на спільні або схожі етнічні цінності, врахування умов полікультурності, діалогу культур, демократизації стилю викладацької діяльності, інтеграції культурних надбань. Принципи і педагогічні умови, дотримання яких забезпечить формування вокально-виконавських умінь учнів в школах мистецтв будуть розглянуті у наступному розділі.

Розділ II. Моделювання процесу формування виконавських умінь підлітків в процесі вокальної підготовки.

2.1. Методологічна складова та компонентна структура виконавських умінь.

В умовах модернізації художньої освіти в Україні і Китаї активізується увага до осмислення провідних позицій педагогіки мистецтва, однією з яких є вокальна підготовка підлітків. Звертання до означеної проблеми мотивується посиленням ролі і функцій аксіологічної складової педагогіки мистецтва, подоланням репродуктивного стилю навчання вокалу. До розгляду означеної проблеми зверталися В.Антонюк, Л.Василенко, А.Менабені, О.Прядко, Т. Ткаченко, Сі Даофен, Цяо Лінь, У Іфан, Ю.Юцевич та ін.

Системне окреслення методологічної основи вокальної підготовки вимагає виокремлення в якості основи гедоністичного підходу, що передбачає акцентування ролі естетичної насолоди в сприйнятті і творенні вокального мистецтва. На думку Г.Падалки, розвивальні можливості мистецької діяльності можуть бути зреалізовані тільки за умови стимулювання в учнів гедоністичного ставлення до естетичних явищ. Немає сумніву в тому, зазначає вчена, що поза гедоністичним ставленням процес сприйняття і творення мистецтва буде не тільки неповним, а й взагалі не відбудеться. Як, на жаль, немає сумніву в тому, що сучасні орієнтири мистецької освіти надто мало уваги приділяють гедоністичним моментам» [110, с. 23].

У зв'язку з цим Л.Василенко висуває гедоністичну парадигму вокальної підготовки, що обумовлює узгодженість між метою вокальної педагогіки – вокально-виконавської майстерності – і засобами її досягнення. Це допомагає уникнути суперечностей між завданнями і застарілими вокально-педагогічними технологіями, між традиційними й інноваційними підходами викладання вокалу. Зміст гедоністичної парадигми вокальної

підготовки вимагає дотримання певної системи положень, практичне втілення яких спрямовує навчальний процес на розвиток в учнів здатності до отримання задоволення, радості та насолоди від вокальної діяльності [32].

Розглянемо теоретичні основи дослідження гедоністичної складової особистості з філософської, соціальної та психологічної точки зору.

Вплив чуттєвої складової на успішність будь-якої діяльності відзначався вченими з давніх часів. Антична концепція гедонізму ґрунтується на усвідомленні того, що життя має своє закінчення. Відповідно до цього актуалізується принцип життя “тут і зараз”, визначається необхідність не відкладати задоволення на невизначений термін, підвищується цінність реального існування людини. Антична філософія трактує гедонізм як учіння, що виправдовує безконтрольність тіла та його потягів; вона пов’язана із відсутністю страху перед буттям і позитивним сприйняттям життя.

Як етичне вчення, в основі якого лежить принцип задоволення та насолоди, гедонізм розглядався в працях Арістиппа та Епікура. Гедоніками в античності називали прихильників учіння Арістиппа. Але після появи філософії Епікура, котрий більш аргументовано й послідовно виклав принципи гедонізму, учіння Арістиппа втратило самостійне значення і на перший план вийшло поняття “епікурейство”.

Поняття гедонізму займає значне місце у сучасних філософських, етичних та психологічних системах. Так, філософський енциклопедичний словник трактує гедонізм як етичну позицію, що визначає задоволення найвищим благом і критерієм людської поведінки, до якого зводиться все розмаїття моральних вимог. Прагнення до насолоди у гедонізмі розглядається як «рухома основа людини, що закладена в неї від природи і визначає всі її дії» [167, с. 105].

Згідно етичних теорій, гедонізм – це складний комплекс ціннісно-етичних поглядів, що характеризує образ життя людини. При цьому «задоволення» визначається як стан повного вдоволення потреб, бажань, а

також почуття радості, втіхи, приємності; заспокоєння від здійснення бажань» [167, с. 182].

У роботі «Задоволення від тексту» Р.Барт розрізняє поняття «насолода» і «задоволення» як якісно відмінні, розглядаючи задоволення як вдоволення, а насолоду як те, що «доводить до непритомності» до “самозабуття”. Автор наголошує: «Чи не є задоволення лише приглушеною насолодою, а насолода, навпаки, – найвищою мірою задоволення. А може задоволення – це ослаблена, помірніша форма насолоди, а насолода – незграбна, безпосередня форма задоволення» [18, с. 477].

Більш переконливою є позиція В.Ламерті, який розрізняє насолоду і задоволення за тривалістю приємних відчуттів чи вражень: «якщо враження <...> не тривале, ми відчуваємо задоволення; якщо воно тривале – насолоду; якщо воно постійне – щастя» [77, с. 242].

Сучасні наукові трактування гедонізму ґрунтуються на усвідомленні генези людської свідомості. На думку Ю.Бородая, зародження розуму було обумовлено чуттєвими факторами та особливими емоціями людей, які «з’явилися внаслідок, переживань і випробувань різноманітних екстатичних ритуалів, що супроводжували їх у процесі уособлення від біологічного світу» [22, с. 12]. Згідно концепції дослідника, основним у формуванні психіки людини є емоційний фактор – її переживання – задоволення або страждання. Автор вважає, що поява людської свідомості пов’язана з перетворенням сексуальної енергії в уяву, фантазію, адже поступово людина навчилася не отримувати задоволення «тут і зараз», а відкладати їх, навіть змінювати та відмовлятися від бажань. Таким чином, поступово досягнення задоволення стало переміщуватися у сферу свідомості людини. При цьому використання задовольень виявляється більш ефективним, ніж апеляція до розуму, дисципліни і моралі, оскільки «вдовольняючи потреби і бажання, механізми влади досягають більшого контролю над суспільством» [100, с. 140].

Представник антропологічної філософії Б. Марков з цього приводу зазначає, що задоволення, насолода проявляються всупереч нормативності, тобто тим цілям, заради яких утворювалась ідеологія. Відчуваючи задоволення, людина виходить за межі нормативності. Якщо імперативи обов'язку, істини, реальності, взяті окремо, протистоять індивідуальним бажанням суб'єктів, то побудована на цій основі ідеологія включає задачу залучення їх у сферу задоволення [100].

Отже, з філософської точки зору, сутність людини, яка прагне до гедоністичних переживань, трансформувалася упродовж всього часу її існування. Змінювалося значення гедоністичних переживань, їхнє місце в системі цінностей і соціуму, практики задоволення.

Проблема виникнення задоволення і пов'язаних із ним емоцій – радості, екстазу, захоплення – вивчається науковцями різних галузей знань. Концепт гедонізму являє собою своєрідну культурну універсалію, адже вплив культури на сферу задоволення людини має різний характер. На думку Х. Ортега-і-Гассета, відбувається взаємовплив соціокультурних та індивідуальних прагнень людини (куди також входить імператив задоволення). Культура прагне формувати культурні цінності, тоді як для індивіда значними є життєві. Подібний взаємовплив забезпечує своєрідний баланс культурного й особистісного. Зокрема, «соціокультурний імператив істини співвідноситься із щирістю, доброти – із життєвим поривом, краси – з насолодою тощо» [117, с. 22]. При цьому, на переконання М.Фуко, суспільство прагне не тільки подавляти, скільки інтенсифікувати, визначити задоволення з метою їх схвалення або засудження. Таким чином, культура не тільки пригнічує гедоністичні прагнення і бажання, але й певним чином їх формує, кодифікує, змінює, а іноді інтенсифікує.

Феномен задоволення посідає значне місце у дослідженнях сучасних психологів. На думку О. Пеньковського, поняття «задоволення» означає «перш за все чуттєво-фізіологічну реакцію; її стимулом є дія, адже тільки діючи ми можемо отримати задоволення» [124, с. 15]. За визначенням

Р. Апресяна, задоволення – це завершення повноти потреби, а насолода це таке задоволення, переживання якого само по собі є привабливим і «солодким». Поняття «насолода» пов'язане із сильним чуттєво-емоційним станом, обов'язково пов'язаним із активністю душі [10, с.172].

У контексті теорії З. Фрейда задоволення виступає як інстинктивне прагнення до речей, здатних надати радість і щастя. Вчений вважає, що механізм впливу суспільства на сферу задоволення людини полягає у співвіднесенні переживання задоволення, насолоди, радості, щастя зі сферою індивідуального, внутрішнього у людини. На думку вченого, переживання задоволення, можливо, є єдиним явищем у своєму роді, коли імператив внутрішнього проявляється з усією силою. «Задоволення – це особливе переживання, його не з ким не поділиш і його не можливо нав'язати» [134, с. 740].

У роботі «Психоаналіз і етика» Е.Фромм підкреслює виняткове значення задоволення у формуванні психіки людини. Вчений визначає задоволення як сенс життя людини, оскільки вона організовує своє буття так, щоб отримувати можливість ним насолоджуватися. На його думку, задоволення можна класифікувати за шістьма типами. Перший – це задоволення фізіологічних потреб. Другий – «ірраціональне задоволення», що виникає у результаті зняття психічного напруження, задоволення уявної потреби. Третій і четвертий типи задоволення, на думку Е. Фромма, є результатом продуктивної діяльності людини, реалізації її природної сутності. До них відносяться радість і щастя [170, с. 197-198].

Наступні два типи задоволень – «винагорода» і «релаксація», які Е. Фромм називає «нейтральними», виникають у результаті досягнення поставленого завдання, вони пов'язані з відпочинком або приємною активністю. Отже, за Фроммом, людина прагне отримати задоволення, при цьому щастя і радість лише сприяють плідній праці, для якої задоволення, винагорода і вдоволення ціннісно нейтральні. Узагальнюючи висновки Е. Фромма можна стверджувати, що задоволення - це сенс життя людини,

оскільки вона організовує своє буття так, щоб отримувати можливість ним насолоджуватися.

Що стосується мистецько-педагогічної галузі, то досить переконливою є позиція Г.Падалки, яка вважає, що педагогічними важелями, які сприяють розвитку в учнів гедоністичного ставлення до мистецтва, мають стати ті, які пов'язані з осягненням, усвідомленням і розумінням художньо-виражального значення мистецьких творів. Учень має пережити глибину почуттів, відтворених у мистецькому творі, перейнятись тими переживаннями, які втілив автор у своєму творі, збагнути неповторну красу змістовних вимірів образу. Вчена вважає, що сходження на мистецькі вершини повинно супроводжуватись вільним, нічим не скутим і не обмеженим почуттям радості від художнього пізнання, насолоди від зустрічі з прекрасними образами, для того щоб наблизитись і доторкнутись до Краси [119, с. 24].

Цікавою є думка Г.Падалки стосовно релаксаційного та рекреаційного впливу мистецтва на особистість. В її контексті доцільно розглянути науково-педагогічну концепцію М. Гонтаренко, яка ґрунтується на тому, що голос у процесі вокальної підготовки повинен приносити задоволення і насолоду. Саме тому методику розвитку співацького голосу автор будує на вправах, які набули статусу «вправ-релаксацій», здатних формувати психологічну готовність організму співака до творчої роботи. Ця методика вимагає від учнів настроювання і самонавіювання, відчуття внутрішньої свободи та зняття психічних зажимів і бар'єрів [51].

Зважаючи на принципи, положення і закономірності гедоністичного учення та «співочої природності» людини, Л.Василенко розробляє теоретико-методичні основи вокального навчання, які враховують гедоністичні потреби психофізіологічної природи підлітків у процесі вокального розвитку. У зв'язку з цим, вважає вчена, необхідно у вищому навчальному закладі створити обстановку отримання задоволення, насолоди

та радості студентів від навчання, зокрема співацького, заради досягнення успіху у вокальній діяльності.

На її думку художнє освоєння дійсності буде не повним, якщо сам музикант не спроможний відчувати насолоду творення, піднесення, самопізнання, саморозвитку та спілкування з вокальними творами. Тому формування співацьких навичок та виконавських умінь повинно протікати одночасно з розвитком творчих здібностей підлітків, гармонізацією емоційної та інтелектуальної сфер, ціннісною та естетичною орієнтацією їх устремлінь.

Розмірковуючи над аксіологічним змістом концепту задоволення, Л.Василенко акцентує увагу на його ціннісній вартості, яка визначається такими показниками: вдоволення потреб людини та придбання нею життєвих сил; емоційний регулятор формування мотивацій; спонукаючий чинник активності особистості; атрибут плідотворної, творчої діяльності; зв'язок концепту задоволення із неповторністю кожної людської індивідуальності, де він узгоджується з фізичною (викликає позитивний тон відчуттів), з біологічною (сприяє відновленню життєво-важливих функцій організму), з психологічною (вдовольняє позитивний емоційний тон вражень) природою людини. Все це є вагомою підставою для актуалізації гедоністичних переживань у системі вокального навчання підлітків, а також його орієнтацію на аксіологічний підхід [32].

Актуалізація проблеми цінностей у навчанні музики не є новою для мистецької галузі. Різні її аспекти розглядалися у багатьох наукових дослідженнях як українських (Л.Василенко, А.Козир, О.Єременко, Н.Мозгальова, О.Рудницька, О.Щолокова, Ю.Юцевич та ін.) так і китайських дослідників (Вей Дзюнь, Сі Даофен, Цяо Лін, Шугуан та ін.). Мистецькі цінності є продуктом суспільної свідомості, формуються на основі як індивідуального, так і групового, що охоплює і узагальнює мистецьку діяльність багатьох поколінь, враховує своєрідність різних соціально-етнічних груп, досвід мистецько-практичної взаємодії зі світом.

Разом з тим, вони не абсолютні і не об'єктивні, і сучасні порівняльно-культурні дослідження блискуче демонструють відносність навіть вищих і непорушних цінностей будь-якої культури.

Проте, на переконання науковців, процес формування світового співтовариства, яке виробляє спільні ціннісні орієнтири – процес історично вельми недавній; він нараховує не більше століття. Варто відзначити, що сучасні вчені акцентують увагу на категорії особистісної цінності, що дозволяє говорити про варіативність традиційної методики навчання вокалу, спрямовувати діяльність педагога у річище творчого пошуку шляхів удосконалення вокального навчання підлітків, спонукає його до визначення індивідуального стилю педагогічної діяльності, звільненого від консерватизму, авторитаризму, шаблонності.

Поняття особистісної цінності введено до наукового обігу та обґрунтоване Н.Непомнящою. На її думку, певні психологічні утворення починають відігравати провідну роль у процесі розвитку особистості, при цьому першоосновою виступає цінність як найбільш значуще утворення з відповідним змістом і способами діяльності. В зв'язку з цим поступово виокремлюється і узагальнюється «Я-образ».

Згідно концепції вченої, цінність – це певне синтетичне утворення, в якому з'єднані особистісне, зовнішнє і об'єктивне. Цінність можна одночасно визначити і як об'єктивне бачення особистості (особистість виокремлює та усвідомлює себе через ставлення до певної сторони дійсності, певного об'єкта) і як особистісне бачення об'єктів (ті чи інші сторони дійсності набувають для суб'єкта особистісного смислу). Відповідно механізм формування у підлітків особистісної цінності можна представити наступним чином: первинне дифузне уявлення дитини про себе, її «образ Я» починає «опредмечуватися», пов'язуючись з позитивними емоційними переживаннями певних видів діяльності. При цьому сфери дійсності виокремлюються і стають для дитини особистісно значущими, асоціюючись з певними відносинами, діяльністю і позитивними почуттями.

Тобто виокремлена сфера дійсності набуває особистісної значущості завдяки «опредмечуванню образу-Я» [115].

Для нашого дослідження вважаємо за доцільне звернутися до роботи Т.Овчиннікової «Особистість і мислення дитини: діагностика і корекція», де визначено залежність особливостей мислення дитини від типу особистісної ціннісності, серед яких ціннісність: реального практичного функціонування; «свого світу» (уяви, гри, фантазії); пізнання і навчальної діяльності; спілкування та відносин з оточуючими.

Автор вважає, що певний тип ціннісності, обумовлюючи змістову характеристику мислення, виявляється «вплетеним у більш широкий мотивований контекст, внаслідок чого формується відповідний спосіб оперування матеріалом. Його дослідниця визначає як «стратегію пошуку рішень» і пропонує вважати узагальненим психологічним утворенням, у якому фіксований досвід особистості проявляється у різних видах діяльності [114].

Кожен тип ціннісності у поєднанні з відповідною стратегією пошуку рішень, на думку Т.Овчиннікової, обумовлює певні загальні для дітей риси, які можна виокремити за групами:

- діти з ціннісністю реального практичного функціонування – переважно здатні до обговорення конкретно-побутових тем, охоче розповідають про функціональне призначення знайомих предметів, дають поради з власного досвіду їх використання. Але характеризуючи художні образи, виявляють обмеженість та стереотипність (висловлювань) мислення;

- ціннісність «свого світу» характеризує особистість підлітка, який на перше місце ставить не реальне життя, а уявний фантастичний світ. У своїй творчості такі підлітки прагнуть відтворити не справжній світ життєвих відносин, а світ уяви і фантазії. Їх художньо-образні характеристики емоційні, образні, сюжетно багаті і лексично різноманітні. Вони із захопленням передають перебіг подій у казках, мультфільмах, а також з легкістю вигадують власні сюжети фантастичних історій. Якщо на заняттях

вчитель вокалу ігнорує дитячу творчість, діти з ціннісністю «свого світу» замикаються, адже не відчують до себе інтересу, іноді бояться бути невизнаними або висміяними;

- учні з ціннісністю пізнавальної діяльності та навчання обирають стратегію «робити так, щоб було цікаво і дізнатися нове», їм властиві ретельний аналіз пропонованої діяльності та усвідомлення дій на кожному з її етапів. Ціннісність пізнання і початкової діяльності дозволяє забезпечити навчання вокалу на основі пізнавальних та навчальних дій, пластичності у виборі репертуару, а також його тематичної інтерпретації. Тому формування вокальних умінь має оптимальні можливості;

- діяльність дітей з цінністю спілкування характеризується різнобічними проявами, проте зберігається основне – орієнтація на оцінку дорослого, ставлення якого є для них значущим. Вокальна діяльність для них виступає засобом досягнення найбільш цінного – спілкування або отримання схвального відгуку оточуючих.

Отже, визначення особистісної цінності є основним для педагогів при формуванні виконавських умінь учнів, що дозволяє вчителю здійснювати планування і прогнозувати вокальне навчання за наступними напрямками:

- виявлення музичних потреб;
- вибір тематики вокальних творів, цікавої і актуальної для підлітків;
- визначення змісту і образної насиченості музичного матеріалу;
- урахування особливостей мислення підлітків;
- образність, виразність, точність виконання [114].

Враховуючи вищесказане, можна передбачити, що навчальна успішність учнів підліткового віку пов'язана з їх особистісно ціннісною сферою і певною мірою визначається останньою. Звідси можна зробити висновок, що підвищення ефективності вокального навчання, зокрема роботи з формування вокально-виконавських умінь, можливе шляхом впровадження педагогічних прийомів, побудованих з урахуванням мистецьких цінностей.

Грунтуючись на універсалізації різноманітних мистецьких явищ, володіючи всіма атрибутами ідеального, мистецькі цінності функціонують у формі ідеї, ідеалу і лише в такій якості утворюють елемент широко зрозумілого об'єктивного мистецького буття суспільства, а не просто безпосередній елемент соціальної дійсності. На думку дослідників, ідеал – це досконалість, тому він ніколи повністю не може бути досяжним, але він являє собою мрію та взіреть, до якого прагнуть люди (О.Подольська); ідеал – це уявний образ об'єкту, котрий, відповідаючи корінним інтересам і актуальним потребам людей, функціонує у формі ідеї досконалості, вищої та кінцевої мети (В.Семенченко).

За свідченням вчених, будь-яка діяльність ґрунтується на ідеалах, уявленнях, щодо розуміння сутності існуючої реальності, її відповідності чи невідповідності уподобанням, потребам, інтересам людини тощо. Одночасно ідеал виступає для людини певною вказівкою для предметно-практичної діяльності, спрямованої на досягнення мети. Відтворюючись у мистецькому і практичному досвіді діяльності даного соціуму, ідеали зазнають соціально-історичної конкретизації і функціонують у свідомості як продукти духовної практики, зокрема мистецької. Тому, мистецьким ідеалом можна вважати вироблені суспільною свідомістю узагальнені уявлення про досконалість у різних мистецьких галузях. Мистецький ідеал втілює у собі єдність емоційного – відчуття бажаного та небажаного, інтелектуального – поняття досконалого та недосконалого, вольового – альтернативу існуючому і пануючому у суспільстві.

У контексті дослідження, на наш погляд, доцільно говорити про ідеали вокального виконавства. Загально визнано, що китайський та український народи є дуже співучими, вони глибоко відчують музику, особливо вокальну. Особливістю китайської співацької школи є те, що в ній найтіснішим чином пов'язаний спів, музичний супровід і танець. Це підтверджено практикою придворного і храмового церемоніалу, а також манерою народного вокального музикування.

Китайська народна пісня у своїх кращих зразках відрізняється задушевною співучістю, повнотою життєвих відчуттів. Сі Даофен зазначає, що розвиваючись на основі пентатонічного ладу, китайські народні пісні володіють вельми широким інтонаційним діапазоном, що допускає рух мелодії не тільки по інтервалах секунди, терції, квартали але і більш широких інтервалів. Це значно розширює коло мелодійних інтонацій і збагачує засоби музичної виразності, тим самим додаючи чудову своєрідність органічній структурі китайського народного мелосу. Крім того, розуміння музики як синтетичного мистецтва звуку, слова і жесту пронизує всю китайську філософію мистецтва, воно незмінне впродовж всієї багатовікової історії китайської культури, тому зберігає своє значення і сьогодні.

Старокитайська мудрість свідчить: «Поезія породжує ідею, пісня народжує звуки, звуки породжують рух. Ці три елементи беруть свій початок у серці людини. Вже потім на допомогу приходять музично-інструментальне виконання». За свідченням Сі Даофен, всі ці властивості поступово акумулювалися в музичному середовищі, одночасно формуючи духовну ауру Китаю, його художньо-естетичне обличчя, палітру стилістичних, жанрових і образно-тематичних смаків та ідеалів в пісенному музиченні, у всьому різноманітті вокальних жанрів [143, с. 111-115].

Тому, аби володіти серцями слухачів, вокаліст має бути на високому рівні загального і музичного розвитку. Він повинен синтезувати у собі якості співака, музиканта, мислителя-філософа, актора. Досить переконливою є думка геніального українського співака Б.Гмирі, який, розмірковуючи про оперний спів говорив, що давно минули ті часи, коли меломани з'являлися в театрі тільки на пісеньку Герцога, щоб послухати верхнє До тенора, або колоратуру Патті. Але, на жаль, є й тепер люди, які вважають, що голос для співака – все; вони захоплюються «італ'янщиною», вважаючи, що це і є справжнє італійське «бельканто». «Омана – не гріх, але безумовно, прикре явище» – наголошував Б.Гмиря. Він вважав, що «композитор пише кров'ю, а ми виконавці, як золотодобувачі, у поті чола

свого повинні відшукувати скарби, приховані в музиці і доносити їх до людей». Така художня настанова, висунута видатним співаком, окреслює ідеали вокального мистецтва, якому притаманне глибоке психологічне розкриття музично-сценічних образів, внутрішня сила, велика емоційна виразність. Багато українських виконавців вважають виконавське мистецтво Б.Гмирі ідеалом для творчого наслідування. Пізнання таємниць його вокальної майстерності дозволяє на багато років зберегти голос, навчитися досконало володіти ним, вигострити майстерність артиста, щоб кожна арія, романс або слово хвилювало слухачів [56, с. 605-608].

Підсумовуючи вищесказане зазначимо, що визначення гедоністично-аксіологічних орієнтирів вокального навчання є необхідним для сучасної педагогічної практики, адже вимагає вивчення вокальних традицій, як народних так і професійних; пошуку нових методів і прийомів навчання вокалу з урахуванням сучасних художньо-естетичних тенденцій та явищ.

Практика підготовки вокалістів у різних країнах свідчить, що формування виконавських умінь вимагає урахування ідей художньо-ментального підходу. Аналіз наукової літератури з педагогіки мистецтва дозволив з'ясувати, що в процесі навчання вокальному мистецтву художня ментальність як властивий мистецтву феномен, функціонує та проявляється в художньо-комунікативних та творчо-виконавських процесах (сприйняття, відтворення, інтерпретація). М.Петров до художньої ментальності включає риси індивідуальної свідомості митця, вплив на нього характерних ознак колективної психології, відбитої в традиціях, звичаях народу, а також вплив властивостей мови, якою користується митець і якою він мислить [125, с.17].

Що стосується Китаю, то це тембральна ієрархічність китайської мови, структурування слів шляхом сполучення двох ієрогліфів, які однаково вимовляються, що, в свою чергу, відбивається на образних характеристиках музичних творів китайських композиторів (відображення природи, птахів,

імітація народних музичних інструментів), характерних інтонаціях, домінуванні коротких фраз, часткових регістрових переключеннях.

На думку О.Ребрової, це знаходить відображення у виконавській манері китайських студентів, зокрема й відтворення європейської музики: поверховість звуковидобуття, рухливість, інтонаційна примітивність, невміння та відсутність відчуття інтонаційного співвідношення сильних та слабких звуків. Ретельно досліджуючи феномен художньої ментальності, автор трактує його як сукупність ментальних атрибутів та ментальних процесів, які особливим чином виявляються у мистецтві і складають модальності ментальності або її цілісну складну структуру. До неї відносяться: художня картина світу, художній метод, художній текст, мова мистецтва (система символів, образів, знаків, художніх кодів), стереотипи, які виникають в галузі мистецтва в певному історичному культурно-історичному діапазоні, система цінностей (смаки, уподобання, потреби тощо). На переконання О.Ребрової, будучи синестезійним, інтегрованим феноменом, художня ментальність синтезує уявлення картини світу з художньо-зображальним арсеналом мистецтва в художньо-творчих процесах: творення, виконання, інтерпретації, сприйняття, переживання, оцінювання, ставлення до мистецтва на основі культурно-історичних, етнонаціональних, освітньо-професійних мистецьких чинників, які спрямовують процес формування індивідуального художнього досвіду та емоційно-духовної настроєності особистості у відповідності з художніми цінностями суспільства [135, с. 51].

У педагогічних проєкціях художня ментальність спирається на цілісність, синестезійність сприйняття мистецтва, оскільки воно відповідає більш повному уявленню художньої картини світу. В свою чергу, завдяки такій модальності як художня картина світу, художня ментальність містить у собі синтетичне-образне та емоційно-забарвлене уявлення про світ, що виникає й формується на основі створення, сприйняття та розуміння художніх знаків та символів. Вони застосовуються у мистецтві на основі

вироблених художніх традицій і художнього мислення творця, який їх творчо переробляє. Таким чином, можна вважати, що ментальність мистецтва показує ступінь гуманізації людини, її духовного вдосконалення і внутрішньої трансформації [135, с. 20,23].

Досить переконливою є позиція О.Глазиріної, яка вивчає художню ментальність з позиції музично-історичного детермінізму. На переконання вченої, особливість художньої ментальності обумовлюється спрямованістю, вибірковістю музичного мислення та емоційного переживання людини, послідовністю етапів мислинневих процесів, які не залежні один від одного, оскільки в художній ментальності один символ може викликати інший, стати сходинкою для наступних образів–символів, які виникають в художній свідомості.

Досліджуючи сутність художньої ментальності в музично-педагогічній площині, О.Глазиріна також наголошує на значущості символів. Вона стверджує, що кожному етапу музично-історичного розвитку нації відповідають певні музичні символи, сукупність яких є достатньо повною та яскравою характеристикою ментальності нації. Поєднання символів здійснюється на основі інтегративних зв'язків, які будуються на єдності просторово-часової організації та специфіки національного колориту [43, с.37].

Цікавою є робота Г.Джулай «Музична ментальність: соціально-філософській аналіз», в якій визначено найбільш суттєві елементи музичної ментальності: сприйняття, мислення, стереотипи. Музична ментальність, на погляд автора, – це складна, високо впорядкована система, яка здатна активно регулювати свої внутрішні процеси у відповідності з навколишнім світом, соціальним середовищем, суспільним устроєм, сприяючи не тільки відображенню, але й перетворенню їх силою художнього впливу. Акцентуючи увагу на стереотипах художньої ментальності, автор трактує їх як сталі відношення до будь-яких явищ мистецтва та подій, які природно існують та виникають у художньому просторі, зокрема у мистецькій освіті.

На думку вченої, стереотипи впливають не тільки на створення, але й на сприйняття мистецтва. Вони виникають упродовж еволюції мистецтва, розвитку засобів його виразності та художнього методу [54, с.29].

На стереотипи в музичній педагогіці звертає увагу Н.Бергер. Дослідниця наголошує на їх важливості, оскільки вони зумовлені розумінням мови музичного мистецтва. Адже складності усвідомлення і розуміння різноманітної музики пов'язані не тільки з «незнанням її «лексики» елементів-мелодійних зворотів, але й з стереотипами, які сприяли насолоді слухового сприйняття упродовж багатьох віків; вони існують вже кілька століть і можуть зустрічатися в різних творах. Засвоєння таких стереотипів – обов'язкова умова оволодіння музичною мовою» [21, с. 234].

Отже, орієнтація на художньо-ментальний підхід в процесі вокального навчання сприяє його результативності, дозволяє сконцентрувати увагу підлітків на нових формах образності, які поступово набувають ознак загально визначених цінностей та нових стереотипів.

Вокальне навчання, як основа формування музичної культури особистості, є інтегративним, багатофункціональним процесом, що ґрунтується на багатовікових пісенних традиціях та інноваційних методиках (постійно оновлюється). Враховуючи це, до методологічної основи дослідження було введено інтегрований підхід. Науковцями мистецької галузі визнано, що інтеграція змісту мистецьких міждисциплінарних знань розкриває їх семантичну – понятійно-сміслову сферу як типу інтеграції; синтетичного використання різних дидактичних принципів і методів ефективного навчання для вивчення складних об'єктів вокально-хорового виконавства як виду інтеграції та модульно-ейдетичного конструювання навчання в умовах індивідуальних і групових занять як форми інтеграції. Українською вченою Л.Куненко обґрунтовано концептуальні основи вокально-хорової підготовки у системі міжкультурної інтеграції вокальних традицій України та Китаю, до яких віднесено:

- сучасні директивні документи китайської освітньої стратегії, спрямовані на встановлення міжнародних мостів співпраці «Схід-Захід» та «І діалогу цивілізацій і гармонічного світу»;

- методичні узагальнення співацько-виконавських традицій українських вокальних шкіл (В.Антонюк, Н.Гребенюк, Ю.Юцевич) та науково-методичні дослідження в сфері вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики китайських вчених (Вен Лей, Вей Лімін, Цзінь Нань, Цяо Лінь, У.Іфан та ін.);

- ідеї гуманістичної педагогіки як основи ментальності українського і китайського народів, духовних канонів життя та освітньо-виховних традицій Китаю і України (М.Грушевський, Конфуцій, Менцзи, П.Могила, І.Огієнко, Сюньцзи та ін.), що найкраще виховуються засобами національного мистецтва;

- використання головного правила вокальної підготовки - дотримання чітко дозованих етичних норм використання українського співочого досвіду і екстраполяції певних вокальних технік, принципів, методів, методик, манер виконання в китайські співочі традиції, з метою утворення нової синтетичної манери вокального виконавства, яка дозволяє виконувати твори світової вокальної культури, враховуючи особливості звуковимови китайських ієрогліфів і подачі художнього тексту;

- врахування лінгвокультурної теорії співу, етнокультурних особливостей та наукової концепції української вокальної школи (В.Антонюк), спрямованої на «духовне збагачення фоносфери» китайської вокальної культури [75, с. 50-53].

Підсумовуючи сказане можемо констатувати, що методологічну основу дослідження проблеми формування вокально-виконавських умінь підлітків в процесі вокальної підготовки складають гедоністичний, аксіологічний, художньо-ментальний та інтегрований підходи, орієнтування на які дало можливість перейти до визначення структурних компонентів означеної якості.

Аналіз наукових праць (Л.Василенко, І.Колодуб, С.Маруфенко, Н.Овчаренко, О.Прядко, Г.Стасько та ін.), присвячених проблемі формування виконавських здібностей учнів в процесі вокальної підготовки, дозволив визначити компонентну структуру означеної якості, що складає єдність мотиваційно-творчого, діяльнісно-емоційного та рефлексивно-оцінювального компонентів.

Необхідність визначення мотиваційно-творчого компоненту в структурі вокально-виконавських умінь зумовлено логікою навчального процесу, який починається з формування позитивної мотивації до навчання вокалу, усвідомлення значущості вокального діяльності в житті учнів підліткового віку. Термін «мотивація» в широкому розумінні охоплює велике коло детермінант людської діяльності, які, так чи інакше беруть участь у її виникненні, розгортанні, корекції, досягненні цілей, в оцінці як динаміки, яка змінюється, так і кінцевого результату з огляду на об'єктивність і особисту значущість [157, с. 86].

Поняття мотивації є комплексним і включає установки, мотиви, потреби, ціннісні орієнтації, ставлення й інтереси. В психолого-педагогічній науці «мотивація» означає процес, в результаті якого певна діяльність набуває для індивіда особистісний сенс і перетворює зовні задані цілі його діяльності у внутрішні потреби особистості. Внаслідок цього для формування позитивного ставлення учнів до вокальної діяльності необхідна постановка цілей, що ведуть до виникнення системи мотивів, які, в свою чергу, породжують музичну діяльність. Це підтверджено дослідженнями Б.Майстрів: «Цілі, до яких прагне людина, з часом можуть стати його мотивами. Ставши мотивами, вони можуть трансформуватися в особистісні характеристики та властивості» [98, с. 88-89].

У психолого-педагогічній літературі мотиви навчальної діяльності тлумачаться як «ідеальні сили» учіння. Процес учіння має свою закономірність, яка визначається наступними алгоритмами: «потреба – ситуація – установка – мотив». Цю структуру необхідно розуміти як

механізм, де потреби, що потрапляють у певну ситуацію, створюють установку на дію, котра мотивується. Визначаючи мотив як об'єкт діяльності, О.Леонт'єв акцентує увагу на тому, що «роль загальної цілі виконує усвідомлений мотив, який перетворюється завдяки усвідомленості на мотив-ціль» [79, с. 105]. Мотив є необхідним компонентом будь-якої діяльності. Так, П.Анохин підкреслював, що будь-яка зовнішня інформація, яка надходить до центральної нервової системи, співставляється з домінуючою у даний момент мотивацією та оцінюється відповідно до неї. Мотив є детермінантом і початковою ланкою процесу розвитку особистості. Таким чином, у процесі розвитку учнів підліткового віку значну роль набувають потреби, мотиви, дії, цілі, а також фактор зацікавленості [7, с. 320].

Що стосується музичної галузі, досить переконливим є визначення О.Рудницької, за яким мотивація – це сукупність мотивів або стимулів, що спонукають особистість до певної діяльності. Мотиви можуть бути матеріальні, соціальні та морально-психологічні. До перших можна віднести намагання людини мати матеріальні вигоди від одержання музичної освіти. До других – прагнення стати музично освіченою людиною, мати престижну професію. До третіх – одержання морального задоволення від музичного навчання та професійної музично-естетичної діяльності [139, с. 32, 33].

В структурі музичної діяльності вчені виокремлюють два види мотивації: пізнавальну та професійну. З одного боку, пізнавальна мотивація (пізнавальні потреби, інтереси, установки) важлива для якісного засвоєння знань, умінь та навичок, які необхідно засвоїти обдарованим учням у процесі вокальної діяльності. З іншого боку, процес вокального навчання в школі мистецтв необхідно побудувати таким чином, щоб сприяти формуванню потреби в нових знаннях, відповідальному ставленню до вокальної діяльності, прагненню до співпраці, творчому підходу до вирішення навчальних завдань. Саме сформованість мотивації до майбутньої

професійної діяльності забезпечує якісне оволодіння підлітками вокально-виконавськими вміннями.

Становлення найпростіших форм музичної мотивації пов'язане виключно з позитивним значенням для людини об'єктивних музичних впливів. Домінування індивідуальної вибірковості й активності в загальній системі детермінації музичної діяльності визначає соціальну специфіку музичних впливів. На думку Г.Тарасова, генезис музичної мотивації полягає у перетворенні суб'єктивних феноменів активності (почуттів, ставлень індивіда) на об'єктивні музичні форми активності [155, с. 139].

Розуміння змісту мотивації учнів підліткового віку стає головним показником професійної майстерності вчителя вокалу, який повинен забезпечити розвиток позитивних мотивів навчання в класі вокалу, створити умови, які спонукатимуть учнів до реалізації власних музичних потреб. За визначенням вчених, музична потреба людини – це суб'єктивно необхідна, стійка форма детермінації музичної діяльності, що періодично діє впродовж онтогенічного розвитку особистості (Г.Тарасов); позитивне, стійке ставлення людини до музичного мистецтва (О.Рудницька).

У процесі формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку у школі мистецтв слід дотримуватися логічної побудови потреб музичної діяльності. Орієнтиром можуть слугувати загальні етапи логічного формування потреб: виявлення вже закріплених потреб або потреб, які знаходяться у стані становлення; створення та загострення відповідних ситуацій; планування та проведення з учням відповідної роботи, що передбачає формування музичних потреб, і на цій основі – формування музичного світогляду, оволодіння широкими та глибокими знаннями з вокального мистецтва.

З метою успішного формування в учнів підліткового віку мотивації до вокального навчання викладачам особливу увагу необхідно приділити стимулюванню їх участі у виконавській діяльності, формуванню в них

суб'єктної позиції у процесі виконання вокальних творів. Зокрема викладачам необхідно:

- залучати учнів до активної участі в вокальних ансамблях, що дасть можливість надати їхній позитивно-пізнавальній мотивації змістовного характеру;

- організовувати з ними бесіди, диспути на теми, що пов'язані з різними аспектами вокальної діяльності;

- організовувати зустрічі з відомими виконавцями, відвідувати концерти як академічних так і естрадних співаків, з метою усвідомлення ролі вокального мистецтва в житті людини;

- допомагати учням аналізувати власні досягнення на шляху опанування вокально-виконавськими вміннями, а також у плануванні і реалізації подальшого вокального саморозвитку.

У даному випадку в якості механізму розвитку мотивації виступають: спрямованість особистості, особистісні риси, типологічні особливості, загальні та специфічні здібності, показники волі та ін..

Наявність мотивації на досягнення успіху спрямовує учнів підліткового віку на досягнення позитивних результатів у навчанні вокалу. Учні з такою мотивацією завжди активні, ініціативні, виявляють наполегливість у досягненні поставленої мети. Вони не бояться перешкод, а шукають шляхи їх подолання, віддають перевагу нестандартним завданням, мають потребу в ефективності своїх дій. Коли їхні дії приводять до досягнення поставленої мети, відчують задоволення та радість. Учні, мотивовані на успіх у вокальній діяльності, характеризуються відповідальністю до занять у вокальному класі, рішучістю у виборі вокального репертуару, готовністю до набуття нових знань та умінь, адекватною вокальною самооцінкою та спрямуванням на творчість у вокальній діяльності.

Характерною ознакою вокальної діяльності є творчість, яка може проявитися в різних видах і формах, основні з яких – написання музики, або

її активне та індивідуально – самостійне художнє переосмислення в процесі вокального виконання та інтерпретації.

В загальному розумінні творчість може розглядатись як компонент будь-якої діяльності. Існує думка, що в будь-якій діяльності присутній елемент творчості, тобто момент нового, оригінального підходу до її виконання. У такому випадку в якості творчого моменту може виступати будь-який етап діяльності - від постановки проблеми до пошуку операційних способів виконання дій. Коли творчість спрямована на пошук нового, оригінального, раніше невідомого рішення, вона набуває статусу діяльності і представляє собою складну багаторівневу систему. В цій системі виокремлюють специфічні мотиви, цілі, способи дій, фіксуються особливості їх динаміки [55, с.120].

Основою творчої діяльності є інтуїтивний механізм, який, на думку Я.Паномарьова, визначається двоякістю результату діяльності. Згідно цього положення, творчість – це розвивальна взаємодія, механізм функціонування якої проходить за визначеними етапами:

- фаза довільного, логічного пошуку - актуалізуються знання, необхідні для вирішення творчої задачі;
- фаза інтуїтивного рішення – характерний неусвідомлений пошук способів вирішення проблеми;
- фаза вербалізації інтуїтивного рішення – здійснюється пояснення способу вирішення;
- фаза формалізації вербалізованого рішення – формується задача логічного оформлення способу вирішення нової задачі [121].

Рушійною силою творчого механізму є творча активність, яка виникає в умовах вирішення творчих завдань і тому будь-яка людина на деякий час може відчувати себе творцем. Головною особливістю творчої особистості є креативність. Креативність – це інтегративна якість психіки людини, що забезпечує продуктивні перетворення в діяльності особистості і задовольняє її потребу в дослідницькій активності. Творчість, як один з видів діяльності. і

креативність, як стійка сукупність рис, що сприяють пошуку нового, оригінального, нетипового, забезпечують процес суспільного розвитку.

Вирішальну роль у творчій діяльності відіграють уявлення. Формування уявлень, за теорією українського вченого Ю.Трофімова, ґрунтується на трьох принципах:

- уявлення виникають і розвиваються в процесі діяльності;
- для їх розвитку потрібен великий багаж сприйнятої інформації;
- «багатство», точність і повнота уявлень досягаються в процесі сприйняття і навчання [131, с. 258].

Передумовою високого розвитку уяви є її виховання, починаючи з дитячого віку, через ігри, навчальні заняття, залучення до мистецтва. Необхідним джерелом уяви є накопичення різноманітного життєвого досвіду, набуття знань і формування переконань.

З музичною уявою насамперед пов'язаний музичний досвід минулого, особисті еталони сприйняття, що знаходяться у пам'яті, значення елементів музичної мови, образи пережитих раніше психологічних ситуацій, які актуалізовані у процесі музичного мислення. Зберігаються в пам'яті навіть уявлення, що виникли в хвилини високого духовного підйому, стаючи згодом еталоном музичного сприйняття. Музичні уявлення поділяються на музично-образні, музично-слухові та музично-рухові. Відповідно музичні уявлення можна трактувати як здатність не тільки до слухового подання і передбачення звуковисотних, ритмічних та інших особливостей, а й здатність до подання музичних образів, а також діяльності «слухової уяви». Музичні подання є ядром музичної уяви.

Творча музична уява – це, за висловом Б.Теплова, «слухова» уява, що визначає її специфіку і підпорядковується загальним законам розвитку уяви. Характеризується включенням в процес як музично-естетичної, так і музично-художньої діяльності, результатами яких є не лише написання музичного твору, а й створення виконавського та слухацького образів [156, с. 272]. Створюючи твір, композитор вкладає в музику своє бачення світу,

свій емоційний настрій. Він пропускає події, які хвилюють його душу, які здаються йому значними і важливими – не тільки для себе, але і для суспільства – через призму свого «Я», виходячи з власного життєвого досвіду. Виконавець ж, навпаки, відтворює в своїй уяві ідейно-естетичну позицію автора, його оцінку існуючого. По-суті він відтворює картину композиторського самовираження. Вивчаючи епоху, індивідуальний стиль композитора, виконавець може домогтися максимального наближення до композиторського задуму, проте, він повинен зберегти свою оцінку, свою ідейно-естетичну позицію, присутність власного «Я». Тоді твір, написаний композитором стає в процесі творчості – власним [55, с. 129].

З цього приводу цікавою є думка Н.Д'яченко, І.Котляревського, Ю.Полянського щодо такого виду музичної творчості як музичне виконання. На думку дослідників, музичне виконання – це «творча діяльність на базі широкого історичного кругозору та глибоких теоретичних знань». Вона проходить за такими етапами: осмислення художньої концепції музичного твору, досягнення поняття «музичний стиль» та вільне оперування ним у різних формах творчої діяльності, музична драматургія як спосіб реалізації композиторської концепції у виконавчій діяльності [57, с.34].

У роботах Б.Асаф'єва, Д. Кабалевського, Е.Абдулліна і ряду інших науковців музична діяльність визначена як продуктивна сторона музичної активності особистості. Вивчаючи особливості музичної діяльності, Б.Асаф'єв виділив три її види: композиторську, виконавчу, слухацьку, в яких проявляється музична активність особистості. Запропонована вченим схема:

Композитор → Виконавець → Слухач являє собою триєдність процесів творення музики композитором, відтворення її виконавцем і сприйняття слухачем.

Науково обґрунтованим є твердження, що музична діяльність, маючи за Б.Асаф'євим три обов'язкові форми – слухання, виконання, композиція, – проходить в навчальному процесі різні етапи свого становлення, від

найнижчої фази пасивної участі – до найвищої фази, коли виконавець реалізує та розгортає свій творчий потенціал через імпровізацію, композицію, активне сприйняття твору, його творчу інтерпретацію у виконанні, а також за допомогою музичних рухів, які стають способом, інструментом входження до смислової структури музики, причому способом, виразним зовні, здатним піддатися педагогічному контролю [13, 67].

Рухи під час гри на музичних інструментах, співу, диригуванні, танцю – ці традиційні види рухів під час уроків музики останнім часом доповнюються новими, такими як пластичне інтонування, рухове моделювання, пантоміма. Головна цінність і нових, і традиційних рухових способів у тому, що вони відбивають не конкретний зміст музичного образу, а передають основні властивості руху звукової тканини. На думку О.Соколова, «через рух музикант щоразу входить у вільні відносини зі звучанням, реалізуючи з багатьох можливостей тільки один» [146, с. 90]. Теж саме стосується й вокальної діяльності, коли завдяки голосу виконавець може зреалізувати як задум композитора, так і свій власний.

Важливим аспектом навчання в класі вокалу є формування творчої особистості підлітка, здатного до вокального саморозвитку, самоосвіти, інноваційної діяльності; спроможного сформулювати проблему, проаналізувати шляхи її вирішення, знайти оптимальний результат і довести його правильність.

Слід визнати, що творча діяльність учнів підліткового віку є не просто важливою формою освітнього процесу, а має стати його основою. Це передбачає орієнтацію на активні методи оволодіння знаннями, розвиток творчих здібностей, здійснення вокального навчання з урахуванням потреб і можливостей учнів. Саме в активізації творчої роботи вбачається засіб для вироблення та закріплення творчих вмінь і навичок, а також вміння використовувати отримані знання в практичній діяльності. Творча робота підлітків у класі вокалу покликана також бути основою для розгортання

особистісної ініціативи, формування індивідуальності. В зв'язку з цим творчу діяльність в класі вокалу необхідно розглядати як обов'язкову діяльність особистості, яка навчається музичному мистецтву.

Отже, мотиваційно-творчий компонент в структурі вокально-виконавських умінь підлітків виконує організуючо-практичну функцію, адже активізує мотиви і цілі вокального навчання, спрямовує учнів на усвідомлений розвиток вокально-виконавських умінь, сприяє включенню підлітків у вокальну діяльність.

У контексті сказаного вважаємо доречним в структурі вокально-виконавських умінь виокремити діяльнісно-емоційний компонент. З метою ефективного формування вокально-виконавських умінь, за визначенням О.Ростовського, педагогічно розумно організувати таку діяльність, яка спонукала б учнів до того, щоб їх пізнавальний інтерес став початком спрямованості особистості на творчу діяльність. Для вирішення цих завдань педагогу доцільно: формувати судження учнів про місце, значення і можливості вокального мистецтва в розвитку духовної культури і гуманних відносин між людьми; викликати емоційний позитивний відгук на зразки вокальної музики, розвивати їх прагнення до вдумливого сприйняття, естетичного аналізу і виконання музичних творів, до самопізнання своїх музичних можливостей в процесі музичної діяльності [137, с.143].

У сучасному трактуванні Л.Школяр, М.Красильникової, Є.Критської описані Б.Асаф'євим види музичної діяльності визначаються як музичне інформування, музично-практична участь і творчість.

Інформаційний вид музичної діяльності спрямований на засвоєння музичної культури суспільства, індивідуальне досягнення зразків музичного мистецтва різноманітних форм і жанрів, теоретичних знань про особливості музичного мистецтва. У процесі музичного інформування здійснюється орієнтування на справжні цінності музичного мистецтва з урахуванням їх вікових особливостей, схильностей і різноманіття смакових уподобань.

Практичний вид музичної діяльності спрямований на розвиток творчо-музичної активності особистості, музичного слуху, який проявляється через володіння вокально-виконавськими вміннями і навичками з метою передачі і втілення музичного образу. Цей вид діяльності спрямований на розвиток здібностей практичної реалізації знань і вмінь, що поєднують в собі репродуктивні та творчі дії суб'єкта.

Творчий вид музичної діяльності ґрунтується на засвоєних знаннях і музично-практичних вміннях; він спрямований на творчу самореалізацію особистості, формування її музичного досвіду та здатності до пошуку оригінальних способів втілення музично-художнього задуму тощо. Отже, спрямованість діяльності учнів на вдосконалення своїх вокально-виконавських умінь закономірно приведе від репродуктивно-наслідувального через пошуково-виконавський до творчого рівня розвитку особистості.

Безперечно, музична діяльність в єдності художньої та естетичної сторін у будь-яких своїх формах (виконання, сприйняття, творення) є творчою. Музичне сприйняття, яке лежить в її основі, є не пасивним спогляданням художнього змісту і його інтерпретацією, а інтелектуально-емоційною переробкою почутого у відповідності з особистісним досвідом, ціннісними орієнтаціями, емоційним ставленням сприймаючого. Варто наголосити на переважанні емоційних чинників в музичному мистецтві, адже музика – це, перш за все, область почуттів і настроїв. «Аби порушити емоцію, система звуків, що зветься музикою, повинна відбитися в ідеальному образі. Отже, емоції можуть бути тільки суб'єктивним забарвленням музичного сприйняття, уявлень, ідей» – стверджує Б.Теплов [156, с. 192].

Для спонукання музичних емоцій звуковисотні відносини повинні скластися в інтонацію і перетворитися у внутрішній суб'єктивний образ. Так переплітаються і взаємодіють процеси музичного сприйняття і мислення. На думку О.Рудницької, «сприйняття музики – це музичне пізнання світу, але

пізнання емоційне» [139, с. 23]. Ідеї про єдність пізнавальних і емоційних процесів пронизують всі роботи С.Рубінштейна. Вчений вважає, що емоції і почуття розвиваються і грають виключно важливу роль в структурі розумової діяльності людини. Розвиток емоцій відбувається в поєднанні з розвитком мислення. Джерелом емоцій стає смислове утворення, яке є головним стимулом, мотивом діяльності людини, тим самим спонукаючи емоції виконувати регулюючу функцію діяльності [138].

Переважання емоційних чинників в музичному мистецтві вимагає цілеспрямованого розвитку емоційної сфери тих, хто навчається. Науковці відзначають, що емоції – це переживання людиною в даний момент свого відношення до будь-чого (В.Дружинін); суб'єктивне ставлення людини до світу, пережите як задоволення або незадоволення потреб (В.Квін). Емоції можуть бути приємними, неприємними й змішаними. Люди дуже рідко переживають емоції в чистому вигляді.

Академік П.Анохін підкреслював, що емоції важливі для закріплення, стабілізації раціональної поведінки людини. Позитивні емоції, що виникають під час досягнення цілі, запам'ятовуються і при відповідній ситуації можуть вийматися з пам'яті для отримання необхідного результату. Негативні емоції, виділяючись з пам'яті, навпаки, запобігають повторним помилкам. З точки зору П.Анохіна, емоційні переживання закріпились в еволюції як механізм, що утримує життєві процеси в оптимальних межах і попереджує руйнівний характер нестатку або залишку життєво важливих факторів [7].

На переконання В.Дружиніна, «позитивна роль емоцій не пов'язується напряму з позитивними емоціями, а негативна – з негативними. Останні можуть слугувати стимулом для самовдосконалення людини, а перші – стають приводом для самозаспокоєння. Багато залежить від цілеспрямованості людини, від умов її виховання» [55, с. 133].

В музичній діяльності важливу роль відіграють емоції успіху (або неуспіху), задоволення, сумніву, впевненості, які пов'язані з результатами

музичної діяльності, з створенням музичного образу. Емоції задоволення – перша фаза пізнавального процесу. Якщо педагог зуміє точно і правильно спрямувати думку і слух учня, то досягається позитивний результат у виконавському розвитку майбутнього музиканта. Однак при цьому важливий інтелектуальний і слуховий досвід, накопичений учнями раніше. Друга фаза музично-пізнавального процесу – емоція здогадки. Вона пов'язана з вирішенням проблеми виникнення і становлення музичного образу, адже в музиці, як правило, немає готових відповідей.

В музиці, як і в будь-якому іншому мистецтві, емоційне начало переплавляється в думку, а думка, вимагаючи понятійної визначеності, так само невловимо переходить у почуття. В річищі сказано варто говорити про «емоційний резонанс» або «емоційне розуміння» тобто емпатію – найскладніше утворення людської психіки, найзагадковішу якість людини, яка уможливорює проникнення у внутрішній світ іншої особистості і цілісно-емоційне співпереживання її духовному життю. Вона пов'язана з такими властивостями як чутливість, готовність вслуховуватися, вживатися, толерантно ставитися до іншого Я. Вхідження в особистий світ іншого передбачає, в свою чергу, відкритість власного внутрішнього світу, особистісне довірливе спілкування, відмова від готових упереджених оцінок. Представлені ознаки емпатії свідчать про значення цієї якості в процесі вивчення музичних творів.

На переконання О.Рудницької, характер емоційних реакцій відповідно до задуму автора спрямовує структура самого твору. Та оскільки кожній особистості властиві індивідуально-психологічні особливості, в її уяві створюється свій суб'єктивно забарвлений варіант художнього образу. У такий спосіб твір мистецтва викликає у людини потрібні емоції і водночас «пристосовує» до неї художній смисл, тобто втілює авторську ідею в особистісну структуру сприймаючого, що знаходить своє виявлення в особистісній інтерпретації змісту твору, у схильності суб'єкта до

ідентифікації з художніми образами, до «входження» у систему мислення різних за стилем авторів [139, с. 66, 67].

Разом з тим процес музичного виконання та його результати стають предметом емоційної оцінки. Ці емоційні характеристики в психологічній науці прийнято називати інтелектуальними емоціями, які пов'язані з розвитком самосвідомості людини. У такому ракурсі доцільно виокремити рефлексивно-оцінювальний компонент в структурі вокально-виконавських умінь. З наукової точки зору рефлексія – це форма теоретичної діяльності суспільно розвиненої людини, спрямованої на усвідомлення власних психічних актів і станів. Рефлексія функціонує як пізнання самого себе, як усвідомлення власних дій, як ставлення до свого Я [139, с. 68].

В індивідуально-психологічному плані явище рефлексії розкривається як усвідомлення суб'єктом детермінант і засобів власної діяльності, усвідомлення себе як особистості. Виконуючи функцію осягнення внутрішнього світу, рефлексія виступає основою самоусвідомленості на основі самопізнання, емоційно-ціннісного ставлення до себе і до своєї діяльності.

Рефлексивне ставлення особистості до власної діяльності є однією з найважливіших психологічних умов її поглибленого усвідомлення, критичного аналізу та конструктивного вдосконалення. Здатність людини рефлексивно ставитися до самої себе та своєї діяльності є результатом оволодіння сприйманням та усвідомленням життя у всій його змістовій складності та функціонуванні. Розуміння і оцінювання себе та інших осіб, інтерпретація взаємо відображувальних характеристик «Я» та партнерів по взаємодії актуалізується в комунікативній ситуації.

На думку О.Рудницької, у ситуації спілкування з мистецтвом сутність рефлексії можна визначити як усвідомлення суб'єктом свого ставлення до художнього твору, творення самого себе під його впливом, як досвід пізнання власних емоційних реакцій на отриману художню інформацію, осмислення своїх естетичних вражень, розуміння позицій та точок інших

людей. У процесі художнього спілкування, що охоплює рівні емоційно-сміслового пошуку смислу, усвідомлення власних особливостей, індивідуальне ставлення до твору та його інтерпретацію, бачення себе у світлі концептуальних авторських ідей, зникають межі між образним змістом твору і внутрішнім «Я» особистості, виникають найінтимніші почуття, нові орієнтири вирішення поставлених проблем, що є, на переконання вченої, важливими умовами досягнення ефективності мистецької діяльності [139, с. 69].

Дослідники вважають, що концептуальне уявлення про музичний твір та осмислення змісту власної інтелектуальної та емоційної діяльності відбувається в процесі рефлексивного акту, який складається з самосприйняття, самоспостереження, самоаналізу, самовідношення, самоусвідомлення. При цьому рефлексивність є одним з вимірів індивідуального стилю мислення. визначає його рівень і водночас є умовою зміни цього стилю через самоаналіз і самоусвідомлення.

Особливість рефлексивних процесів у вокальному мистецтві полягає в тому, що вони спочатку насичують психічну і фізичну складові вокального апарату для того, щоб потім об'єднатися у психофізіологічному синтезі виконавського акту. Тобто рефлексія, як самоусвідомлення вокалістом свого професійного «Я», повинна здійснюватись на всіх рівнях процесу його становлення і розвитку. Разом з тим, для того, щоб оцінити мистецтво як відображення реальності, людина повинна володіти здатністю оцінювати не тільки навколишній світ, але й себе в цьому світі. Тільки в такому випадку народжується справжній виконавець-митець. Це означає, що розвиток музичного таланту та вокальних здібностей має спиратися на розкриття здатності до рефлексії та здатності оцінювати музичні явища.

Наприкінці ХХ століття дослідники музичної галузі розглядали «оцінювання» крізь призму естетичних відношень до навколишньої дійсності, мистецтва і культури, ціннісних орієнтацій і формування музичної культури особистості. На переконання вчених, оцінка – є складним

структурним утворенням, що включає недоступні для оточуючих процеси (мислительні), а також процеси, призначені для сприймання і доступні для вивчення (оцінні судження) (М.Южанін). В основі оцінного судження лежить перцептивна діяльність, яка, за визначенням Є.Назайкінського, «є ланкою, що пов'язує в одне розумові, перцептивні і комунікативні дії слухача, а тому природним чином збирає у своїй сфері і під своєю егідою всі усвідомлені елементи слухацької поведінки» [109, с.210]. В.Холопова виділяє чотири елементи, що складають основу оцінювання твору мистецтва:

- внутрішній характер об'єкта в мистецькому творі (естетичний план);
- внутрішнє розуміння об'єкта в художньому творі (етичний план);
- суб'єктивне відношення автора до людини-адресату (етичний план);
- об'єктивне донесення автором змісту твору до адресату (етико-етичний, аксіологічний план).

Разом з тим автор наголошує, що слід взяти до уваги, що етичне та естетичне можуть розповсюджуватись як на об'єкт дійсності, що відображений у творі, так і на адресата твору мистецтв – саму людину [175, с.30]. В контексті нашого дослідження варто зазначити, що успішність формування виконавських навичок учнів підліткового віку залежить від вміння викладача вокалу володіти навичками аналізу й оцінки досягнень національного і світового вокального мистецтва, вміння орієнтуватися в культурному просторі сучасного українського суспільства, вміння оцінювати і підбирати для вивчення цікавий вокальний репертуар.

Отже, аналіз наукових праць з проблеми дослідження дозволив визначити методологічну основу формування вокально-виконавських умінь підлітків в школах мистецтв, в основі якої лежить гедоністичний, аксіологічний, художньо-ментальний та інтегрований підходи, визначити їх структуру, яка складає єдність мотиваційно-творчого, діяльнісно-емоційного, рефлексивно-оцінювального компонентів. Успішність формування вокально-виконавських умінь підлітків в процесі вокальної

підготовки багато в чому залежатиме від педагогічних умів та принципів, характеристика яких буде представлена у наступному підрозділі.

2.2 Принципи та педагогічні умови формування вокально-виконавських умінь підлітків в школах мистецтв

Процес формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в процесі вокального навчання характеризується динамічністю і насиченістю, імпровізаційністю, активним спілкуванням, зіткненням суджень і вражень тощо. Його складність полягає в тому, що педагогічні впливи мають бути доцільними та індивідуальними, враховувати індивідуальні можливості кожного учня і численні фактори, які зумовлюють поведінку та характер діяльності учнів. Ефективність формування виконавських умінь залежить від науково-обґрунтованих педагогічних умов та сформульованих принципів, що впроваджуються в практику вокального навчання підлітків.

Формування вокально-виконавських умінь підлітків в процесі вокального навчання буде ефективним за визначення та реалізації педагогічних умов. У різних словниках умова тлумачиться таким чином:

- це сукупність об'єктів (речей, процесів, відносин), необхідних для виникнення, існування або зміни даного об'єкту; єдність об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і зовнішнього, сутності і явища (філософський аспект) [160, с. 586];

- сукупність перемінних природних, соціальних, зовнішніх та внутрішніх впливів, що визначають фізичний, психічний, моральний розвиток людини, його поведінку, виховання і навчання, формування особистості (психологічний аспект) [132, с. 639].

Досить різноплановим у наукових працях є визначення педагогічних умов, під якими розуміють:

- сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання;

- сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей;

- обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей;

- сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у педагогіці завдань;

- структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей, яка повинна віддзеркалювати структуру готовності майбутніх фахівців до діяльності в умовах профільного навчання і містити передбачені компоненти технології або моделі;

- взаємозв'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечують високу результативність навчального процесу і відповідають психолого-педагогічним критеріям оптимальності;

- система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, необхідних для досягнення конкретної педагогічної мети [16, 21, 63, 140].

Дослідники однакові в тому, що до педагогічних умов належать лише ті, які спеціально створюються в педагогічному процесі та реалізація яких забезпечує найбільш ефективний його перебіг [161, с. 321]. В контексті нашого дослідження реалізація педагогічних умов має на меті:

- забезпечення організаційно-педагогічного й психолого-педагогічного супроводу вокальної підготовки підлітків;

- вдосконалення системи вокальної підготовки педагогічних кадрів для роботи в умовах загальноосвітньої та музичної школи, вокальних гуртків та ансамблів;

- визначення форм і методів навчання, спрямованих на формування вокально-виконавських умінь підлітків в школах мистецтв.

На нашу думку, специфіка педагогічних умов детермінована не лише сутністю і змістом фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, але й особливостями профілізації сучасної школи, що в свою чергу потребує нових підходів при підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації педагогічних кадрів. Завдання полягає в тому, щоб більш точно визначитись у потребах кадрів для музичного навчання з урахуванням особливостей регіону (Україна–Китай); формувати вокальні знання, уміння і навички у випускників вищих закладів освіти; спрогнозувати ефективність запровадження різних моделей вокального навчання; визначити ефективність організаційно-методичного забезпечення формування виконавських умінь і навичок в процесі вокального навчання підлітків [75, с. 49-55].

У залежності від способу впливу на освітній процес педагогічні умови підрозділяються на зовнішні та внутрішні. Зовнішні умови виступають продуктом функціонування політичної, соціально-економічної, освітньої та інших систем зовнішнього середовища й реалізуються через відповідні фактори. Під внутрішніми розуміються такі педагогічні умови, які є похідними завданнями відповідного педагогічного процесу та забезпечують ефективне рішення цих завдань.

На переконання О.Рудницької, досягнення бажаного педагогічного ефекту завжди зумовлюється відповідними зовнішніми і внутрішніми умовами, поєднання яких у тій чи іншій ситуації відіграє роль фактора педагогічного впливу, сприяючи успішному виконанню учнем навчальних дій. Комплекс таких умов охоплює тип педагогічної взаємодії, методи навчально-виховної роботи, зміст інформації, врахування індивідуальних

особливостей учнів, соціальних вимог до освіти тощо [139, с.94]. В контексті дослідження важливою умовою можна вважати дотримання зв'язку між розвитком особистісної якості (розумової, естетичної, моральної, волевої тощо) та успішністю вокальної діяльності підлітка, у процесі якої формуються його виконавські уміння. Для цього необхідно розуміти не тільки зміст навчально-вокальних завдань, але їх розвивальну спрямованість, тобто мету діяльності, що забезпечує ефективність вокального навчання та визначає орієнтири виконавського саморозвитку.

Спираючись на наведені наукові тлумачення, ми визначили педагогічні умови, які найбільше сприятимуть ефективності формування виконавських умінь підлітків в процесі вокальної підготовки. На наш погляд, процес вокального навчання підлітків буде успішним за умови:

- охорони та дбайливого ставлення до дитячих голосів;
- доступності вокального репертуару;
- впровадження у процес вокального навчання підлітків елементів театрального мистецтва;
- розвитку уваги, яка є провідним психологічним фактором підвищення ефективності вокального навчання.

Формування вокально-виконавських умінь підлітків буде успішним за умови гігієни та охорони співацького голосу. Дані питання постійно розглядалися відомим вокальними педагогами (В.Антонюк, Н.Гребенюк, Р.Гіммельфарб, І.Левідов, Є.Малініна та ін.), зарубіжними (J.Austoker, J.Brett, M.Munafo, R.Webster) та українськими науковцями (М.Гордійчук, О.Маруфенко, А.Менабені, О.Прядко, Г.Стасько, Л.Тоцька, Ю.Юцевич та ін.). Науково-дослідна робота з охорони дитячого голосу почалась у 30-х роках ХХ сторіччя, коли вокальні педагоги і фоніатри прагнули, з одного боку, вивчити природу дитячого і юнацького голосу об'єктивними лабораторними методами (пнеймографії, стробоскопії, ларингоскопії), а з іншого – розробити методи його охорони. Поступово дослідники дійшли висновку, що систематичне навчання вокалу і є, по суті, охороною дитячого

голосу. Це послужило поштовхом для сумісної роботи і досліджень теоретиків-фоніатрів і педагогів практиків. Зближення педагогів-практиків з представниками наукової педагогіки дозволило з'ясувати, що розвиток дитячого голосу – досить складний соціально-біолого-фізіологічний процес, успішне пізнання якого може бути досягнуто при умові його комплексного вивчення представниками цілого ряду наук, зацікавлених у вивченні притаманній тільки людині співочій функції.

На думку В Петрова, голос людини є складною функцією організму, проявом його внутрішньої і зовнішньої життєдіяльності, вище керування і координація яким централізовано у головному мозку, переважно у великих півкулях. «Будучи результатом діяльності коркових клітин, голос вимагає для свого функціонування всієї кори в цілому, адже в музично-вокальному слові ми бачимо складну координацію функцій периферійних органів дихання, голосоутворення і центральної нервової системи» [133, с. 6].

Чисельні дослідження науковців дозволили висунути положення про щодо характеру дихання (мішане дихання) при організованому співі дітей, починаючи з молодшого шкільного віку; виявити роль свідомості в навчанні співу і вихованні дихання; активізувати питання про фоніатричний контроль за станом і розвитком дитячих голосів, а також визначити, що з усіх факторів, які забезпечують вокальну діяльність співака, стан дихальних і голосоутворювальних органів є головною умовою збереження голосу, «а разом з тим, можливо, і життя». Як свідчить практика, небагато співаків відрізняються поєднанням високих якостей голосу з хорошим станом всього організму. Тому деякі з них наполягають на необхідності проведення в школах лікувально-профілактичних заходів, педагогічних консультацій, а також правильного керівництва розвитком дитячої мови і дитячого голосу.

У роботах В.Єрмолаєвої, Н.Лебедевої, С.Йькса головну увагу приділено обґрунтуванню недоліків вокального виховання, в результаті чого порушується координація основних компонентів співочого дихання, голосоутворення, резонації, артикуляції; змінюються темброві якості голосу;

порушуються режим технічної, виконавської роботи; знижується професійна стійкість голосового апарату. Ці недоліки пов'язані з тим, що більшість вчителів звужено розуміють будову голосового апарату, маючи на увазі тільки гортань; вони не враховують:

- стан інших органів голосового апарату - трахеї, легенів, бронхів, носової порожнини;
- роль повноцінної функції центральної нервової системи з координації і регулюванню всіх етапів розвитку голосового апарату;
- диспропорцію в рості органів голосового апарату (відсутність поступовості та скачки в цьому процесі);
- перевтомлюваність учнів на уроці та загальну втомлюваність організму.

Дослідження показали, що паталогічні зміни в голосовому апараті виникають у тих дітей, які не дотримуються режиму вокальних занять, співають під час простудного стану, не піддаються систематичному фоніатричному контролю; виконують тяжкі вокальні вправи за допомогою форсованого голосоутворення; не маючи належної вокально-технічної підготовки для вірної координації дихання, голосоутворення, резонації, артикуляції, виконують музичні твори, що не відповідають діапазону дитячого голосу і визивають втому і реактивні процеси в голосовому апараті; не мають достатньо розвиненого музичного слуху.

На думку В.Єрмолаєвої, Н.Лебедевої, вчителям з вокалу потрібно запобігати передчасного розвитку вокальних даних; диференційовано підбирати навчально-технічний і музично-художній репертуар; вміти розрізняти різні форми мутації. Дослідники переконані, що «від правильного вирішення цих питань буде повністю залежати, скільки дітей з красивими голосами стануть професійними співаками з унікальними голосами» [133, с.111-124].

Аналіз наукових робіт стосовно зазначеної проблематики дозволив виокремити поради, які надають науковці вокальним педагогам, а саме:

- в процесі вокальної підготовки необхідно звертати увагу на особливу крихкість голосового апарату учнів і не допускати помірну звучність співу;
- частіше перевіряти голос кожного учня;
- проводити постійну роботу з учнями відносно максимально дбайливого відношення до власного голосу;
- у ВНЗ ввести викладання основ фізіології і анатомії голосового апарату, а також гігієни співочого голосу.

Останнє зауваження стосується як дітей так і самих викладачів музики. На переконання З.Анікеєвої, А.Бондарєвої та Л.Рудіна «вчителі музичного мистецтва відносяться до групи фахівців педагогічного профілю, а також до групи «професіоналів голосу», оскільки вони, як і співаки, актори, теле- та радіо ведучі, покладаються на «постійні, спеціальні, специфічні, привабливі якості власного голосу як основного професійного інструменту і будуть вимушені залишити свою роботу у разі захворювання на дистонію або афонію» [5, с. 24-29]. Цю думку підтримують І.Плешков та С.Авдєєва, наголошуючи: «На жаль, вчителі музичного мистецтва недостатньо приділяють уваги власному голосовому здоров'ю і найчастіше не відносять себе до професіоналів голосу, хоча завдяки синтетичності професійної діяльності займають особливе місце саме серед них, а самолікування або запізніле звернення до лікаря може призвести до серйозних ушкоджень гортані – виникненню вузликів, кіст, полипів, крововиливів, котрі призводять до тривалої втрати голосової працездатності [5, с.25].

У річищі останнього знаходиться дослідження О.Маруфенко, присвячене проблемі формування ціннісного особистісного відношення майбутнього вчителя музичного мистецтва до власного голосового здоров'я. На думку дослідниці, «як будь-які викладачі, вчителі музичного мистецтва повністю залежать від власного голосу при розв'язанні естетичних, культурологічних та педагогічних завдань на уроці, та голос вчителя музичного мистецтва є не тільки інструментом педагогічного впливу на

школярів – він, у першу чергу, є еталоном, на якій орієнтується у своїй співацькій діяльності учень» [102, с.195].

Спираючись на дослідження сучасних зарубіжних науковців, які розробили профілактичні стратегії та програми скринінгу (від англ.- screening – відбір, сортування) на основі переконаності і віри у власне голосове здоров'я, автор розробляє модифіковану модель переконаності, що складається з чотирьох компонентів:

- уявлення, щодо можливості власного голосового захворювання;
- особистісного прогнозування його наслідків для подальшого фахового здоров'я;
- врахування можливих складностей на шляху відновлення голосового здоров'я;
- індивідуальна переконаність у можливості подолання перешкод на шляху до стабільного ефективного функціонування власного голосового апарату.

На переконання автора, модель дозволяє перевести процес переконаності у важливості збереження голосу з рівня підсвідомості на рівень усвідомленості і чітко визначити для себе всі ті позитивні придбання, що він отримає у кінцевому результаті. При цьому, важливу роль відіграють уявлення про роль і місце голосового здоров'я в ієрархічній системі професійних та особистісних цінностей. Отже, відповідно до завдань нашого дослідження можемо констатувати, що формування ціннісного ставлення вчителів музичного мистецтва до дитячого голосового здоров'я є одним із провідних завдань вокальної підготовки студента-музиканта, яке впливає на його конкурентоспроможність, довготривалу ефективну професійну діяльність та здатність самостійно знаходити нові методичні рішення в процесі вокального навчання підлітків [102, с.197-200].

Вирішальне значення у вокальному навчанні підлітків має доступність вокального репертуару, який повинен відповідати їх віковим голосовим нормам, психічним і виконавським можливостям. На актуальності цього

аспекту вокального навчання неодноразово наголошували вчителі співу, вокальні педагоги, керівники хорових колективів. Вони відзначають, що не дивлячись на те, що композиторами створено значну кількість музики для дітей, «у нас ще мало якісної вокальної літератури, на якій можна виховувати молодь – в ці роки ще дуже нестійку за своїми голосовими даними і художнім смаком» [133,191].

Згідно словникових тлумачень, в максимально-широкому сенсі репертуар – це список виконуємих творів. В музиці – це набір музичних творів для виконання артистом або творчим колективом в концертах (концертний репертуар) або набір для вивчення (навчально-педагогічний репертуар). В музичній практиці досить часто виживається термін «репертуарний артист», тобто артист, що знає концертний репертуар і здатний його виконувати. Репертуар співака може включати класичний репертуар, джазовий або естрадний. Репертуар вокалістів поділяється на жіночий і чоловічий, для конкретного голосу: сопрановий, теноровий, басовий [108, 145].

У практиці музичного навчання досить часто зустрічається термін «шкільний пісенний репертуар». За визначенням В.Черкасова, це – сукупність творів (дитячі, народні, авторські пісні) передбачених для виконання у класі, шкільними хоровими колективами, а також за участю солістів [184, с.126]. Науковці наголошують на тому, що репертуар для дітей підліткового віку повинен бути педагогічно спрямованим. Недостатність такого репертуару може бути гальмом правильного вокального розвитку підлітків, голоси яких знаходяться у стані мутації. Використання складного, непосильного для дітей репертуару без урахування їх віку (постановка опер для дорослих самими дітьми), викликає форсування голосів, призводить до масового їх зіпсування. Крім того, у науковій літературі неодноразово наголошується на тому, що учні старшого шкільного віку часто захоплюються непосильним і малохудожнім репертуаром, що в свою призводить до спотворення музичного смаку, художньої обмеженості та

виконавської недосконалості. Разом з тим, педагогічна спрямованість репертуару полягає не тільки в його художності, але в цілому ряді чисто вокальних вимог, а саме:

- зручності для вікового діапазону тональності, вокальної мелодійної лінії;
- відповідності складності акомпаніменту;
- побудові кульмінації на доступних звуках і зручній голосній теситурі.

Розглядаючи окремо кожний вид вокального репертуару можна відзначити, що відмінну школу для формування виконавських навичок підлітків представляє собою український та російський романс, який є зразком художньої цілісності поетичного змісту та його музичного втілення і вимагає камерного виконання; народна пісенна творчість, з її широким диханням, наспівністю, поліфонією; твори а капелла, написані в інтонаціях національного епосу, широко, розспівано, лаконічно і дуже природне; оригінальні обробки пісень багатьох народів, головним чином ліричного або жвавого характеру, самої різнопланової фактури і різного колориту.

Формування вокально-виконавських навичок підлітків успішно здійснюється і в вокально-хорових колективах, репертуар яких включає багато видів музичної літератури – народну творчість, твори українських композиторів, радянської і західноєвропейської класики – мініатюри, крупну форму (кантати, ораторії, сюїти), обробки народних пісень. На переконання Б.Бочева, В.Соколова. Б.Струве та ін., підібрати репертуар для такого вікового складу хору досить важко, адже він однаковою мірою повинен захопити як 9-річну і 13-річну дитину, тобто в равній мірі захопити всіх. Для цього репертуару характерний радісний тон, насиченість дією, сюжетність, моторність [133, с.278].

У даному контексті показовою є думка В.Соколова, висловлена у статті «Питання вокального виховання в підлітковому хорі». Автор вважає, що при відборі репертуару для дитячого або молодіжного колективу необхідно враховувати дві сторони педагогічного процесу: по-перше – це

доцільність, корисність, ефективність роботи над тими чи іншими творами для самих учасників хору, для їх музично-естетичного виховання, розвитку голосів, формуванні смаків; по-друге – повноцінний художній показ слухачам пройдених програм, його музично-виховний вплив на аудиторію. Складність полягає у тому, що ці дві задачі вирішувалися одночасно [146].

У роботі Л.Хлебнікової «Могутній виховний потенціал» визначено принципи, за якими має будуватися репертуар для дітей старшого шкільного віку: висока ідейність творів, художня значущість, актуальність, врахування вокальної сторони музичного твору та його відповідність виконавським можливостям учнів, художня цілісність поетичного змісту та його музичного втілення. Крім того, репертуар повинен захоплювати дітей, мати «радісний тон, насиченість дією, сюжетність, моторність» [174, с.6].

Велике значення вивченню шкільного репертуару необхідно приділяти в процесі підготовки вчителів музичного мистецтва. «Практика переконливо засвідчує – зазначає О.Щолокова, – що ті пісні, які студенти вивчили у вузі і які викликали у них позитивний емоційний відгук, вони вдало використовують у подальшій самостійній роботі». Крім того, всебічне вивчення репертуару та досконале володіння ним дозволяє вчителю вільно орієнтуватися в програмах з музики, враховувати можливості та інтереси дітей, використовувати все те краще, що є в пісенній творчості українських композиторів для дітей» [188, с.48-50].

Аналіз практики вокального навчання підлітків дозволив з'ясувати, що цей процес відбуватиметься успішніше за умови впровадження у процес вокального навчання підлітків елементів театрального мистецтва. Витоки даної проблеми мають давню історію. Про виховний вплив на дітей засобів театрального мистецтва наголошується в роботі Я.Коменського «Велика дидактика». Видатний вчений вважав, що їх застосування необхідне «для розвитку спостережливості, реакції, вміння робити красиві рухи, тримати обличчя, руки і тіло відповідно до обставин, змінювати та надавати звучанню голосу певного тембру і тону» [73, с 162].

Елементи театрального мистецтва широко використовувалась на теренах України ще у XVII сторіччя: у Києво-Могилянській академії, колегіумах, монастирських та братських школах. Вважалося, що хорový спів та участь учнів у театралізованих постановках додасть їм впевненості, стане гарним досвідом виступів перед публікою, буде поштовхом для розвитку виконавських умінь і навичок. Театралізовані діалоги застосовували у своїй педагогічній діяльності Г.Сковорода, В.Сухомлинський, А.Макаренко.

Сучасних науковців теж цікавить проблема використання дитячих опер, обробок народних пісень, дитячих пісень та театральних композицій українських композиторів в музично-естетичному вихованні школярів. Вони відзначають, що дитяча опера дозволяє вдумливо і грамотно вводити дітей в складний світ «дорослого» мистецтва. Відповідно «складною є робота поета, художника композитора, що працює спеціально для дитячої аудиторії. Потрібен талант особливого роду, щоб підібрати чарівні ключі до дитячих сердець, знайти образи, співзвучні дитячому світосприйняттю, і в свою чергу збагатити дитяче сприйняття. Внутрішній світ дітей не простіший, чим у дорослих, і це їх особливий світ. Увійти в цей світ вміли корифеї мистецтва і педагоги – Пушкін та Ушинський, Корчак і Тувім, Макаренко і Маршак. Для дітей створювали музику Шуман і Чайковський, Бізе і Лядов»[20, с.5].

Не залишились осторонь і українські композитори. Відомими є опери М.Лисенка «Коза – дереза», «Пан Коцький», «Зима і Весна», Д.Клебанова «Лелеченя», В.Кирейко «Лісова пісня». А.Філіпенка «У зеленому саду», М.Завалішиної «Якщо друзі є», Р.Бойка «Пісенька в лісі»; музика В.Борисова до дитячих театральних вистав «Ялинка», «Чарівна калоша», «Проба» та І.Ковача «Зайка-зайка», «Альонушка і солдат», «Кульбаба», «Казка про хороброго Кіківля», «Весело взимку» та ін..

Музикознавці поділяють дитячі опери на два види: перший - діти можуть виконувати самі; другий – слухати (опери написані для постановок в

професійному театрі). Музично-драматичні твори для виконання дітьми диференціюються також за рівнем складності. Серед них є більш розгорнуті музичні інсценіровки, є опери-ігри для дошкільнят і молодших школярів, є більш об'ємні опери, здатні об'єднати дітей різного шкільного віку – від молодших до старших. Першою сходинкою на шляху до сприйняття і виконання дитячої опери може стати досить популярний серед молоді такий вид музичної вистави як народна казка з музикою, яка доступна для самостійного вивчення та виконання підлітками. Взагалі казка – улюблений літературний жанр дітей різного шкільного віку. Їх приваблюють і незвичайні казкові сюжети, і яскраві образи. Лаконічні за формою, цікаві змістом, казки без зайвого дидактизму й нотацій сприяють вихованню моральних рис учнів.

На думку Е.Карпенко, «дитяча опера – жанр специфічний, який наближається до мюзиклу. Участь у її постановці активно й різнобічно розвиває дітей завдяки синтетичній природі такої вистави: тут задіяні спів, акторська гра, виразне читання (більшість дитячих опер містять розмовні діалоги), танець». На переконання дослідниці, цінність оперних вистав полягає в живому спілкуванні виконавців і слухачів, адже діти в залі зазвичай емоційно реагують на те, що відбувається на сцені й не залишають байдужими юних акторів. «Розуміючи умовність того, що відбувається, і домислюючи, придумуючи по ходу вистави те, що було недосказано в лібрето, діти стають активними учасниками творчого процесу» [68, с.44].

Науковці вважають, що в українській музиці для дітей, як народній, так і сучасній авторській, широко відображене життя дитини, її емоційний світ, ставлення до навколишнього світу, народних звичаїв та повір'їв. Для прикладу розглянемо дитячі опери М.Лисенка «Коза – дєреза», «Пан Коцький», «Зима і Весна», які вирізняють щирість і виразність музичної мови, життєвість та реалістичність образів, що пов'язані з українським пісенно-танцювальним фольклором. Не вдаючись до безпосереднього цитування фольклорних джерел, М.Лисенко характерними поспівками,

інтонаційно-ритмічними зворотами, поліфонічними прийомами, ладовим строем української ліричної пісні, думи, танцювальної пісенності, тонко розкриває характери своїх героїв. Народно-пісенні ритмо-інтонації пронизують майже всі вокальні партії опер «Коза – Дереза» і «Пан Коцький». Так, пісня Вовка із цієї ж опери - на мотив народної пісні «Ой, під вишнею», пісня Рака із опери «Коза-Дереза» написана на мотив української народної пісні «І шумить і гуде». Яскравість образних характеристик, простота і виразність мелодійної лінії дозволяє уявити і відчувати кожную дійову особу, невимушеність і динамічність музичного супроводу опери сприяє артистичному вокальному виконанню.

Цікавою і доступною для виконання підлітками є опера «Зима і Весна», яка знайомить із народними обрядами проведів зими та зустрічі весни. Музична мова опера близька до веснянок, а пісня «А вже весна, а вже красна» звучить як гімн красуні-весні. Взагалі, лейтмотиви музичних образів дуже контрастні, що досягається використанням не тільки різних народних мелодій, але й характером музичного тематизму, його інтонаційними особливостями. Зображувальний ефект створює незвичайний рух мелодій (як у вокальній партії так і оркестровій), яка є не складною для вокального виконання, але вимагає артистичності та емоційної насиченості. За визначенням Л.Мартинюк, Микола Лисенко, «глибоко усвідомлюючи високу «місію» музичного фольклору у вокальному навчанні підростаючого покоління, дотримувався принципу визначальної ролі народної пісні в становленні та налагодженні системи музичного виховання дітей. Як талановитий музикант – педагог він прагнув до максимального її використання в педагогічній діяльності» [6,с.19]. Отже, музична мова дитячих опер композитора є глибоко народною, вирізняється простотою і ясністю, художньою визначеністю виражальних засобів.....

Життєвість шкільного репертуару М.Леонтовича, естетико вихована сила його впливу на учнів, за визначенням науковців, підтверджується оцінками сучасних вчителів музичного мистецтва [128, 62], які

підкреслюють високий педагогічний рівень цих творів. Їх вивчення сприяє виробленню в учнів вокальних, художньо-творчих, сценічних умінь і навичок. Досконалість образів, форми і змісту творів композитора створюють гарне підґрунтя для виховання любові до народної пісні, розкриття краси гарного співу; його обробки «нагадують витончений народний орнамент, де однаково цікаві і деталі, і весь малюнок» - це джерело натхнення і радості, щирості і ніжності. Шкільна практика останніх десятиріч відібрала найкращі з його пісень: «Щедрик», «Женчикок-бренчикок», «Мак», «Дударик», «Пряля», «Гра в зайчика» та інші. Театралізація цих пісень допоможе підліткам зрозуміти сюжет, розкрити зміст через виконавське втілення контрастних за динамікою, метроритмічною організацією тем та образів. На переконання М.Леонтовича, вся ця робота може бути плідною тільки в разі наявності у дітей відповідного інтересу. Підсумовуючи, зазначимо, що формування уваги і любові до красивого, емоційного звука за допомогою музично-театрального мистецтва - важлива проблема, тому її вирішення повинно здійснюватися за умови повного урахування вчителем вікових особливостей дитини, її фізіології, умілого використання природно-вікових можливостей.

Активну діяльність по розробці методичних матеріалів з впровадження театральних прийомів навчання в практику вокальної підготовки дітей проводив П.Козицький. Про це свідчить, зокрема, змістовне розучування пісень на уроках. Педагог у цікавій бесіді розкривав багатство нової пісні, театралізував її з метою відображення художніх образів в музиці. Свідомо ставлячи на уроках такі завдання, композитор бачив їх велике значення у розвитку художнього мислення та творчої уяви учнів, глибокому розумінні ними змісту творів, що вивчаються.

Використовуючи на уроках елементи театрального мистецтва (міміку, пластику, спів по ролях), композитор прагнув виховати в учнів любов до пісні, стійкі навички грамотного і вільного володіння голосом, прагнення емоційно виконувати музику на концертах та перед аудиторією. Він вважав

доцільним вивчення на уроках уривків з дитячих опер, календарних пісень театралізувати, враховуючи їх колорит.

За останні роки проведено значну дослідницьку роботу в даному напрямку. На увагу заслуговують роботи І.Барановської, Є.Карпенко, Л.Мартинюк, Е.Печерської та ін.. Вчені-педагоги наголошують на великому виховному потенціалі дитячих опер, казкових сюжетів що передбачає не тільки формування вокальних умінь і навичок, але й розвиток у школярів потреби і бажання вносити гуманне, творче начало в усі сфери музичного життя, адже «через казкові образи в свідомість дітей входить слово з його найтоншими відтінками; воно стає формою духовного життя дитини, засобом відбиття думок і почуттів». Оригінальні методичні розробки з використання казкових сюжетів на уроках музики представлено О.Печерською. До вивчення на уроках музики автор пропонує оперу М.Лисенка «Пан Коцький», Р.Бойка «Пісенька в лісі», М.Завалішиної «Якщо друзі є», А.Філіпенка «У зеленому саду», М.Мінкова «Де ж Сонечко живе?», В.Дьяченка «Казка про флюгер» та інші. Автор вважає, що «поєднуючи в собі виховні можливості різних видів мистецтва, дитяча опера, є ефективним засобом вокального розвитку школярів» [127, с. 132].

Серед надзвичайно цікавих робіт необхідно відзначити оперу харківського композитора Д.Клебанова «Лелеченя», яку вирізняє доступність, яскравість та емоційність музики, виразність образних характеристик, підкреслена барвистою блискучою інструментовкою. За визначенням І.Золотовицької «Музична мова твору спирається на пісенно-танцювальне начало. Інтенаційна виразність поєднується з чіткістю й суворістю ритмічного малюнка. Користуючись простими засобами, Д.Клебанов зумів створити рельєфні музичні характеристики персонажів» [66, с.12], що на наш погляд, дозволяє включати оперу «Лелеченя» в репертуарний план вокального навчання підлітків.

На думку багатьох педагогів та методистів, вивчення однієї опери потребує багато часу. Проте, цей процес дуже захоплює дітей. Вони

порівнюють вивчення опери з телесеріалами, тобто від уроку до уроку музика захоплює їх все більше і більше, в них постійно присутній інтерес до того, що буде далі. Спочатку, слухаючи музичний твір, учні емоційно проживають життя кожного героя, ставлять себе на його місце, роздумують над діями і вчинками персонажів і тим самим моделюють власне бачення і виконання оперної партії. Тому перед викладачем вокалу стоїть завдання – не просто навчити дітей передати сюжет опери, але й розкрити самий глибокий шар музичного спектаклю – інтонаційно-змістовий, адже інтонація – основа вокальної виразності і змісту оперної партії. Завдяки інтонації розкривається жанровий підтекст твору, тобто все, що композитор не зміг сказати «прямим текстом», можна прочитати в інтонаційному змісті. Багато оперних творів будуються на лейттемах, лейтмотивах і навіть лейтінтонаціях, які є – квінтесенцією музичного змісту. Навчити підлітка «зчитувати» інтонаційну інформацію, слухати, розуміти її і тим самим підняти престиж оперного мистецтва в суспільстві і молодіжному середовищі – головне завдання педагога-вокаліста.

Включення у вокальну підготовку елементів театрального мистецтва є традиційним для музичного виховання у КНР. Докладно це розглянуто у дисертаційних дослідженнях молодих китайських науковців У.Іфан та Ван Лей. На думку У.Іфана, акцентуація національної основи педагогіки взагалі, передбачає використання на уроках музичного мистецтва музичного фольклору, народної художньої творчості, елементів народного театру. Це пояснюється тим, що вчитель музики за «статусом своєї діяльності виходить за межі виключно уроків музики у більш широке соціокультурне середовище» [169, с.7]. Тому на уроках в школах Китаю використовується театралізація музично-фольклорних обрядових свят, народних пісень в автентичному варіанті, елементів пекінської опери. Що стосується останнього, з метою підтримки національних культурних традицій і залучення до них молоді, в школі Китаю упроваджені уроки пекінської опери, яка відрізняється особливим художнім синтезом, співом,

символічністю мови, використанням бойових мистецтв «дао». Разом з тим, «кажучи про синтетичність пекінської опери як жанру, слід вказати, що у неї є чотири художні стихії: «цанг», «нян», «зуо», «дао», які роблять цей вид мистецтва найбільш інтегрованим». З точки зору навчання вокалу, то пекінська опера містить величезний потенціал для вокального розвитку дітей, адже дозволяє формувати акторське амплуа, розвивати співацький діапазон (від двох до трьох октав), виховувати різні манери співу (дань-стара і дань). Все вищесказане, на думку автора, підтверджує доцільність впровадження елементів театрального мистецтва в практику вокальної підготовки школярів.

У дисертаційному дослідженні Ван Лей, присвяченому формуванню вокально-сценічної майстерності наголошується, що її формування необхідно здійснювати, спираючись на теорію К.Леонгарда щодо трьох стимулюючих елементів прояву артистичної натури, а саме: емоційну збудливість, демонстративні риси характеру, інтровертність. Автор акцентує увагу на тому, що вокальна підготовка у Китаї щільно пов'язана з музичним театром, який об'єднує в собі сольне виконання, діалог, пластичне інтонування, акробатику та вправи з військового мистецтва, які органічно поєднуються майстерно виписаним текстом і технікою його втілення. У процесі вокального навчання школярів необхідно враховувати тісний взаємозв'язок між національним мелосом і розмовною мовою, а також найважливіші елементи вокально-сценічної діяльності – різноманітність інтонацій та мовних наспівів, що сприяють створенню сценічного художньо-музичного образу. Взагалі, зазначає Ван Лей, «спектакль класичного китайського музичного театру є складним й дуже струнким художнім дійством. У ньому все підпорядковано єдиному ритму руху: музика, речитатив, танець, міміка, симфонія фарб. Велику роль у створенні виразного вокально-сценічного образу в китайському музичному театрі відіграють також маски» [24, с.5].

При цьому наголосимо, що провідні китайські педагоги Лю Юань Пін, Хоу Фан, Чжан Чаянь Го, Чжан Цзянь Го, Юй Ісюан зазначають: робота у вокальному класі вимагає індивідуального підходу, урахування інтонаційних особливостей китайського мелосу та розвитку особливих навичок артистів пекінської опери – спів під час руху та читання віршів на розспів.

Таким чином, підсумовуючи сказане констатуємо, що вивчення введення елементів театрального мистецтва у процес вокального навчання підлітків можна вважати однією з провідних умов успішності формування виконавських умінь підлітків

Процес формування виконавських умінь підлітків відбуватиметься ефективніше за умови розвитку уваги, яка є провідним психологічним фактором підвищення ефективності будь-якої діяльності, у тому числі і вокальної. Аналіз музикознавчих праць (Л.Бочкарьов, Г.Коган, Г.Прокофев, А.Щапов та ін.) вказує на те, що увага є важливою музично-виконавською якістю й відображає не лише рівень виконавської майстерності педагога-музиканта, а й забезпечує успішність його педагогічної діяльності. У педагогічній науці на важливість уваги як необхідної умови підвищення ефективності навчання вказували Ю.Бабанський, Я.Коменський, І.Песталоцці, К.Ушинський та інші. Цінними для учителів музики є дослідження психологів Б.Ананьєва, І.Беха, П.Гальперіна, М.Добриніна, П.Перепилиці, В.Страхова, спрямовані на вивчення впливу методів і способів навчальної діяльності на активізацію уваги учнів підліткового віку. Вчені стверджують, що функцію уваги можна «порівняти з лінзою, яка збирає у фокус сонячні промені й запалює дерево. Так і увага збирає у фокус розумові сили людини й спрямовує їх на розв'язання проблем, що постають перед нею. Саме зосередженість на об'єктах дає змогу поглибити бачення, деталізувати явища та успішно розв'язати проблему» [3, с.45].

На думку дослідників психологів, розвиток уваги передбачає:

- творчий характер навчання (а не тільки накопичення знань, умінь і навичок);

- опору на провідну діяльність (у нашому дослідженні – вокальну);
- орієнтацію на сенситивність віку (сходження до вершин творчості);
- орієнтацію на зону найближчого розвитку, на потенційні можливості учнів;

- єдність інтелекту та афекту, пристрасне ставлення до навчання і забезпечення його позитивними емоціями [31, 130, 131]. Інтелектуальний характер уваги підкреслює І.Страхов, «адже маючи глибокий внутрішній зв'язок з усіма пізнавальними процесами, увага набуває інтелектуального характеру» [151, с.14].

Відомий радянський психолог Б.Ананьєв у своїх дослідженнях зумів довести вплив уваги на протікання різних психічних процесів, а саме:

- залежність якості і точності роботи від стану уваги, наприклад коли відсутність уважності в процесі роботи особливо негативно впливає на зниження розумової працездатності і зниження коефіцієнту точності виконання завдань;

- залежність роботи пам'яті від стану уваги, тим самим доведено важливість уваги у забезпеченні відносно швидкого, точного, міцного і довготривалого запам'ятовування;

- залежність швидкості і точності в утворенні навичок від стану уваги, що тільки підтверджує вирішальне значення уваги у швидкому і точному виробленні навичок - залежність швидкості сприйняття і дії від стану уваги, адже відсутність необхідної підготовчої мобілізації уваги гальмує швидкість сприйняття і осмислення нових вражень. що, на нашу думку, ускладнює процес отримання нових знань;

- вплив зосередженості уваги на звуження «поля зору», що приводить до більш точного і ефективного сприйняття. При цьому, якщо увага студента готова до нових вражень, які не є раптовими для його свідомості, то сприйняття і усвідомлення нового матеріалу, різних педагогічних ситуацій і схем відбувається швидше, ніж за відсутності такої підготовленості, а відповідно і потрібної зосередженості свідомості.

У зв'язку з цим вчений виділяє наступне:

- вплив уваги на послідовність мислення та думок, їх концентрацію на вирішенні певної проблеми,
- вплив стану уваги на процеси мислення і уяви, яка відображається у побудові педагогічної ситуації, уявленні кінцевого результату педагогічно спрямованих дій, осмисленні і побудові навчальної роботи з учнями, створенні нових методів впливу та їх уявної конкретизації.

За словами І.Страхова, «уява надає увазі творчого спрямування, завдяки психологічні механізмам гіперболізації, применшення, акцентування, перетворення образів, аглютинації, уподібнення, комбінування і реконструкції та інші [151, с.18].

Увага є важливим психологічним фактором комунікації людей у всіх видах діяльності. В контексті дослідження це означає, що особливого значення увага набуває і в процесі вокального навчання підлітків, адже передбачає як вербальне так і невербальне (мова жестів і міміки) спілкування вчителя з учнями. У процесі такого спілкування великого значення набуває зосередженість уваги вчителя на власних висловлюваннях у процесі занять, оскільки від чіткості поставлених завдань, уміння сформулювати свій задум, володіння власними емоціями і мімікою, залежатиме правильність їх сприйняття і зрозумілість учнями [3, с.28].

Цікавими для нашого дослідження є положення В.Страхова, який розглядає увагу вчителя як педагогічне уміння, а його уважність, як моральну звичку, що проявляється у спілкуванні з учнями. Вчений експериментально дослідив і встановив необхідність розвитку певних властивостей уваги вчителя, а саме:

- поєднання спостережливості вчителя із своєчасним його виховним впливом на учнів, тобто науковець застерігає молодих людей від несвоєчасного застосування дій, що приводять до зниження уваги вчителя до учнів;

- володіння вчителем умінням розподіляти увагу між змістом уроку, методами навчання та учнями (знаннями їх психологічних особливостей і рівня підготовки);

- єдності стійкості і переключення уваги вчителя, тобто, своєчасне переключення уваги у відповідності зі зміною видів навчальної діяльності та необхідністю педагогічного стимулювання зосередженості школярів;

- поєднання уваги з уважністю як морально-психологічною властивістю особистості, що забезпечує розуміння вчителем психічних станів учнів і є однією з важливих передумов успішності його педагогічної діяльності;

- доцільність вираження уваги, своєрідності її педагогічної техніки, яка проявляється у зовнішньому інтересі до учнів. Крім того, автор наголошує на тому, що викладання певних навчальних дисциплін вимагає спеціально сформованих властивостей уваги, оскільки професійна спрямованість уваги вчителів гуманітарних дисциплін відрізняється від уваги викладачів технічного або художнього напрямків [151, с.10-18].

На думку Г.Падалки, в умовах активної музичної діяльності необхідно підтримувати потрібний рівень уваги учнів, не стримуючи їх творчих проявів. «Специфіка роботи вчителя музики, – наголошує вчена, – полягає в необхідності поєднувати контроль як за власними діями і виконанням так і за виконанням учнів, що викликає певні труднощі у випускників музично-педагогічних факультетів». У зв'язку з цим автор пропонує розрізняти властивості уваги в процесі виконавської діяльності і особливості уваги у процесі педагогічної діяльності, підкреслюючи суб'єктивно-сенсорну основу обох видів уваги [119].

Необхідно зазначити, що проблема розвитку уваги активно розробляється представниками мистецької галузі. Так, з метою розвитку у майбутніх фахівців уміння розподіляти увагу О.Єременко пропонує використовувати різні форми музичної діяльності під час вивчення фахових дисциплін і зазначає, що необхідність диференціації уваги виконавця

обумовлюється особливостями виконання багатоголосних творів та творів сучасних композиторів; широкі можливості для розвитку уваги містить в собі гра в ансамблі; у ситуації реального втілення інтерпретаційного задуму розвивається здатність до переключення уваги зі стану хвилювання на зміст музичного твору та її концентрації на художньому образі [61,с. 44]. Як відомо, успіх підготовчої роботи до прилюдного виступу забезпечується створенням ситуації безпосередньої причетності майбутнього вчителя-музиканта до майбутньої професійної діяльності у формі проведення фрагментів музичних занять, демонстрації частини уроку перед одногрупниками, що створює умови для зникнення надмірного хвилювання, впливає на регулювання емоційного стану, сприяє розвитку здатності до розподілу і концентрації уваги.

У роботі Г.Падалки «Педагогіка мистецтва» розглядаються особливості розподілу уваги в процесі музичного навчання. Вчена підкреслює, що єдиний стрижень, навколо якого фокусуються знання полягає у поступовому переході від свідомо поставленої мети розподілення уваги до автоматично виконуваних дій. Так, на початку роботи викладач навмисне загострює увагу на необхідності її розподілу. Домагається того, щоб студент свідомо фіксував певні об'єкти, наприклад, різницю в тембрах під час гри в ансамблі, або особливості окремих хорових партій. Викладач піклується про уважне ставлення до кожного виконавського штриха. Слідкує за тим, щоб студенти свідомо контролювали свої дії. В процесі спеціального тренування увага перетворюється на автоматизовану, під час якої студент встигає слідкувати за різноманіттям власних музичних дій і своїх товаришів, але вже без спеціальних завдань з боку викладача і внутрішнього само наказу [119, с.58-59]. Автор наголошує, що опосередкований вплив викладача, спрямований на розвиток уваги, виявляється набагато дієвішим, ніж прямі поради чи накази.

У дисертаційному дослідженні З.Софроній розглядаються та аналізуються різні прояви виконавської уваги як важливої професійної

якості педагога-музиканта, що забезпечують цілісність виконавського процесу. Обґрунтування теоретичних засад та концептуальних підходів до сутності та змісту поняття «увага», дозволило дослідниці трактувати «виконавську увагу вчителя музики» як форму психічної діяльності, що передбачає зосередженість на процесі виконання музики, спрямованість на його організацію, контроль та регулювання. Дослідниця розглядає увагу в системі ситуативно-пріоритетних проявів модифікаційної варіантності – емоційної, вольової, логічної, творчої, ансамблевої, саморегулюючої у діалектичній єдності з передувагою, операційною та післяопераційною її складовими, що забезпечує оптимальне функціонування виконавської уваги. У дослідженні виокремлено основні функції виконавської уваги майбутнього вчителя музики: пізнавальну, пошукову, орієнтувально-оцінну, випереджально-регулюючу, контрольню-коригуючу, творчу [148].

У контексті дослідження варто розглянути таку важливу складову виконавської уваги як зосередженість виконавця, яка визначається як «домінанта активної зосередженості» (Цагареллі.), «концентрація уваги, котра є ознакою творчого натхнення» (Б.Теплов). «культура зосередженості» (Г.Коган), «глибоке входження в образну сутність твору» (Л.Маккінон), «творча зосередженість» (С.Савшинський), що характеризується творчою продуктивністю, єдністю цілеспрямованості й захопленості виконавською діяльністю, подоланням усіх видів відволікань і неуважності, і забезпечує спрямованість на створення переконливої інтерпретації музичних творів. В процесі вокальної діяльності важливого значення набуває розвиток різних видів уваги, зокрема:

- мимовільної, що виникає на основі інтересу й емоційного відношення до предмету без залучення особливих вольових зусиль;
- довільної, або інтелектуально-вольової уваги, яка характеризується розвиненістю вольових зусиль, спрямованих на вирішення пізнавального завдання засобами різноманітних операцій мислення;

- після довільної - цілеспрямованої уваги, що не вимагає вольового зусилля, пов'язана із свідомо поставленою метою і підтримується свідомими інтересами. Синтез цих видів уваги забезпечує інтенсивність і продуктивність навчального процесу, а тому можна говорити про її дієве значення у здійсненні вокального навчання.

Таким чином, теоретичне обґрунтування розглянутих педагогічних умов дозволило передбачити, що їх комплексне використання сприятиме підвищенню ефективності формування у підлітків вокально-виконавських умінь і навичок.

Визначення теоретичних засад дослідження формування вокально-виконавських умінь підлітків в школах мистецтв передбачає формулювання відповідних принципів.

У філософській енциклопедії принцип (від лат. – початок, основа) означає вихідне положення, провідну ідею, першорядне правило певної діяльності, що виконує функцію обґрунтування змісту цієї діяльності і способу її здійснення [165]; основоположну ідею, що пронизує усю систему знання і субординує його [166]. В педагогіці принципами вважаються вихідні положеннями, які визначають зміст, форму, методи, засоби і характер взаємодії в цілісному педагогічному процесі. Принципи носять характер загальних вказівок, правил та норм, які регулюють весь процес [71, с. 267].

Педагогічне тлумачення поняття «принцип» має свою специфіку. Зокрема, принципом навчання називають одну з вихідних вимог до процесу навчання, яка впливає із закономірностей його ефективної організації. сукупність принципів навчання складає певну систему вихідних дидактичних вимог до процесу навчання, виконання яких забезпечує його достатню ефективність [138, с. 224]. Переконливим, на наш погляд, є визначення сутності педагогічного принципу В.Андрєєва: «Педагогічний принцип – це одна з педагогічних категорій, яка є основою нормативного положення, що базується на пізнаній педагогічній закономірності та

характеризує найбільш загальну стратегію рішення визначеного класу педагогічних завдань (проблем), служить одночасно системоутворювальним чинником для розвитку педагогічної практики з метою підвищення її ефективності [4, с. 314].

За визначенням В.Ягупова, принципи є орієнтиром для навчальної практики. Вони є об'єктивними за змістом, але суб'єктивні за формою, адже виявляються в діяльності конкретних керівних осіб і стосуються:

- регулювання різноманітних змістових взаємин учасників навчального процесу, тому що мають суб'єктивний характер;
- з'ясування провідних тенденцій навчання і виховання в українському суспільстві;
- розв'язання суперечностей процесу навчання та створення умов досягнення успіхів у навчально-виховному процесі;
- визначення змісту, методів і форм навчальної діяльності тощо [194, с. 345].

На думку М.Ярмаченка, обґрунтування педагогічних принципів повинно відповідати наступним вимогам: обов'язковість, комплексність, рівнозначність, системність, гуманність та особистісну спрямованість. Вчений відзначає, що незнання принципів не відмінює їхнього існування і дієвості, а робить процес навчання ненауковим, суперечливим, непослідовним, несистемним, отже, малоефективним. Педагогічні принципи становлять струнку систему, їх ефективність проявляється тільки в комплексному та послідовному використанні. Обов'язковою умовою ефективності педагогічних принципів є творче їх застосування з урахуванням педагогічної майстерності вихователя, індивідуально-психічних особливостей вихованця і конкретної виховної ситуації [123б с.198– 199].

У мистецькій галузі проблема визначення принципових засад посіла основне місце в роботах Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рідницької, О.Щолокової та ін. Досить переконливим нам здається визначення

принципів мистецького навчання, поданих Г.Падалкою у роботі «Педагогіка мистецтва». На її переконання, принципи мистецького навчання - це основні положення, що визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії вчителя і учнів, виконання яких передбачає досягнення результативності процесу оволодіння мистецтвом. До основних принципів педагогіки мистецтва автор відносить: принцип цілісності - орієнтує на досягнення цілісності навчального процесу, що проявляється у змістових парламентах мистецького навчання. у його методичному забезпеченні та організаційних засадах; культуру відповідності – передбачає таке змістове наповнення навчального процесу. в результаті якого мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури.

Заглиблення у вузьку фахову галузь має співіснувати із спонуканням учнів до пізнання різних видів мистецтва. різних художніх напрямів, до систематичного збагачення і розширення мистецького досвіду; - принцип естетичної спрямованості означає звертання в процесі мистецького навчання до осягнення естетичної цінності художніх творів, формування схильності учнів до сприймання мистецтва як явища. що містить величезний потенціал втілення прекрасного в житті людини. Цей принцип задає орієнтири розвитку учнів на будь-якому етапі розвитку. від початкової школи до вузу; принцип рефлексивності спрямовано на спонукання учня в процесі мистецького навчання до співвіднесення власних життєвих позицій, світоглядних установок зі змістом художніх образів, зіставлення цінностей внутрішнього життя із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору. Вчена наголошує, що визначені принципи, діючи в соціально-часових межах, містять в собі цілепокладальні орієнтири поліпшення мистецької освіти, удосконалення її змісту і методичних засад [119, с.148,149].

На думку О.Ростовського, принципи охоплюють узагальнені закономірності мистецького навчання, органічно пов'язуючи окремі його

елементи в ціле. З позицій системного підходу вчений виявляє закономірні зв'язки між педагогічними впливами і зовнішніми умовами, між процесами музичного навчання і учіння, між окремими компонентами навчального процесу і метою, завданнями, змістом, методами, формами тощо.

До основних мистецьких принципів автор відносить: принцип орієнтації на духовний розвиток учнів, що націлює на активізацію внутрішнього духовного світу учнів, формування музичної культури, основою якої є вміння чути музику як змістове мистецтво, що несе в собі почуття і думки людей, життєві образи і асоціації; принцип опори на внутрішні сили і можливості учнів – передбачає активізацію особистісних проявів у процесі осмислення та виконання музики; художньо-творчого спілкування – характеризується рівноправністю учасників у судженнях і оцінці музики, підвищеною увагою вчителя до реакцій учнів на музику, відтінків їх переживань, взаємодією різних точок зору, позицій; принцип єдності індивідуального і колективного впливу – передбачає колективний характер сприймання музики на уроці. колі міжособистісне спілкування приводить до взаємокоригування емоцій, їх взаємного посилення або послаблення; принцип єдності емоційного і свідомого в музичному сприйманні – націлює учня на пошук цілісного художнього змісту музики, що дає можливість у поєднанні різних елементів музичної мови відчувати цілісні художні образи, красу музичного звучання; принцип опори на життєвий і художній досвід учнів – передбачає, що не нав'язуючи учням власних вражень, учитель має підводити їх до осягнення художнього змісту. Розглянуті принципи, на переконання автора, мають велике значення для вдосконалення системи музичного виховання школярів. визначення засобів і шляхів впливу на дітей, формування в них відповідних особистісних якостей [139, с.225-235].

На наш погляд, розглядаючи взаємозв'язок закономірностей і принципів формування виконавських умінь підлітків в процесі вокального навчання, необхідно враховувати, що кожен принцип впливає не лише з тієї

закономірності, з якою безпосередньо пов'язаний, а й з багатьох інших (попередніх і наступних). Слід зазначити, що в названих принципах відбиті не лише дидактичні й виховні, а й психологічні та музикознавчі закономірності. Опора на закономірності й принципи мистецького навчання дасть вчителям можливість визначити загальні орієнтири для науково обґрунтованого спрямування вокального навчання, педагогічно-доцільного та ефективного протікання процесу формування виконавських умінь підлітків.

Для нашого дослідження вважаємо за доцільне розглянути принципи одержання художньо-педагогічних знань, досить переконливо обґрунтовані О.Щолоковою у роботі «Основи художньо-професійної підготовки майбутнього вчителя». На думку вченої, принцип історизму у вивченні художньо-естетичних явищ вимагає використання під час вивчення музичної культури прийомів історичного порівняння, співставлення, ретроспективи, що допоможе студентам усвідомити зв'язок музичних подій, явищ і часу; принцип опори на творчий метод митців дає змогу розгорнути перед студентами поступовий розвиток різних видів мистецтв у їх ідейній і художніх взаємозв'язках, розкрити динаміку розвитку музичної культури цілісно та системно; принцип урахування аксіологічної функції мистецтва передбачає, що формування культурологічних знань в значній мірі залежить від ставлення до мистецтва та орієнтації на майбутню педагогічну діяльність. За визначенням науковця, запропоновані принципи дають можливість не тільки розкрити зміст професійної підготовки студентів, а й виділити його особливості, що зумовлені інтегративними процесами культурологічних і педагогічних знань [189].

Однією з важливих передумов покращення професійної підготовки вчителів музики у вищих навчальних закладах є тісний зв'язок і взаємодія всіх ланок музично-педагогічної освіти. Це забезпечує ґрунтовну підготовку студентів до безпосереднього включення у майбутню професійну діяльність. У зв'язку з цим однією з актуальних є проблема забезпечення наступності в

навчанні. У Законі України про освіту зазначено, що саме наступність є однією з обов'язкових умов здійснення неперервності здобуття знань, яка певною мірою має забезпечити єдність, взаємозв'язок та узгодженість мети, змісту, методів, форм навчання й виховання з урахуванням вікових особливостей дітей на суміжних шаблях освіти.

Етимологія слова «наступність» пов'язана з процесом передачі соціального досвіду і охоплює досить широкий діапазон тлумачень: у філософському розумінні – це основа неперервності всього матеріального світу; у соціальному плані – це існування і розвиток тих чи інших явищ, процесів, станів у сфері матеріального, суспільного, духовного життя; у педагогічній сфері – наступний характер будь-якого процесу, добудову і функціонування системи народної освіти, підготовку підростаючого покоління до життя; у дидактичному розгляді – успішність навчання, самоосвіта, неперервний навчальний процес.

Як філософську категорію вперше «наступність» розробив Г.-В.-Ф. Гегель. Обґрунтовуючи закон заперечення, вчений звернув увагу на об'єктивну потребу наступності в процесі розвитку. На думку філософа, діалектичне заперечення передбачає не тільки знищення попереднього, але й збереження, утримання і розвиток того раціонального, що було досягнуто на цьому і попередніх етапах розвитку [42].

Подальше вивчення цієї категорії пов'язано з визначенням її як історичного процесу, який виявляється в онтогенетичному розвитку культур, зміні соціальних пріоритетів, традицій, у передачі соціального досвіду від покоління до покоління; один з основних аспектів закону заперечення, в якому відображається діалектика інших законів; взаємовідношення людина – Всесвіт” в аспекті розвитку духовної культури людства в процесі проходження духом певних стадій свого розвитку (Г.С.Сковорода, М.О.Бердяєв); інтегративної якості. Вчені одностайні в тому, що наступність ніколи не є випадковим процесом – це завжди потрібне й

закономірне явище, яке забезпечує поступальний характер і розвиток, при цьому сама її сутність передбачає наявність педагогічного аспекту.

Сучасні філософи виділяють такі форми наступності: змістову – зумовлюється суттю передаваних і духовних цінностей; процесуальну – забезпечує раціональну організацію виконання зазначеного проекту; позитивну – об’єкт, що розвивається, переходить на нову стадію, зберігаючи прогресивні елементи минулого. Залежно від змісту наступності визначають її специфіку, що вимагає від дослідників урахування особливостей різних видів діяльності [100,164,165].

Перші дидактичні вимоги наступності в навчанні обґрунтував Квінтіліан, зокрема поєднання заучування матеріалу з його осмисленням, урахування індивідуальних особливостей у навчанні, необхідності системи вправ і повторення для міцного засвоєння знань, одночасного вивчення декількох предметів із певним чергуванням їхнього вивчення. В епоху Відродження проблема наступності цікавила Мішеля Монтеня, Еразма Роттердамського, Томаса Мора, а також авторів філософсько-педагогічних та літературних трактатів Київської Русі (Володимира Маномаха «Повчання дітям», Іларіона Київського «Слово про закон і благодать»). На їх переконання, набуті освітні навички необхідно закріплювати в практичній діяльності, з дотриманням принципів чуйності і відповідальності [134].

Окремі питання наступності процесу навчання й виховання досліджувались у працях класиків педагогічної науки: Я. Каменського, Д. Локка, Г.Песталоцці, А.Дістервега, К.Ушинського. Я.Каменський трактував процес навчання як єдиний шлях пізнання, де кожне нове знання – це результат приросту до наявного знання. «Усе навчання повинно відбуватись таким чином, щоб наступне завжди засновувалось на попередньому, а попереднє закріплялось наступним» – наголошував вчений [73, с. 34].

На переконання Г.Песталоцці, навчання повинно забезпечити дітям поступовий, різнобічний і гармонійний розвиток природних здібностей, трудову підготовку, розвинути фізичні й духовні сили. Англійський філософ,

психолог і педагог Джон Локк у роботі «Думки про виховання» запропонував чотирьохступеневу програму реальної освіти, яка передбачала підготовку до дієвих занять у реальному світі. Німецький педагог Фрідріх Дістервег наголошував на важливості систематичності й ґрунтовності набуття знань з урахуванням вікових й індивідуальних особливостей дітей. Він обґрунтував принцип послідовності в навчанні, який знаходить вираження в правилах: від близького до далекого, від простого до складного, від відомого до невідомого [178].

На думку К.Ушинського, для створення в учнів єдиної системи знань і вмінь процес навчання має здійснюватись поетапно. При цьому в уяві самого вчителя повинен сформуватись такий план дій, що привів би його до мети, без втрати часу, пропусків чогось істотного. Цю думку підтримує В.Сухомлинський, який трактував наступність у навчання як «з одного боку, продуману підготовку учнів до здобування нових знань а, з іншого, вміння вчителя під час викладу нового матеріалу спиратися на ті знання, які наявні в школярів, розвивати й удосконалювати їх» [152, с. 292].

Широке використання терміну «наступність» в науково-педагогічній літературі почалося з середини ХХ століття з визнанням того, що у шкільній практиці наступність забезпечується методично й психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, додержанням послідовності руху від простого до складнішого в навчанні та організації самостійної роботи учнів і взагалі всією системою методичних засобів. Сучасні українські вчені вбачають сутність наступності не тільки в наявності наступних зв'язків, а і в тому, що вона передбачає динаміку розвитку педагогічного процесу.

Так, у роботі О. Савченко «Дидактика початкової школи» наголошується: наступність є одним із принципів освіти, який передбачає зв'язок та узгодженість мети, змісту, організаційно-методичного забезпечення етапів освіти, які межують один з одним (довкілля – початкова – основна школа) [140]. Досить переконливим нам здається визначення

А.Кухти: «наступність у навчальному процесі забезпечує органічний перехід від минулого через сучасне до майбутнього і в процесі цього переходу виконує дві взаємопов'язані функції: забезпечує зв'язок між цими трьома етапами навчання і одночасно готує здійснення майбутніх» [76, с.10].

Ознаки наступності виокремлені О.Вакуленко, зокрема: універсальність – спостерігаються змістовні внутрішньо-предметні й між предметні взаємопов'язані складові програмового матеріалу, пересування їх за навчальною тривалістю; комплексність методів і прийомів реалізації; оптимальність – з'єднує навчальний матеріал, надаючи йому впорядкованості; генералізація – предмет вивчення стає повнішим, набуває реального значення; своєрідність мети й завдань, суб'єктів і об'єктів педагогічного процесу [34].

В системі освіти автор відтворює соціальну природу наступності поколінь у конкретних умовах розвитку суспільства й відбиває освітню політику держави. Вчена виявляє взаємозв'язок принципу наступності з іншими дидактичними принципами, а саме: науковості й доступності, свідомості й активності, міцність знань, умінь та навичок, єдності навчання й виховання, систематичності й послідовності, доступності, наочності, стимулювання до навчання, індивідуального підходу

Все вищесказане має важливе значення для практики вокальної підготовки учнів підліткового віку. В умовах навчальної діяльності набуття виконавських навичок має здійснюватися як специфічними засобами кожного навчального предмета (вокалу, музичного інструменту, сольфеджіо, хор), так і в різноманітних формах музично-педагогічної практики (участь у ансамблевих та театральних гуртках тощо). Взаємодія в роботі викладачів усіх мистецьких дисциплін, узгодженість у розв'язанні завдань комплексної музичної підготовки сприяють формуванню морального і культурного потенціалу дітей, розширенню їх музичного світогляду; розвитку інтересу, поваги і любові до вокального виконавства; формуванню потреби

безперервної, систематичної вокальної освіти, творчого розв'язання вокально-виконавських завдань.

Успіх вокальної підготовки підлітків визначається також психолого-педагогічною спрямованістю навчально-виховного процесу та встановленні закономірних зв'язків між етапами вокального навчання в молодшому, середньому та старшому віці. Отже, теоретичний аналіз дає підставу стверджувати, що впровадження у вокальну практику принципу наступності є актуальним, оскільки орієнтація на нього в процесі музичного навчання є умовою неперервного розвитку особистості школяра.

Успішне формування виконавських умінь в процесі вокальної підготовки, на переконання науковців (Е.Печерської, О.Ростовського, В.Черкасова, Ван Тянь Ці, Ван Цзяньшу, Ван Яньпин, Чжай Хуань та ін.) можливе за умови урахування вікових особливостей підліткового віку. На переконання Е.Печерської, урок музики в школі як основна форма музичного виховання і навчання утруднює можливість індивідуального підходу до кожного учня. Проте, в процесі вокального навчання врахування індивідуальних особливостей учнів грає вирішальну роль [127].

Вчені відзначають, що саме в підлітковому періоді відбуваються якісні зміни в розумовому, моральному, фізичному і духовному розвитку особистості, що впливають на розширення її світоглядних та інтелектуальних можливостей. Залежно від динаміки подразнень нервова система підлітків може перебувати в стані сильного збудження або загальмованості. Основними психічними новоутвореннями підліткового віку є почуття дорослості й потреба в самоствердженні, бажання порівняти себе з іншими, розібратися у своїх почуттях і переживаннях. На цьому життєвому етапі соціального становлення відбувається розвиток мотиваційної сфери: моральної самосвідомості, потреби розвивати здібності та позитивні якості, виникає інтерес до себе та оточуючих, відбувається перегляд сформованих у молодшому віці цінностей, з'являється прагнення до самоконтролю та саморегуляції.

На переконання психологів (М.Варій, П.Мясоїда, О.Петровського, Ю.Трофімова та ін..) у підлітковому віці в процесі різноманітної музичної діяльності активно формуються сприймання, мислення, уява та увага. Залежно від попереднього досвіду, уявлень та знань відбувається осмислене та узагальнене сприймання творів музичного мистецтва. Характерною особливістю сприймання стає його індивідуальність, яка певною мірою залежить від розвитку органів чуття, зору, слуху, витонченості смаку. При ознайомленні з музичними творами сприймання поступово переходить у спостереження, що передбачає цілеспрямоване, планомірне вивчення властивостей музичного твору, у пізнанні яких зацікавлена особистість. Поступово в підлітків починає домінувати аналітичний тип сприймання, коли здійснюється узагальнення виразних характеристик музичних творів, на основі чого формується поняття жанру, композиторського і виконавського стилю, відчуття епохи написання твору.

З набуттям художнього і чуттєвого досвіду, збагаченням знань про закономірності музичного мистецтва, у підлітків формується музичне мислення. В учнів 5-6 класів найбільш розвиненим є його словесно-логічний компонент, що виявляється у вербальній і вокальній інтерпретації музики. З поступовим розвитком музичного слуху та набуттям вокальних навичок формується інтонаційне мислення.

У цьому віці в школярів розвинені всі види пам'яті: образна, рухова, емоційна, словесно-логічна. Під час занять вокальним мистецтвом засвоєння музичного матеріалу відбувається засобом мимовільної й довільної пам'яті; в процесі вивчення музичного твору найбільш задіяними є емоційна й словесно-логічна пам'ять. Механізм закріплення, зберігання і відтворення музичного матеріалу полягає у переведенні інформації з сенсорної в короткочасну, а потім і в тривалу пам'ять. На переконання В.Черкасова, у середньому шкільному віці в дітей усе більше виявляються індивідуальні особливості пам'яті: швидкість, точність, міцність й готовність до відтворення [184, с.376].

З мисленням, сприйманням, пам'яттю, відчуттям та емоціями пов'язана уява, що сприяє відтворенню музичних явищ, активізації мислення та емоційного ставлення. Пізнання закономірностей музичного мистецтва відбувається через художню уяву, де переважають слухові асоціації. В підлітковому віці створення художніх образів спирається на реальні або фантастичні уявлення школярів, що робить інтерпретацію музичних творів цікавою і неповторною. Завдяки творчій уяві виявляються та активізуються імпровізаційні здібності школярів, виникає інтерес до виконавської діяльності, розвиваються емоції та почуття.

На переконання Л.Виготського, залежно від генетичних задатків підлітки можуть по-різному реагувати на об'єкт збудження. Підлітки зі швидко збудженою нервовою системою активніше сприймають і висловлюють свої почуття від прослуханого музичного твору. Участь підлітків у вокально-творчій діяльності сприяє формуванню естетичних почуттів, які є результатом освоєння і пізнання прекрасного. Почуття, які виникають у процесі ознайомлення з музичними творами, впливають на формування емоційної сфери особистості. В цей період у підлітків продовжує розвиватись зорово-слухова синестезія. Вони із зацікавленістю переносять свої враження на папір, поновлюючи колекцію героїчних і трагічних образів, пейзажів та етюдів, у яких презентовані зорово-слухові відчуття. Отже, під час спілкування з творами музичного мистецтва в підлітків виникає ставлення до того, що вони пізнають, тобто формується емоційно-почуттєва сфера.

Активно взаємодіє з психічними процесами й виконує функцію контролю увага. У підлітковому віці добре розвинена довільна й мимовільна увага. Учні можуть тривалий час займатися вокальною роботою, удосконалювати виконавські уміння і навички. Вони свідомо переводять увагу з одного виду з одного виду роботи на інший. Спостереження за учнями середніх класів показали, що при сприйманні музичного твору

відбувається розподіл уваги на слухання музики й пояснення вчителя щодо перебігу подій та характеристики музичних образів.

На думку О.Ростовського, уважність і неуважність підлітків на уроці залежить переважно від їх ціннісних орієнтацій та вихованості. Уважні учні краще визначають емоційно-образну характеристику музичного твору, глибше відчують динаміку внутрішнього розвитку музичного образу. Якщо в системі особистісних цінностей підлітків є пізнавальний інтерес, то в процесі занять вокальним мистецтвом формуються навички самовдосконалення, самоствердження, активізуються інтелектуальна та емоційні сфери. За такої ситуації цінними є поради вчителя, які допоможуть підлітку цілеспрямовано і послідовно засвоювати вокальне мистецтво [137].

З розглянутим принципом тісно пов'язаний принцип фольклоризації змісту вокальної підготовки підлітків. Звернення до музичного фольклору в процесі вокальної підготовки дітей підліткового віку ґрунтується на філософському осмисленні народного музичного мистецтва як одного із стрижневих компонентів культури. У науковій літературі фольклор трактується як народна творчість [37, с.1542], традиційна і сучасна творчість усної традиції, основною ознакою якої є усна форма поширення (О.Семенов). Крім цього, до загальних ознак фольклору дослідники відносять біфункціоналізм, синкретизм, усність, колективність, імпровізаційність, варіативність (А.Іваницький). З'ясовуючи природу музичного фольклору, вчені відзначають, що йому, окрім загальних ознак, притаманний прихований психологізм, яким насичені думи, історичні пісні, весільні пісні, казки, балади, ліричні пісні.

Розглядаючи музичний фольклор як сукупність відтворюваних голосом або на музичних інструментах мелодій чи інших звукових комплексів, які утримуються в пам'яті їхніх носіїв – українського народу – і з давніх часів живлять усну традицію через їх передавання від покоління до покоління, дослідники виділяють його три складові: вокальну (мелодії відтворюються тільки голосом), інструментальну (для музикування

використовуються один або кілька інструментів), вокально-інструментальну (під час музикування задіяні як голос, так і музичні інструменти).

За способом виконання в музичному фольклорі вирізняють основні музичні жанри: епічні мелодії, що виконуються у мелодекламаційній манері; ліричні у кантиленному характері; драматичні – танкові й споріднені з ним жартівливі пісні; а також два проміжні – ліро-епічні та ліро-драматичні [108, 142, 145, 162].

Дослідженню і вивченню українського музичного фольклору надавали великого значення філософи, педагоги, письменники. Так у творчості Г.Сковороди зв'язок світовідчуття і народної пісні відчувається в поетично-образному змісті ліричних творів мислителя, їх формі і сутнісно-філософському наповненні; у творах О.Духновича досить випукло представлена ідея народності виховання; в спадщині М.Костомарова простежується внутрішнє чуття національної ідентичності; принцип народності у вихованні сповідував К.Ушинський; любов до української пісні, закладена з дитинства, проросла в поетичних творах Л.Українка, які наскрізь пронизані народнопісенною мелодикою; у народній творчості, народних думках й історичних піснях. С.Русова знаходила розкішний мовно-літературний матеріал; цінність народної пісні у духовному становленні народу розмів і визначав П.Куліш; із виховним ідеалом українського народу пов'язував народну пісню Г.Ващенко [164].

З особливою шаную ставились до народної пісні українські композитори-педагоги М.Лисенко, К. Стеценко, В.Верховинець, Ф.Колесса, С.Людкевич. М.Леонтович, Л.Ревуцький, відзначаючи як її довершену мистецьку природу, так і педагогічну цінність. Вони підняли її на новий рівень осмислення, наголошували на необхідності дослідження народної пісні, наполягали на введення її до шкільного репертуару. Зосереджуючи увагу на дитячому фольклорі педагоги наголошували на його освітньо-виховному потенціалі, адже народні думи і пісні є ефективним засобом формування історичної пам'яті та національної свідомості, колискові -

володіють надзвичайною силою емоційного впливу на дитину, дитячі пісні та ігри оздоровлюють фізичний і моральний стан дитини, календарні є засобом ціннісного ставлення дитини до праці.

Варто зазначити, що такі риси характерні і для китайської народної пісні. Китайські музикознавці (Цзо Чжень-гуань та Вей Дзюнь) наголошують, що для народної музики характерний гілозоїзм, що лежить в основі культури і світогляду китайців і виражається у сприйманні природи як живого організму. У ній присутні характерні для усної народної творчості зіставлення образів природи і глибоких людських переживань, тонічна повторюваність ударних складів, строфічна форма, розспівність читання віршів, як наприклад в стародавній збірці «Шинзінь». Існує думка, що збірку склав сам Конфуцій на основі поширених у той час гімнів, обрядових, трудових та інших пісень, музика яких не зберіглася. Але ґрунтуючись на нотних зразках Суньської династії Чжу Сі (XII ст.), що дійшли до наших часів, можна говорити про їх близькість до музичної декламації. Збірка складається з двох частин: перша містить оди і гімни ритуального характеру; друга – пісні, створені поетами і служителями культу «ге фан». Відомий дослідник музичної культури Китаю Б.Васил'єв висунув припущення про те, що «ритуальні і придворні пісні були штучно сполучені з першою частиною і, можливо це зробив ніхто інший як сам Конфуцій». Він був першим тлумачем і пропагандистом цієї збірки. Його вчення про стародавню мораль і етичний борг перегукується зі змістом пісень цієї збірки, вивчення яких «допомагає людині зрозуміти свої внутрішні спонуки і відчуття, спрямовуючи на праведний шлях» [33, с.18].

Мелодика китайської пісні вирізняється багатством і своєрідністю, своєрідним метроритмом, варіантним повторенням мелодій, швидкими переходами з високого регістру до низького і навпаки, що вимагає співу фальцетом. На переконання Сі Даофен, однією з важливих особливостей китайської музики, що робить її зрозумілою для дітей, є нероздільна єдність поетичного тексту і музики, а також зв'язок музики з текстом і танцем, з

фонетикою рідної мови. Взагалі розуміння музики як синтетичного мистецтва звуку, слова і жесту пронизує всю китайську філософію мистецтва. Китайська народна мудрість гласитнаголошує: «Поезія породжує ідею, пісня народжує звуки, звуки породжують рух. Вже потім на допомогу приходять інструментальне виконавство». У статті «Значення народно-пісенної творчості у виконавському мистецтві Китаю» Сі Даофен зазначає, що розвиваючись на основі пентатонного ладу, китайські народні пісні володіють вельми широким інтонаційним діапазоном, що допускає рух мелодії не тільки по інтервалах секунди, терції, кварта але й більш широких інтервалів. Це значно розширює коло мелодійних інтонацій і засобів музичної виразності, тим самим додаючи чудову своєрідність органічній структурі китайського народного мелосу [143, с.111-115].

Взагалі, у китайському музичному мистецтві інтонації-наспіву, надається великого значення. Звідси – природна інтонаційна чутливість китайського народу, його здатність до точної фіксації майже неловимих для вуха європейця інтонаційних відхилень. Будучи невідемним елементом китайського мовлення, інтонація визначає його образне значення. В китайській мові розрізняють чотири основних інтонації – висхідна, низхідна, рівна й висхідна-низхідна. При цьому, один й той самий склад, вимовлений з різними інтонаційними нахилами, визначає зовсім різні почуття. Наголосимо, що всі вищеперераховані властивості поступово акумулювалися в музичному середовищі, одночасно формуючи духовну ауру Китаю, його художньо-естетичне обличчя, палітру стилістичних, жанрових і образно-тематичних шляхів, смаків в пісенному музиченні, у всьому розмаїтті вокальних жанрів [181, с. 257-259]. Отже, історичне значення народної пісні є величезним: вона вплинула на розвиток музичної культури країни, стала історичним (довідником) джерелом подій і явищ. Прикладом цього є народні пісні, поширені в епохи Хан і Вей, вірші Танської та Сунської династій, музичні драми епохи Юань.

Загальновідомо, що джерелом проникнення в дитячу свідомість є також інтонаційна природа музики. В інтонаціях дитячого пісенного фольклору закладений розвиток людської сутнісної сили, вони забезпечують входження свідомості дитини в тон певного, генетично рідного соціального оточення. Дослідники одностайні в думці, що об'єктивні можливості інтонацій музичного фольклору цілісно відображають його художню образність і здатні впливати на духовність особистості. За твердженням К.Фролова, надзвичайно важливим є естетичний аспект музичного фольклору, який «творить емоційно-образний каркас ментальності народу, той духовний код неповторного світосприйняття, який передається з покоління в покоління» [169, с. 234].

Звернення до музичного фольклору як засобу художньо-естетичного виховання підлітків притаманне численним зарубіжним і вітчизняним музично-педагогічним концепціям і системам. Серед них чільне місце посідають концепція цілісного художньо-естетичного розвитку Р.Штайнера, що пропагує ідею пробудження емоційно-естетичного ставлення до процесу художньої діяльності; художньо-педагогічна концепція гармонійного розвитку особистості Е.Ж.-Далькроза, що будується на ідеї синкретичної єдності музики, слова і танцювального руху; музично-виховна система К.Орфа, основою якої стала ідея розвитку відчуття ритму в пластиці тіла, а засобами – декламаційні й ритмічні вправи, вільна словесна, музична, ритмічна, пластична імпровізація, індивідуальне і колективне музикування з використанням багатого набору дитячих інструментів. музично-рухові ігри та інсценізації на фольклорній основі. Отже, високо поцінуючи музичний фольклор, музиканти і педагоги відзначали його художньо-виховний і музично-творчий потенціал для виконавського розвитку дітей.

Оскільки формування вокально-виконавських умінь і навичок підлітків в процесі вокальної підготовки вимагає наявності музичних знань, розвитку пізнавальних і творчих здібностей вважаємо за доцільне обґрунтування принципу єдності музичного пізнання і творчості. Музичне пізнання як

процес освоєння музичної дійсності відбувається завдяки мислительним діям та операціям, які узагальнюються, легко переносяться з одного матеріалу на інший, скорочуються і певною мірою автоматизуються.

З філософської точки зору, пізнання – це суспільно-історичний процес творчої діяльності людини, що формує її знання, на основі яких виникають цілі і мотиви діяльності [165, с. 348]. На основі практичної діяльності у людини розвивається здатність аналізувати явища на рівні оперування поняттями, які систематизовані у різні системи (наукові теорії) фіксують та узагальнюють досвід людства, концентрують набуті знання і стають відправним пунктом для подальшого пізнання дійсності. Особливістю пізнавальної діяльності є здатність узагальненого і опосередкованого відображення дійсності, яка значно розширює можливості пізнання. Відштовхуючись від аналізу фактів, доступних безпосередньому усвідомленню, вона дозволяє, пізнати те, що недоступно до сприйняття за допомогою органів чуття.

Термін «музичне пізнання» свідчить про те, що дане явище підкоряється загальним закономірностям пізнавальних процесів, провідним з яких є мислення – найвищий ступінь пізнання [108, с. 271]. Останнім часом, у мистецькій науці панує думка, що не існує одного, універсального методу пізнання, за допомогою якого можна було б без загрози для наукової об'єктивності досліджувати музичні процеси і явища. Також, серед вчених принципового значення набула теза про те, що і в самому мистецтві і в теорії мистецтва художнє пізнання виникло у зв'язку з історичною достовірністю. Причиною його появи стала необхідність всебічно пізнавати об'єктивну дійсність з метою її засвоєння, зміни та олюднення. В мистецтві ця загальна необхідність перетворилася у намагання більш глибоко осмислити, усвідомити, інтелектуально узагальнити чуттєві спостереження (В.Біблер, Л.Столович, С.Раппопорт, К.Шудря та ін.).

Переконливими є міркування щодо сутності художнього пізнання давньогрецького філософа Аристотеля, представлені в його теорії

наслідування, яким ґрунтується на ідеї оволодіння досвідом життя через мистецтво. Вчений наголошував: «... людина, яка має досвід, вважається більш мудрою, ніж та, яка має лише чуттєве сприйняття, а людина, що володіє мистецтвом – мудріша за ту, яка має досвід; наставник – мудріший ніж ремісник, а наука про абстракцію вище за мистецтво творіння» [11, с. 34].

У даному випадку художня творчість виступає у взаємодії із художнім пізнанням (наставництвом), оскільки в мистецтві вчений виділяє, в першу чергу, його пізнавально-виховні функції, його здатність надавати людям досвід життя. В теорії Аристотеля художнє пізнання (мислення) перетворюється на спосіб узагальнення чуттєвого досвіду, заснованого на висуванні певних ідеалів, на яких митець виховує своїх співвітчизників. Варто наголосити, що Аристотель першим поставив питання про співвідношення раціонально-логічного і чуттєво-практичного в творчості художника. При цьому акцент переноситься з питання про джерело знань митця на питання соціальної функції мистецтва, його здатності емоційно впливати на аудиторію, активізувати творчі нахили людей.

Проблема єдності пізнання і творчості стала провідною у наукових розвідках українських філософів П.Любовського, С.Гогоцького, Т.Шевченка. Так, в теорії П.Любовського простежується думка щодо розрізнення чуттєвого та раціонального у пізнанні. Вчений вважав, що відчувати – це ще не означає пізнавати, а мислення нерозривно пов'язано з чуттєвим пізнанням. Заслуговує на увагу спроба вченого виявити алгоритм переходу від чуттєвого до абстрактного пізнання через такі форми мислення як поняття і судження, на основі операцій аналізу, синтезу, порівняння та спостереження. Простежуючи логіку пізнання, філософ розглядав думку в нерозривному зв'язку зі змістом, не відриваючи її від об'єктивного світу, котрий існує незалежно від людської свідомості. Також П.Любовський, надавав великого значення творчості в процесі пізнання, намагався

встановити між ними зв'язок та єдність усіх компонентів, відстоював важливість пізнання світу людиною [93, с. 68-70].

Цікаві погляди на дане питання висловлював С.Гогоцький. Розкриваючи процес пізнання світу, філософ виділяв у ньому три етапи: чуттєва свідомість, що керується відчуттями; уявна свідомість, що керується діяльністю уяви; мислення, що скеровує свідомість. На його думку, відчуття є найпершим джерелом людського пізнання; воно переводить його в уявлення, а потім – у мислення, яке є більш високим ступенем пізнання і не зводиться лише до чуттєвого сприймання [50, с. 210-212].

Відомий український поет Т.Шевченко вважав пізнання активним процесом, що ґрунтується на творчій діяльності. Він наголошував, що в процесі художнього пізнання існує «небезпека» однобічного копіювання дійсності, яке нівелює створення художнього образу, формування ідеї, що, по суті, виключає справжнє мистецтво і художню творчість як таку. Висловлені Т.Шевченком думки, переконливо свідчать про те, що він розглядав мистецтво і життя, пізнавальну і творчу діяльність людини у нерозривній єдності [126, с. 86-91].

У даному контексті заслуговують на увагу праці Ф.Шлегеля «Філософія життя. і «Філософія історії», де автор презентує теорію пізнання, в якій розкрито механізми мислення, уяви і почуття, а також взаємодії в цьому процесі об'єктивного і суб'єктивного, загального і особливого. В концепції автора, мислення – це цілісний вираз людської сутності. в якому почуття забезпечує його багатомірність, а уява – повноту та різнобічність реалізації» [187, с.123-130]. Автор відзначає, що суттєвою складовою мистецтва на шляху його складного розвитку є посилення інтелектуального начала, мислинневої рефлексії. З цієї точки зору, інтелектуалізм в мистецтві і аналітизм мистецтва виявляються закономірними процесами. При цьому, зауважує дослідник, що мистецтво не звужує своєї емоційної насиченості, не стає менш емоційним, а розширює свою дослідницьку місію, збільшує інтелектуальне навантаження

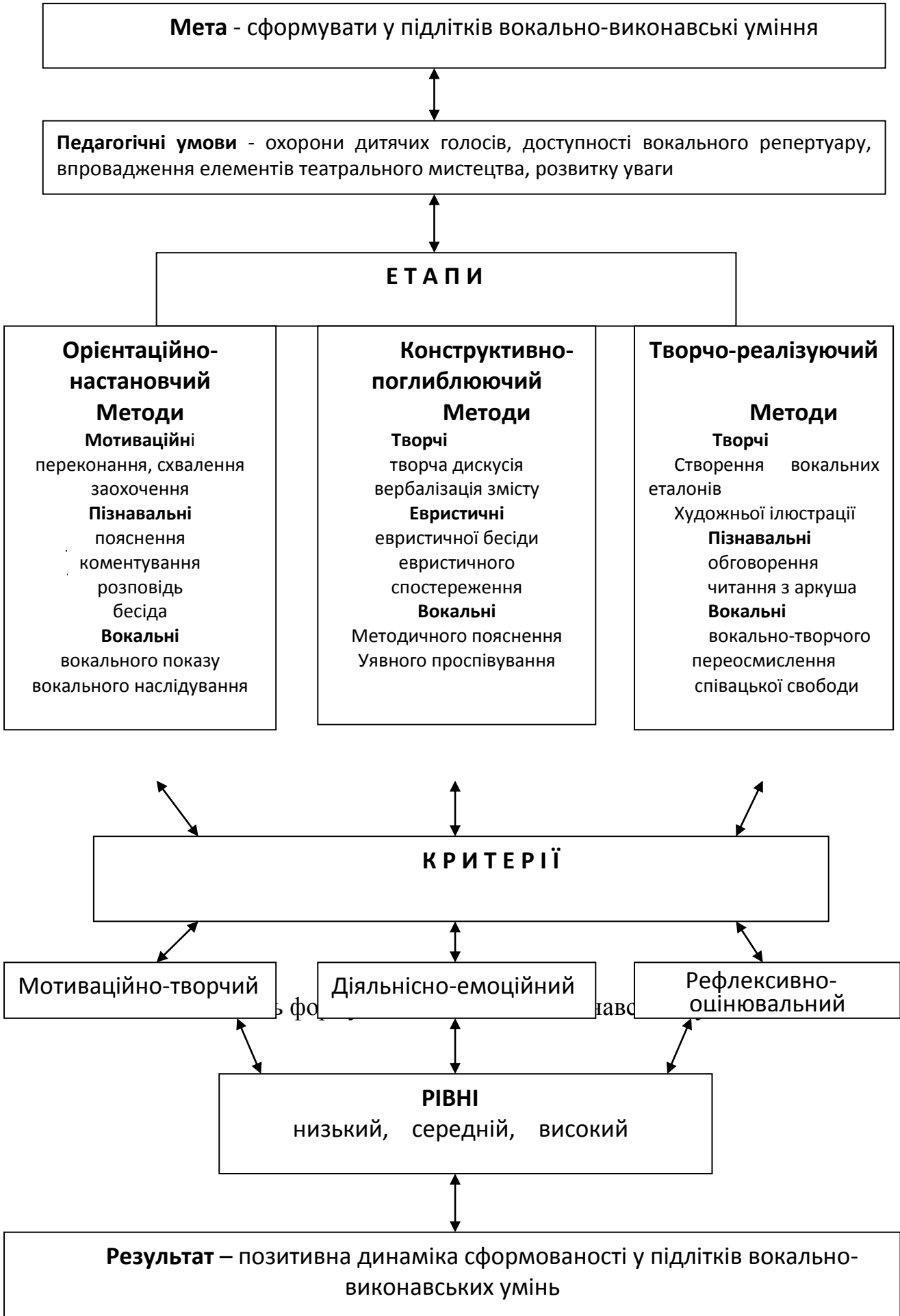
Активна участь у художній творчості інтелекту стає реальністю, що знайшло теоретичне вираження в категорії «художнє пізнання». Необхідно підкреслити, що чуттєве і раціональне зливаються не стільки у межах творчої уяви, скільки в рамках творчого процесу, який розвивається на основі складної діалектичної взаємодії різних рівнів духовної діяльності – відчуття, сприйняття, переживання, уяви, пам'яті. Жоден з цих компонентів людської свідомості не випадає з процесу художньої творчості, специфіка якої полягає в їх своєрідній взаємодії, що детермінується цільовою мотивацією мистецтва.

Прийнятними для нашого дослідження є думки тих дослідників, які вважають, що усвідомлення художніх цінностей ґрунтується на діалектичному взаємозв'язку чуттєво-емоційного та абстрактно-інтелектуального рівнів пізнання, але провідна роль у даному процесі належить інтелектуальному фактору [185, с.67-70]. З цього випливає, що у художньому пізнанні як процесі в діалектичній єдності зливаються споглядання і абстракція, переживання і мислення, розум і уява, логіка та інтуїція. Останнє дозволяє, в контексті дослідження, трактувати художнє пізнання – як залучення підлітків до вокальної діяльності, котра виявляє творчу сутність особистості, розвиває універсальні музичні якості і вокальні здібності.

Отже, розглянуті принципи вокального навчання підлітків, на наш погляд, сприятимуть оптимізації процесу формування виконавських навичок в процесі вокальної підготовки.

Ефективність формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку залежить від використаних методів навчання, які використовує педагог в класі вокалу. На наш погляд, найбільш ефективними є такі: мотиваційні, пізнавальні, творчі, музично-ігрові, евристичні, вокальні.

Все сказане у другому розділі дало підстави для створення експериментальної моделі формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в школах мистецтв, наочно представлену на рис. 2.1.



Разом з тим, відомі науковці (О.Прядко, Г.Стасько, О.Ростовський, Ю.Юцевич та ін.) та педагоги-вокалісти (В.Антонюк, В.Гребенюк, Л.Дмитрев, Р.Юссон, В.Юшманов та ін.) наголошують на тому, що проблема активізації процесу формування вокально-виконавських умінь вимагає насамперед чіткого визначення внутрішніх і зовнішніх факторів можливої неуспішності вокального навчання підлітків. До внутрішніх факторів належать: індивідуально-психологічні особливості учнів, стан здоров'я дитини та її самопочуття, настрої учня, ставлення учня до своїх обов'язків, підготовленість учнів до вокальної діяльності; мотивацію учнів до навчання вокалом їх емоційно-творчий потенціал, наявність вокальних та загальномузичних здібностей, мистецький досвід учня-підлітка.

Окрім того вирізняють труднощі, пов'язані із застосуванням знань у новій ситуації: недостатньо сформовані в учня вміння й навички планування своєї діяльності та передбачення можливих результатів; відсутність навичок відбору і комбінування відомої музичної інформації, невміння обрати оптимальний спосіб вокального виконання; недостатньо сформовані вміння робити висновки, узагальнення, визначати недоліки та засоби їх подолання; невміння учня аналізувати власні вокальні досягнення, порівнювати їх із запланованими, знаходити й виправляти помилки і неточності у процесі виконання твору; невміння обґрунтовано доводити правильність і значимість отриманих результатів.

До зовнішніх факторів належать умови життя й виховання учнів у сім'ї, рівень професійної майстерності викладача вокалу, зацікавленість школи у гарних вокалістах, якість музичної інформації, яку сприймають підлітки, розвиток світового вокального мистецтва, рівень фестивально-конкурсного руху в країні. Зовнішні причини інтенсивно впливають на внутрішні, які часто виступають як наслідки. Зовнішні причини діють не автоматично, а в сполученні з внутрішніми, а також в єдності з активністю самого підлітка. Відтак важливого значення набувають вміння педагога з вокалу розібратися в тому, які умови навчання і виховання породжують

відставання у вокальному розвитку, оскільки тоді він зможе на ці умови дієво впливати.

Таким чином, розглянуті у другому розділі принципи, педагогічні умови та структурні компоненти вказують на складний інтегративний характер «вокально-виконавські умінь», що вимагало розробки та впровадження в навчальний процес поетапної методики їх формування в учнів підліткового віку, які навчаються в школах мистецтв.

Висновки до розділу 2

На підставі аналізу наукових праць, присвячених проблемі вокального навчання, а також дослідження сутності і специфічних характеристик вокально-виконавських умінь як складного особистісного утворення, що формується у процесі навчання співу і забезпечує успішність вокально-виконавської діяльності підлітків, визначено їх структуру, що складає єдність мотиваційно-творчого, діяльнісно-емоційного та рефлексивно-оцінювально компонентів. Вирішальну роль в структурі вокально-виконавських умінь відіграє мотиваційно-творчий компонент, адже мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, переконання, ідеали, цілі, емоції, волю. Саме мотивація, спонукаючи до дії, викликає активність підлітків у вокальній діяльності, прагнення виконувати вокальні твори, бажання творити в процесі навчання вокалу.

Визначено методологічні підходи, орієнтування на які значно оптимізує процес формування виконавських умінь: гедоністичний – спрямовує процес вокального навчання на розвиток у підлітків здатності до отримання задоволення від вокальної діяльності; аксіологічний – орієнтує на загально музичну систему цінностей, дозволяє сконцентрувати увагу підлітків на нових формах образності, які поступово набувають ознак загально визначених цінностей та нових стереотипів; художньо-ментальний – сприяє усвідомленню музичних символів, сукупність яких є достатньо

повною та яскравою характеристикою ментальності нації та специфіки національного колориту; інтегрований – спрямовує на використання різних прийомів і методів вокального навчання в умовах школи мистецтв.

З'ясовано, що успішне формування виконавських вмінь підлітків можливе за дотримання наступних умов: охорони та дбайливого ставлення до дитячих голосів; доступності вокального репертуару; впровадження в процес вокального навчання підлітків елементів театрального мистецтва; розвитку уваги, яка є провідним психологічним фактором підвищення ефективності вокального навчання.

Обґрунтовано принципи формування виконавських вмінь, які містять цілепокладальні орієнтири підвищення якості вокального навчання підлітків, удосконалення його змісту та методичних засад. З-поміж найголовніших було визначено: принцип наступності – забезпечує послідовне набуття музичних і вокальних знань, оволодіння виконавськими уміннями, сприяє художньо-вокальному розвитку учнів, проектуючись у подальшому на площину їх вокальної діяльності; принцип урахування вікових особливостей підліткового віку – передбачає орієнтацію на ті якісні зміни в розумовому, моральному, фізичному і духовному розвитку підлітків, що впливають на розширення їх світоглядних та інтелектуальних можливостей; принцип фольклоризації змісту вокальної підготовки – сприяє усвідомленню відтворюваних голосом мелодій які утримуються в пам'яті народу з давніх часів і вирізняються багатством і своєрідністю інтонацій, оригінальним метроритмом, варіантним повторенням мелодій тощо; принцип єдності музичного пізнання і творчості – спрямовує на усвідомлення теоретичних закономірностей вокального мистецтва, формування художньо-аналітичного досвіду, досягнення гармонії між аналітичним осмисленням і творчістю в процесі вокальних занять.

Розкрито внутрішні та зовнішні фактори, що зумовлюють успішність формування вокально-виконавських вмінь підлітків в школах мистецтв. До основних внутрішніх факторів віднесено: стан здоров'я дитини та її

самопочуття; настрої учня; ставлення учня до своїх обов'язків; підготовленість учнів до вокальної діяльності. До зовнішніх факторів належать умови життя й виховання учнів у сім'ї, рівень професійної майстерності викладача вокалу, якість музичної інформації, яку сприймають підлітки. Зовнішні фактори інтенсивно впливають на внутрішні, які часто виступають як наслідки. Зовнішні фактори діють не автоматично, а в сполученні з внутрішніми, а також в єдності з активністю самого підлітка.

Для реалізації поставленої мети і завдань дослідження ми виокремили декілька груп методів навчання: мотиваційні – зорієнтовані на розвиток потреб, прагнень, інтересів, позитивного ставлення до вокального мистецтва; пізнавальні – спрямовані на розвиток пізнавальних та аналітичних умінь, накопичення музичних, формування вмій їх синтезувати та узагальнювати; творчі – пов'язані з розвитком художньо-творчої активності, самостійності в вокально-виконавській діяльності; музично-ігрові – передбачають впровадження елементів гри в процес навчання вокалу; евристичні – активізують пізнавально-творчі можливості учнів у напрямку пізнання невідомого і цікавого; вокальні – сприяють вокальному розвитку підлітків.

Розроблено експериментальну модель, що розкриває особливості формування вокально-виконавських умінь підлітків в процесі навчання вокалу і включає принципи, педагогічні умови, структурні компоненти, форми і методи навчання. Дану модель було взято за основу створення поетапної методики формування вокально-виконавських умінь підлітків в школі мистецтв, практичну реалізацію якої представлено у наступному розділі.

Результати даного розділу опубліковано у роботах [89, 90, 85].

РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА МЕТОДИКИ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНО-ВИКОНАВСЬКИХ УМІНЬ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ШКОЛІ МИСТЕЦТВ

3.1 Діагностика стану сформованості вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в школі мистецтв.

Впровадження культурологічних домінант у сучасну систему мистецької освіти Китаю потребує суттєвого вдосконалення існуючих методик навчання співу учнів підліткового віку в школах мистецтв. Це вимагає проведення спеціальних досліджень, спрямованих на з'ясування рівня сформованості виконавських умінь підлітків, визначення шляхів їх успішного розвитку, обґрунтування педагогічних умов та принципів ефективності вокального навчання, інноваційних методів і прийомів роботи.

Констатувальний експеримент проводився на базі школи мистецтв «Вишенька» м.Вінниця, дитячої музичної школи №8 м. Києва, Корсунь-Шевченківської дитячої школи мистецтв ім. К. Г. Стеценка.

Метою даного експерименту було вивчення стану сформованості вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку на основі визначених критеріїв, показників і рівнів їх сформованості.

З метою з'ясування стану сформованості вокально-виконавських умінь учнів-підлітків нами була розроблена методика констатувального експерименту, що включала три послідовні етапи у ході яких розв'язувалися наступні завдання:

- аналіз навчальних програм та планів школи мистецтв з метою вивчення можливостей формування вокально-виконавських умінь підлітків;
- визначення критеріїв і показників сформованості вокально-виконавських умінь підлітків;
- виявлення рівнів сформованості вокально-виконавських умінь учнів основної школи.

При проведенні дослідно-експериментальної роботи ми враховували:

- вікові особливості учнів підліткового віку;
- особливості навчання співу учнів підліткового віку;
- особливості вокального навчання дітей у Китаї;
- особливості китайської вокальної музики;
- національні китайські традиції співу;
- характер індивідуальних потреб та інтересів учнів підліткового віку;
- активність в процесі вокальних занять.

У вирішенні задач експериментального дослідження використовувалися різні види опитування, анкетування, тестування, інтерв'ю, спостереження, вивчення позитивного досвіду навчання співу учнів підліткового віку в Україні і Китаї, педагогічний експеримент для перевірки ефективності розробленої методики формування вокально-виконавських умінь підлітків.

Мета констатувального етапу дослідження полягала у вивченні поглядів викладачів вокалу шкіл мистецького спрямування України і Китаю на проблему формування у підлітків вокально-виконавських умінь, з'ясування існуючого рівня сформованості виконавських умінь підлітків. У відповідності з поставленими задачами експеримент здійснювався в процесі навчальних занять, академконцертів, в умовах конкурсів, фестивалів та олімпіад («Регіональний конкурс виконавської майстерності» (Вінниця 2015, 2016), «Пролісок» (Київ - 2015,2016), «Всеукраїнська студентська олімпіада з музичного мистецтва» (Мелітополь,2016), були використані індивідуальні і колективні форми роботи.

З метою визначення рівня сформованості вокально-виконавських умінь учнів школи мистецтв протягом 2014-2016 років проводився констатувальний експеримент, який спрямовувався на вирішення таких завдань:

- з'ясувати стан вокального навчання дітей в школах мистецького спрямування;
- визначити та обґрунтувати критерії та показники сформованості вокально-виконавських умінь підлітків;
- визначити та розробити методи діагностики вокально-виконавських умінь підлітків;
- у відповідності до визначених критеріїв та показників з'ясувати рівні сформованості вокально-виконавських умінь підлітків.

Проаналізувавши погляди викладачів на стан вокального навчання в школах мистецтв Китаю та України, ми з'ясували, що в обох країнах існує ряд проблем, які потребують якомога швидкого вирішення, а саме: визначення шляхів підвищення ефективності навчання у класі вокалу, обґрунтування відповідних принципів, урахування яких сприятиме успішності вокального навчання, створення методик навчання співу дітей, з урахуванням національних традицій. За свідченням викладачів-вокалістів, на сьогоднішній день проведення досліджень, спрямованих на підвищення якості навчання дітей співу є доцільним і ефективним.

Саме тому нас цікавило питання щодо рівня сформованості вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку, бо саме це покоління визначатиме культурне життя країн в майбутньому. Відповідно до розробленої у другому розділі структури вокально-виконавських умінь, критеріями їх сформованості визначено: мотиваційно-творчий, діяльнісно-емоційний, рефлексивно-оцінювальний.

Мотиваційно-творчий – характеризує рівень мотиваційної спрямованості учнів на оволодіння вокально-виконавськими вміннями, (спрямований на з'ясування спонук, які зумовлюють успішність формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку). Показниками даного критерію є:

- інтерес до навчання співу та зацікавленість вокальним мистецтвом;

– усвідомлення необхідності оволодіння вокально-виконавськими вміннями;

– потреба у творчості та творчому зростанні.

Діяльнісно-емоційний – визначає глибину емоційного осягнення й осмислення вокального твору. Його показниками є:

- міра отримання естетичного та творчого задоволення від вокальної діяльності;
- міра емоційного переживання учнем виконуємого твору;
- міра активності музичного сприймання та здатність до диференціації музичних вражень.

Рефлексивно-оцінювальний – відображає здатність оцінювати музичні явища та власне виконання. Показниками даного критерію вважаємо:

- здатність до виконавської рефлексії;
- спроможність адекватно оцінювати музичний матеріал,
- сформованість музичних суджень.

Оснoву діагностики складало з'ясування реального стану сформованості вокально-виконавських умінь учнів школи мистецтв за встановленими критеріями та показниками, використано ряд діагностичних процедур для об'єктивності та різнобічності результатів дослідження.

Враховуючи рекомендації з проведення педагогічних досліджень нами було розроблено методику констатувального експерименту, яка складалась з таких етапів:

- підготовка і розробка діагностичного матеріалу;
- проведення обробки даних після діагностування;
- підведення підсумків констатувального експерименту.

Констатувальний експеримент проводився з учнями, що займаються на різних відділах в школах мистецтв у кількості 90 осіб.

Для дослідження мотиваційно-творчого компоненту вокально-виконавських умінь ми застосовували низку діагностувальних методик, тестів та анкетування. Так, з метою з'ясування провідних мотивів навчання

учнів було застосовано методика О.Леонтєва «Мотиви навчальної діяльності» (див.дод. А).

При обробці результатів було визначено найбільш провідний мотив навчання. Потім на основі отриманих результатів визначалось рангове місце мотиву в даній вибірковій сукупності. Відповідно до отриманих результатів, за рангом мотиви розташувались в такому порядку: на першому місці провідними виявилися широкі пізнавальні мотиви (ШПМ) – прагнення до отримання нових знань у музичній галузі (47% відповідей); друге місце посіли навчально-пізнавальні (НПМ) – орієнтація на оволодіння вокальними вміннями і навичками (31%), третю позицію посіли мотиви самоосвіти (СОМ) – орієнтир на здобуття додаткових мистецьких знань в позанавчальний час (18%); четверту сходинку зайняли позиційні мотиви (ПМ) – тобто набуття музичних знань необхідно для подальшої життєдіяльності (соціалізації у суспільстві) (%); на п'ятому місці розташувались мотиви відповідальності і обов'язку (ВОМ) – 7%, на шостому – мотиви примусу або під тиском (ТМ) – (5%). За цією ж самою методикою проводилась діагностика і в школах мистецтв Китаю. Аналіз отриманих результатів показав, що першу позицію займають позиційні мотиви, другу – мотиви відповідності і обов'язку, третю – навчально-пізнавальні мотиви, на четвертій сходинці опинилися мотиви самоосвіти, на п'ятій і шостій - широкі пізнавальні мотиви примусу та мотиви примусу. Отже, існує різниця в поглядах українських і китайських учнів на проблему навчання вокалу. Наочно розподіл мотивів навчання у підлітків України і Китаю представлено у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Розподіл мотивів навчання учнів підліткового віку

Мотиви навчання	Україна	Китай
Широкі пізнавальні мотиви	1	5
Мотиви самоосвіти	3	4
Мотиви примусу	6	6
Мотиви відповідальності та обов'язку	5	2
Навчально-пізнавальні	2	3
Позиційні мотиви	4	1

Визначити рівень зацікавленості учнів вокальною діяльністю, адже у кожного учня існують власні аргументи і мотиви щодо занять вокалом. Їм потрібно було прочитати поданий перелік мотивів і дати власну оцінку з позиції їхньої значущості для кожного особисто за 10 – бальною шкалою. При цьому вважалось, що 1 бал має мінімальне значення, а 10 балів відображає максимальну значущість даного мотиву (див. дод. Б).

Аналіз отриманих результатів учнів з України показав, що найбільш важливими мотивами навчання вокалу вважаються: «Вміння гарно співати високо оцінюється оточуючими» (10 балів); «Хочу бути популярним серед однолітків» (9 балів); «Хочу отримувати задоволення від співу» (8 балів); «Хочу покращити власні вокальні можливості» (7 балів); «Хочу в подальшому стати професійним музикантом» (6 балів); «Хочу бути впевненим у собі» (5 балів); «Хочу бути музично розвинутою людиною» (4 бали); «Батьки хочуть щоб я займався співом» (3 бали); «Співати легше ніж грати на музичному інструменті» (2 бали); «Займаюсь вокалом щоб не сидіти вдома» (1 бал). Таким чином, проведене анкетування засвідчило, що для підліткового віку характерна орієнтація на погляди і оцінку оточуючих, багатьом з них подобається співати, вони прагнуть покращити власні співацькі можливості. Значна кількість опитаних бажає продовжувати музичну освіту і стати професійним музикантом, при цьому вважаючи, що гарно співати легше чим грати на музичному інструменті. Деякі з учнів займаються вокалом на прохання батьків або просто щоб не сидіти вдома.

Відповіді на питання анкети китайських учнів дещо різняться. Найбільшу кількість балів отримав мотив «Хочу в подальшому стати професійним музикантом» (10 балів), далі розташувались - «Вміння гарно співати високо оцінюється оточуючими» (9 балів), «Батьки хочуть щоб я займався співом» (8 балів), «Хочу покращити власні вокальні можливості» (7 балів), «Хочу отримувати задоволення від співу» (6 балів) «Хочу бути популярним серед однолітків» (5 балів); «Хочу бути впевненим у собі» (4 балів); «Хочу бути музично розвинутою людиною» (3 бали), «Співати легше ніж грати на музичному інструменті» (2 бали); «Займаюсь вокалом щоб не сидіти вдома» (1 бал). Як бачимо, останні дві позиції співпадають в учнів з обох країн. Результати анкетування (2 стрічка – результати українців, 3 – китайців) представлені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати анкетування «Я хочу гарно співати»

Висока оцінка оточуючих	Бути впевненим у собі	Покращити вокал	Бажання батьків	Популярність	Бути музично розвинутим	Не сидіти вдома	Співати легше ніж грати	Стати співаком	Отримувати задоволення
10	5	7	3	9	4	1	2	6	8
9	4	7	8	5	3	1	2	10	6

Проведене діагностичні процедури виявили рівень мотиваційної спрямованості підлітків на заняття вокалом. Проте не виявило рівень спроможності займатись творчою діяльністю. З цією метою було використано творчі діагностичні завдання:

- відтворити жестами мелодію, що звучить у запису (лірична, гротескна, танцювальна, джазова); відтворити на малюнку ту ж саму мелодію; підібрати поетичні рядки для зображення образного змісту музики;
- створити і продемонструвати різнохарактерні мелодійні зразки і ритмічні малюнки;
- написати уривок вокального твору у естрадному, академічному або народному стилі.

Аналіз виконаних завдань засвідчив, що у підлітків досить розвинутим є прагнення до творчості. Спостереження показали, що вони з ентузіазмом приступили до відтворення мелодії жестами, їх творчі намагання відтворити характер музики жестами у більшості були переконливими і яскравими. Відтворити почуту музику на малюнку змогли менша кількість респондентів, що можна пояснити відсутністю або малорозвиненістю навичок малювати. Більш вдалимими були літературні доробки учнів, вони відповідали образу музики, хоча й були такі, які, на наш погляд, суперечили прослуханій музиці.

Що стосується другого завдання – створити і продемонструвати різнохарактерні мелодійні зразки і ритмічні малюнки – учні намагались творити мелодію, але тільки декілька можна було назвати цікавими, хоча незвичних ритмічних малюнків було продемонстровано трохи більше. Це пояснюється тим, що в школах не виховується уміння і потяг до творення, намагання учнів творити підтримують тільки деякі викладачі, навички композиції не формуються на жодному предметі, переважно не популяризується прагнення виконувати свою музику. Особливо це проявилось під час виконання третього завдання, коли було продемонстровано тільки поодинокі зразки вокальних творів в естрадному жанрі. Приклади у народному стилі були досить примітивними, а в академічному ми не побачили жодного. В підсумку можна констатувати, що більшість підлітків, що займаються вокалом у школі мистецтв спрямовані на творчість, бажають творити щось нове у музиці, намагаються використовувати набуті мистецькі уміння в творчій діяльності.

Необхідно наголосити, що визначення рівнів сформованості мотиваційно-творчого компонента здійснювалось поступово, відповідно до обґрунтованих критеріїв і показників. Результати діагностики за усіма показниками представлені у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості вокально-виконавських умінь за мотиваційно-творчим критерієм

Показники	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
інтерес до навчання співу та зацікавленість вокальним мистецтвом;	97	40,4	87	36,3	56	23,3
усвідомлення необхідності оволодіння вокально-виконавськими вміннями	134	55,8	61	25,5	45	18,7
потреба у творчості та творчому зростанні	113	47,1	76	31,6	51	21,3
Середня зважена	114,6	47,7	74,7	31,1	50,7	21,2

Наступний етап констатувального експерименту був присвячений діагностиці діяльнісно-емоційного компоненту.

Формування вокально-виконавських умінь учнів-підлітків у школі мистецтв буде результативнішим коли вони будуть емоційно співпереживати музичні твори над якими працюють і які будуть виконувати в концертах. Загально визнано, що важливу роль у розвитку емоційної сфери дітей має вивчення народних пісень. Знайомство з образним світом народної пісні розвиває здатність бачити й сприймати оточуючий світ крізь призму власного сприйняття, образності. Проникнути в зміст музичного образу не можливо без активізації емоційної чуттєвості, уявлень та фантазії. У зв'язку з цим ми вважали за доцільне провести анкетування, яке дало б можливість виявити вплив народної пісні на емоції і почуття учнів-підлітків, як українських так і китайських. До складу анкети входили такі запитання:

1. Чому український (китайський) народ вважають співочим?
2. Чи любите ви народні пісні, де їх чуєте?
3. Чи співають у вас вдома?
4. Де ви вивчаєте народні пісні, де їх виконуєте?
5. Які жанри народних пісень знаєте?

6. Які за характером є народні пісні?

7. Які почуття, на вашу думку, викликають пісні на патріотичну тематику?

8. Які знаєте народні пісні?

9. Чи вважаєте ви, що виконання народних пісень активізує і розвиває емоційно-чуттєву сферу людини?

Проведене анкетування дозволило констатувати, що 25% учнів вважають свій народ співоchim. тому, що у них в родині співають і люблять виконувати народні пісні, 38% – тому, що чують народну пісню у теле і радіо ефірах, 22% опитаних вважають свій народ співоchim, тому, що під час різних святкувань в їх містах виступає багато народних колективів. На друге запитання «Чи любите ви народні пісні?» більшість учнів утруднювалося відповісти (56%), невелика кількість (16%) любить українську пісню, негативним є факт, що 34% зовсім не знає і не цікавиться українською піснею. Такий же малий відсоток (22%) відповіли, що народні пісні співають їхні батьки і тому вони теж з повагою ставляться до народної пісні. Що стосується жанрів народних пісень, доводиться констатувати, що учні знають тільки ті які вивчаються в школі: колискові, обрядові, історичні тощо. Щодо характеру народної пісні, то тут учні визначили переважно веселі, жартівливі, сумні, величальні. Почуття піднесеності та гордості за свою країну викликають історичні думи та пісні на патріотичну тематику. На жаль, досить мало учнів (30%) розуміють, що знання народних пісень виховують патріота, любов та повагу до батьків, рідної землі, до свого народу, історії України. Серед пісень, які є найбільш популярними серед підлітків можна назвати «Щедрик» (вважають народною 72%), «Ой на горі три дубки» (45%), «Ти казала в понеділок» (55%). Діти, що навчаються на вокальному відділі називали «Ой на горі мак», «Ой на горо та женці жнуть». Проте, 67% підлітків віддають перевагу сучасні естрадній та розважальній музиці.

Для виявлення здатності займатися вокально-творчою діяльністю учням було представлено опитувальний лист з такими запитаннями:

1. Вам цікаво займатись музично-творчою діяльністю ?
2. Чи відчуваєте Ви при виконанні музичних творів творче піднесення?
3. Ви проявляєте ініціативу коли займаєтесь музичною діяльністю ?

Одержана інформація засвідчила, що деяка кількість учнів школи мистецтв ініціативні на заняттях (34%), відчувають творче піднесення при виконанні музичних творів (47%), з цікавістю займаються музично-творчою діяльністю (51%). Така середня активність дітей на заняттях не є позитивною, що потребує роботи викладачів у даному напрямку.

Вивчення сформованості **діяльнісно-емоційного** компонента було продовжено з використанням низки діагностичних завдань. Сутність першого полягала в наступному. За основу були взяті українські народні пісні в хоровій обробці М.Леонтовича, які є в репертуарі більшості шкільних хорових колективів («Пряля» та «Щедрик»), а також вивчаються на уроках з музичного мистецтва. Після вивчення та виконання цих двох контрастних обробок, учні відповідали на запитання :

1. Яка обробка вам сподобалась найбільше? І чому?
2. Чи співпереживали ви разом з героями даних пісень?
3. Які Ви відчуваєте почуття в процесі спілкування з музичним твором?
4. Якими засобами композитор відобразив момент емоційно натхнення, хвилювання, напруження?

Під час обробки результатів було виявлено, що більшість опитаних учнів надали перевагу «Щедрику» (57%), а ліричній обробці «Пряля» тільки 43%, що свідчить про те що їм набагато більше подобаються жваві і веселі пісні. На друге запитання учні відповіли навпаки, надавши перевагу «Прялі» з результатом у 67% , це свідчить про те що студенти більш емоційно співпереживали цей твір, ніж «Щедрик», аргументуючи це тим, що весела щедрівка, несе радість, веселощі і свято, а лірична пісня більш глибоко проникає в емоційну сферу і викликає співчуття. В процесі спілкування з

музичним твором («Щедрик») учні згадували свято Різдва Христова, свої колядування і гуляння. Виконання «Прялі» дозволило їм відчуття почуття горя і суму. Відповідаючи на четверте запитання учням довелося трохи додати зусиль, адже воно вимагало від них певних музичних знань і тому лише 34 % справилося з цим завданням, відзначаючи засоби музичної виразності, що відображають літературний текст та образний зміст.

Сутність наступних діагностичних завдань полягала в наступному: виконати найулюбленіші пісні з мультфільмів і кінофільмів за власним вибором, розкриваючи їх образний зміст (за допомогою голосу, жестів, мімікою); прослухати декілька вокальних творів (романси, оперні арії, естрадні пісні) виявити між ними різницю та подібне (образний зміст, мелодія, емоційний стан).

Аналіз отриманих результатів показав, що учні із зацікавленістю поставились до виконання першого завдання. Вони досить переконливо передавали голосом (нарочито підкреслено, або лагідно) образний зміст пісні, жестами визначали кульмінаційні моменти. мімікою передавали усі емоційні тонкощі змісту. При виконанні наступного завдання учні досить чітко визначили жанр вокального твору (майже 71% відповіли вірно), також переконливо визначили різницю і подібне в образному змісті, супроводі, манері виконання. Результати діагностики вокально-виконавських умінь за діяльнісно-емоційним критерієм представлені у таблиці 3.4.

Отже, діагностування діяльнісно-емоційного компоненту за визначеними критеріями та показниками засвідчило, що в учнів-підлітків переважає середній рівень сформованості. Це, на наше переконання свідчить про те, що учні-підлітки мають достатній потенціал до емоційно-образного відтворення вокальної музики, але більшість з них не розуміє своїх почуттів, не отримує задоволення від слухання та виконання пісень. Разом з тим, значна кількість учнів є досить обізнаними у вокальному мистецтві, але вимагають розвитку навичок аналізувати, порівнювати та оцінювати як власні почуття так і вокальні твори.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості вокально-виконавських умінь за діяльнісно-емоційним критерієм

Показники	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
отримання естетичного та творчого задоволення від вокальної діяльності;	103	42,9	85	35,5	52	21,6
емоційне переживання учнем виконуємого твору;	146	60,8	56	23,4	38	15,8
активність музичного сприймання та здатність до диференціації музичних вражень.	151	62,9	48	20	41	17,1
Середня зважена	133	55,5	63	26,3	44	18,2

Тому, наступним етапом констатувального експерименту стало діагностування рефлексивно-оцінювального компоненту.

Особлива увага в межах анкетного опитування, індивідуальних та групових бесід приділялась дослідженню оцінювальних можливостей респондентів, адже здатність адекватно оцінювати свої вокально-виконавські уміння позитивно впливатиме на загальний вокальний рівень учня-підлітка. З цією метою було використано анкетне опитування, тестування, діагностичні завдання. Аналізуючи відповіді на запитання анкети:

- Вам часто вдається самостійно, без допомоги викладача, зрозуміти музичний матеріал ?

- Чи можете Ви самостійно оцінити якість власного виконання?

- Як Ви оцінюєте якість виконання інших (своїх однокласників, естрадних співаків тощо)?

- Якщо якість виконання Вас не задовольняє, Ви бажаєте її покращити?

Як ми зрозуміли, що більшість опитаних (78%) потребує допомоги викладача, для того щоб зрозуміти музичний матеріал: його образний зміст,

музичний текст, вокальні труднощі. Тільки 5% відсотків учнів відповіли, що можуть самі розібратися в музичному тексті, а потім його відтворити. 17% відсотків вагалися з відповіддю, адже не зовсім розуміють, що таке повноцінне відтворення музичного твору.

Що стосується оцінки якості власного виконання, відповіді розділилися таким чином: 33% опитаних вважають, що можуть самі оцінити власне виконання; 47% - зважають і прислуховуються до порад викладачів; для 12% важливою є думка батьків і близьких людей; 8% учнів зважають і прислухаються до оцінки своїх однолітків. Цікаво, що виконання інших підлітки оцінюють з позицій власних уподобань (36%), на основі набутих музичних знань (34%), прислуховуючись до думок вчителя (22%) та орієнтуючись на уподобання батьків (8%). Аналіз відповідей учнів на запитання «Якщо якість виконання Вас не задовольняє, Ви бажаєте її покращити?», показав: тільки (35%) учнів бажали покращити власне виконання; (65%) респондентів написали, що вони не прагнуть знайти красиве в музиці і підвищувати вокальну майстерність, адже в майбутньому не бажають бути професійними співаками.

Подальша діагностика рефлексивно-оцінювального компоненту здійснювалась за допомогою тестування. Враховуючи, що повноцінна оцінка і рефлексія музичних явищ можлива тільки при наявності музичних знань, необхідно було визначити обсяг музичних знань учнів за допомогою таких завдань:

- написати назви звуків за складовою і буквеною системами;
- написати назви октав, знаків альтерації, різних види розмірів та правила групування в них нот;
- написати засоби музичної виразності
- написати, що таке інтервал та його види;
- написати, що таке лад, тональність, гама;
- написати стійкі і нестійкі ступені ладу, їх назви.

Перевірка цих завдань показала, що 57% учнів мистецьких навчальних

закладів успішно справились із поставленими завданнями; 23% - зробили помилки у визначенні звуків буквеною системою; 12% – не змогли вірно написати, що таке лад, тональність, гама; 8% - помилились у назві октав та стійких і нестійких ступенів ладу.

Сутність наступного тестування полягала в наступному:

- на прикладі запропонованих нотних текстів відрізнити вокальний твір від хорового чи інструментального;
- на прикладі запропонованих нотних текстів відрізнити гомофонний виклад музичного матеріалу від поліфонічного;
- за допомогою наведених прикладів визначити різницю між точним і неточним інтонуванням.

Аналіз виконаних завдань показав, що переважна кількість учнів (72%), що взяли участь у тестуванні змогли визначити за предсатвленим нотним текстом вокальний твір від хорового, або інструментального. Утруднювались із завданнями щодо різниці у гомофонному викладі музичного матеріалу від поліфонічного 45% респондентів. Це можна пояснити тим, що учні, які навчаються на вокально-хорових відділеннях мистецьких навчальних закладів мало стикаються з поліфонічними творами, як на додатковому фортепіано так і в класі вокалу. Позитивним можна вважати факт, що майже всі підлітки (91%) змогли відрізнити чисте інтонування від нечистого інтонування мелодії, яка виконувалась безпосередньо в класі учнями. Проте, помилялись з цим завданням, якщо звучала пісня у виконанні естрадного співака. Звичайно, сучасні звукозаписи нівелюють чистоту інтонування різними звуковими ефектами, що ускладнювало виконання завдання.

Наступним кроком діагностики рефлексивно-оцінювального компоненту стало виконання тесту «типове завдання», відповідно до якого необхідно з'єднати стрілками правильні відповіді:

Основним виражальним засобом є в:

Опера танець

Балет слово

Драма спів

Результати даного тестування на 96% були виконані вірно.

Діагностику рефлексивно оцінювального компоненту було продовжено серією діагностичних завдань.

Наприклад, завдання 1.

Прослухайте музичний твір (звучить твір, назва якого не оголошується – М.Лисенко «Безмежнеє поле»). Внесіть у таблицю 3.5 необхідні і обґрунтовані характеристики:

Таблиця 3.5

З чим асоціюється цей твір	Образна характеристика	Художній напрямок (класицизм, романтизм, імпресіонізм)	Особливості музичної мови (засоби виразності)
----------------------------	------------------------	--	---

Завдання 2: ваше враження від цього твору зобразіть у вигляді малюнка, жестів, слова (можна цитування віршів).

Завдання 3: прослухайте в записі різні виконавські інтерпретації даного твору, порівняйте їх і зробіть власну оцінку.

Виконання першого завдання дозволило констатувати, в підлітковому віці учні мають достатньо сформовані художні уявлення (53%), здатні надавати достатньо повні образні характеристики (33%) та визначатися з особливостями музичної мови (31%), вірні відповіді художнього напрямку – романтизм, надали 27% опитаних.

Аналізуючи виконання наступного завдання ми побачили, що респонденти із завзяттям гарно малювали, емоційно жестикулювали та прагнули підібрати відповідні літературні уривки. Це свідчить про небайдужість та прагнення учнів зрозуміти твір і подати власне його бачення і розуміння. Проте, більшість відповідей відзначалась примітивною образністю та словниковою обмеженістю.

Варто наголосити, що досить цікавим для підлітків виявилось і третє завдання – порівняти і дати оцінку прослуханим виконавським

інтерпретаціям. У вигляді дискусії респонденти спробували переконати один одного у правильності власної оцінки, порівнювали манеру і стиль виконання.

Результати діагностування рефлексивно-оцінювального компоненту показали, що значна частина вихованців мистецьких навчальних закладів (42%) має обмежені асоціативні уявлення, що пояснюється відсутністю необхідних знань, умінь порівнювати та узагальнювати, співставляти та аналізувати вокальні твори. Також погано розуміються на таких поняттях як жанр, стиль, художня мова. Можливо у школах мистецького профілю бажано покращити роботу у цьому напрямку. Результати діагностики за рефлексивно-оцінювальним критерієм представлено у таблиці 3.6

Таблиця 3.6

Рівні сформованості вокально-виконавських умінь підлітків за рефлексивно-оцінювальним критерієм

Показники	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
здатність до виконавської рефлексії	176	73,4	43	17,9	21	8,7
спроможність адекватно оцінювати музичний матеріал	142	59,1	57	23,7	41	17,2
сформованість музичних суджень	61	7,2	44	8,3	5	4,5
Середня зважена	159	66,6	48	19,9	33	13,5

У цілому дослідження сформованості вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку показало, що в школах мистецького спрямування не приділяється достатньої уваги розвитку мотиваційної сфери особистості, формуванню емоційного потенціалу та здатності до рефлексії власної діяльності, що в свою чергу, негативно впливає на формування означених умінь.

На основі показників та даних констатувального експерименту було охарактеризовано низький, середній та високий рівні сформованості вокально-виконавських умінь.

До низького рівня сформованості вокально-виконавських умінь віднесено (57,8%) учнів для яких характерна низька мотивація до занять вокалом та вокальної діяльності, мало розвинені образні уявлення, обмежений обсяг музичних знань та здатність оцінювати себе та виконання інших, слабкий емоційно-творчий потенціал та володіння вміннями артистичними прийомами.

Середній рівень продемонстрували 25,8% учнів, які виявляють зацікавленість у вокальному зростанні, інтерес до вокальної діяльності, достатні вміння оперувати образними уявленнями та інтерпретувати свої враження від прослуханої музики, здатність оцінювати власне виконання та виконання інших, разом з тим виявляють формальне ставлення до виражальних засобів, що зустрічаються в нотному тексті та творчого опрацювання музичного матеріалу.

До високого рівня сформованості вокально-виконавських умінь було віднесено 17,6% підлітків. Цей рівень характеризується: чітким вираженням мотиваційної спрямованості до вокального навчання, бажанням майстерно оволодіти вокальними вміннями, стійким інтересом до музичної діяльності, розвинутою образною уявою, вільною вербалізацією своїх слухових вражень та переживань, обізнаністю в музичному мистецтві, усвідомленням жанрових особливостей вокальної музики. Таких учнів вирізняє здатність до чіткого оцінювання власних дій, почуттів і вокальної діяльності.

Результати констатувального експерименту засвідчили (Табл.3.7), що у школах мистецького спрямування недостатньо приділяється уваги формуванню вокально-виконавських умінь учнів. Причиною цьому є відсутність ефективних методичних прийомів індивідуального навчання в класі вокалу та на заняттях в хоровому колективі.

Таблиця 3.7

Результати констатувального експерименту

Компоненти/Рівні	Низький	Середній	Високий
Мотиваційно-творчий	51,3	31,1	17,6
Діяльнісно-емоційний	55,5	26,3	18,2
Рефлексивно-оцінювальний	66,6	19,9	13,5
Середнє значення	57,8	25,8	16,4

Отримані емпіричні результати дають свідчать, що найменш сформованим є рефлексивно-оцінювальний компонент вокально-виконавських умінь (низький рівень 66,6%), хоча і по інших компонентах до цього рівня належить більше половини опитаних. На основі цього, було зроблено висновок про те, що на сучасному етапі формуванню вокально-виконавських умінь у музичних школах приділяється недостатня увага. Виявлені факти показали, по-перше, є потреба формування у підлітків власних мотивів навчання вокалу; по-друге, виявлено недостатній рівень музичних знань; по-третє, виявлена низька ефективність застосування традиційних прийомів і методів навчання вокалу, що вимагає створення методики формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку у школах мистецького спрямування, яку буде розглянуто у наступному параграфі.

3.2 Хід та результати формувального експерименту

Виявлений в процесі констатувального експерименту стан сформованості вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в школах мистецтв зумовив необхідність розробки експериментальної методики, в основу якої покладено ідею домінантного розвитку компонентів означених умінь, що реалізується за такими напрямками: забезпечення наступності у формуванні вокально-виконавських умінь, створення

можливостей для пізнання сутності вокального мистецтва та національного характеру народної пісні, використання набутих знань і вмінь у вокально-творчій діяльності.

Враховуючи, що формування вокально-виконавських умінь учнів-підлітків в школах мистецтв здійснюється переважно стихійно, представлена методика спрямована на загально-музичний розвиток учня у процесі навчання вокалу і передбачає поступовість та етапність реалізації, поєднання традиційних та інноваційних форм і методів навчання; організацію спеціальних педагогічних впливів на розвиток пізнавальних, емоційно-вольових, моральних і естетичних можливостей учнів. Відповідно даної методики, оволодіваючи знаннями і вокально-виконавськими вміннями, підлітки водночас оволодівають і способами творчої діяльності, що розширює діапазон їх практичного використання не тільки в умовах школи мистецтв, але й в умовах фестивалів і конкурсів.

При створенні методики формування вокально-виконавських умінь, було враховано, що на становлення учнів-підлітків як співаків, на успішність їх вокальної підготовки та формування вокально-виконавських умінь впливають як зовнішні так і внутрішні фактори (фактор-основна рушійна сила, основна причина явища, суттєва обставина процесу), розглянуті у попередньому підрозділі.

В основу розробленої методики було покладено загальнопедагогічні та спеціальні вокально-мистецькі принципи навчання, окреслені нами у теоретичному розділі дослідження, а саме: наступності у формуванні вокально-виконавських умінь, урахування вікових особливостей учнів підліткового віку, фольклоризації змісту вокальної підготовки, єдності музичного пізнання і творчості. Реалізація даних принципів в практиці сучасної музичної школи вимагало сприятливої музично-творчої атмосфери на заняттях, вокально-виконавської спрямованості навчального процесу, створення ситуацій успіху та педагогічної підтримки, активного використання рефлексивних та творчих здібностей учнів.

Враховуючи, що вокальний розвиток дітей є довготривалим процесом, формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку здійснювалось поетапно на основі визначених педагогічних умов, зокрема: охорони та дбайливого ставлення до дитячих голосів, доступності вокального репертуару, впровадження в процес вокального навчання елементів театрального мистецтва, розвитку уваги. Провідною педагогічною умовою формування у підлітків вокально-виконавських умінь вважаємо охорону та дбайливе ставлення до дитячих голосів на основі взаєморозуміння і взаємоповаги між вчителем і учнями, шанобливого ставлення до думок і поглядів учнів, впевненості викладача у вокально-виконавських можливостях своїх вихованців.

Методика формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку передбачала використання наступних методів навчання:

мотиваційні – зорієнтовані на розвиток інтересів, мотивів, потреб, зацікавлення вокальним мистецтвом (переконання, схвалення, заохочення, визнання, взаємодопомога, створення ситуацій успіху, педагогічна підтримка, стимулююче оцінювання);

пізнавальні – пов'язані із розвитком пізнавальної активності, самостійності у вокальній діяльності (пояснення, коментування, розповідь, бесіда, читання з аркуша, обговорення, ескізного ознайомлення, аналізу вокальних творів);

творчі – спрямовані на активізацію творчого потенціалу підлітків (творча дискусія, створення мистецьких проектів та вокальних презентацій, вербалізація змісту вокальних творів, створення вокально-еталонних орієнтирів, спонукання до творчої радості, художня ілюстрація);

музично-ігрові – зорієнтовані на розвиток уяви, фантазії («ігровий компас», «музична ігроскринька», «подорож у світ мистецтва», «інтелектуальний меломан», «планета музичних образів». імітаційна гра, емоційної гри);

евристичні – дозволяють позиціонувати учня в ролі суб'єкта навчання. який поглиблює свій вокальний потенціал під час виконання вокально-творчих завдань (евристичної бесіди, евристичного спостереження, евристичного моделювання, перегляд відеозаписів, слухання аудіозаписів, вокальних змагань, ескізного співставлення).

вокальні – (вокального показу, вокального наслідування, методичного пояснення, уявного приспівування, досягнення співацької свободи, творчого переосмислення відомої вокальної музики)

З урахуванням структурних компонентів, завдань і педагогічних умов формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку, реалізація методики здійснювалась за такими етапами: орієнтаційно-настановчий, конструктивно-поглиблюючий, творчо-реалізуючий. Це було зроблено з метою простеження внутрішніх зв'язків формування структурних компонентів вокально-виконавських умінь, динаміки їх розвитку.

З метою отримання об'єктивних результатів було обрано дві групи учнів (КГ – 25 чол., і ЕГ – 25 чол.) з приблизно однаковим рівнем сформованості вокально-виконавських умінь (табл.3.8).

Таблиця 3.8.

Порівняння результатів в контрольній та експериментальній групах на початку формувального експерименту

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %	КГ %	ЕГ %
Мотиваційно-творчий	55,2	54,8	34,9	35,1	9,9	10,1
Діяльнісно-емоційний	55,4	55,3	34,8	34,8	9,8	9,9
Рефлексивно-оцінювальний	55,4	55,3	34,9	34,9	9,7	9,8
Середня зважена	55,2	55,1	34,9	35,1	9,8	9,9

Для оцінювання динаміки змін сформованості вокально-виконавських умінь було взято за основу рівні констатувального експерименту кожного досліджуваного компонента. При проведенні формувального етапу

експерименту навчально-виховний процес в експериментальній групі організовувався із впровадженням експериментального чинника, а в контрольній – без його застосування.

На першому етапі – орієнтаційно-настановчому – увага зосереджувалася на формуванні позитивної мотивації учнів до занять вокальним мистецтвом та розширенні тезаурусу музичних знань. Проведення даного етапу здійснювалось на основі аксіологічного та художньо-ментального підходів, з урахуванням принципів єдності пізнання та творчості, урахування вікових особливостей учнів підліткового віку та створенням таких педагогічних умов: охорони та дбайливого ставлення до дитячих голосів, доступності вокального репертуару. Завдання цього етапу полягали в: окресленні провідних напрямів вокального розвитку учнів на період експерименту; формуванні зацікавленості учнів вокальним мистецтвом, потреби виконувати вокальні твори, активізації емоційно-чуттєвої сфери учнів.

Для вирішення поставлених завдань у ході орієнтаційно-настановчого етапу використовувались такі мотиваційні (переконання, схвалення, заохочення), пізнавальні (пояснення, коментування, розповідь, бесіда) методи і форми роботи (індивідуальні заняття, групові обговорення вокальних творів, огляд відеофрагментів).

Аналіз уроків вокалу в школах мистецтв України і Китаю переконує, що якість проведення вокальних занять в ряді випадків відстає від сучасних завдань музично-естетичного розвитку підлітків. Аналіз контрольних завдань свідчить, що учні старших класів співають по нотах здебільшого слабо, не мають достатніх навичок точного інтонування, виявляють досить посередній рівень знань з музичної грамоти. З в'язку з цим роботу було сплановано таким чином, щоб для учнів, враховуючи їх незначний вокальний досвід, вона носила певною мірою проблемний характер і сприяла розвитку самостійності. Тому, на цьому етапі доцільно використовувати проблемні завдання, побудовані на нескладних творах, адже ми враховували:

вікові особливості розвитку голосів підлітків, доступність запропонованих вокальних творів для сприйняття, їх цінність для музичного пізнання і творчості. Також ми прагнули, щоб з урахуванням вищесказаного формування навичок самостійного відтворення нотного тексту за допомогою слухового контролю та відчуття ритмічної пульсації відбувалося успішніше.

Наведемо приклади таких проблемних завдань: заспівати пісню («Ой є в лісі калина») з одночасним власним ритмічним супроводом (плескання в долоні, стукання олівцями по столу або в бубен, тощо). Таке завдання сприяє тому, що підлітки самостійно запам'ятовують ритмічний рисунок пісні, відчують закінчення однієї і початок наступної фрази, концентрують увагу на виконуваний пісні, і саме головне – розвивають відчуття «живого» ритмічного імпульсу музичного твору.

Для вироблення в підлітків навичок сприйняття логічного та емоційного змісту музичної інтонації необхідно було відтворити ритмічний рисунок за допомогою ритмізації віршованих текстів. В основу даного завдання було покладено думку Є.Назайкінського про те, що слух учня, сформований на синтетичній смисловій розчленованості художньої мови, стає здатним сприймати і смислово розчленованість мелодії. Отже, на основі ритмізації віршованих текстів необхідно розвинути в учнях чуття ритму у визначених часових межах. Також за допомогою різноманітних вправ та музичних ігор необхідно розвивати в учнях-підлітках відчуття ритмічної логіки. Для цього пропонуються більш складні, проблемні завдання, пов'язані з раніше засвоєним матеріалом:

- визначення раніше вивчених пісень за ритмічним рисунком;
- скласти на запропонований ритмічний малюнок мелодію;
- підібрати на слух ритмічний акомпанемент до відомої пісні.

Наступне завдання – складання віршів і придумування словесного сюжету відповідно до характеру музики підвищує в школярів ініціативу, дає їм можливість передати своє ставлення до навколишнього світу, висловити певний настрій, переживання.

У роботі з підлітками над розвитком чуття ритму ефективним вважається метод диригування, який дає можливість з емоційною гостротою відреагувати на розвиток музично думки і відчутти художній образ твору. Тому сутність наступного завдання полягала в тому, що учні диригували різнохарактерні вокальні твори (знайомі і незнайомі) і одночасно визначаючи тембральні характеристики акомпанементу. Саме через темброво-динамічну інтерпретацію музики школярі усвідомлюють художній задум твору, його характер і настрої. Вивчаючи значну кількість вокальних творів, підлітки знайомляться з різновидами динамічних відтінків і штрихів, у них формується уявлення про виразність тембрів співацьких голосів та різних музичних інструментів.

Загальновідомо, що здатність стежити під час слухання музики за мелодичною лінією та напрямком руху з'являється в учнів далеко не одразу. Це пов'язано з рядом труднощів, зокрема з нерозвиненим динамічним і тембровим слухом й слабкою музичною увагою. В зв'язку з цим у наступному проблемному завданні ми зосередили увагу на сприйнятті вокального твору в єдності мелодії, ритму, фразуванні, динаміки і тембру (див. дод. Г). Важливо підкреслити, що динамічний слух – це здатність сприймати, визначати і виконувати твір в єдності всіх його засобів виразності. При сприйнятті музики активно розвивається тембровий слух – здатність розрізняти звуки однієї висоти у виконанні різними голосами. Добре розвинутий тембровий слух допомагає вокалісту сприйняти твір в цілому і в окремих його компонентах. При ансамблевому або хоровому виконанні слуховий контроль за звучанням одного чи кількох голосів зосереджує увагу учнів на таких засобах виразності, як темп, ритм, динаміка та ін..

На першому, орієнтаційно-настановчому етапі доречно застосовувати музичні ігри. Представимо деякі з них. «Впізнай пісню» - ведучий відтворює на ударному інструменті ритмічний рисунок пісні; потім ведучий показує плакат з нотним записом пісні; потім ведучий грає на інструменті другий

голос пісні. Виграє той, хто перший впізнає твір.

«Хто швидше?» – ведучий записує на дошці мелодію пісні. Учні вивчають її декілька хвилин, потім ноти витирають. Виграє той, хто встиг запам'ятати та правильно просольфеджувати або програти мелодію. Ведучий пише на дошці ритмічний рисунок. Виграє той учень, який придумав найкращу мелодію відповідно до рисунка.

«Пісня». За певний проміжок часу (пошепки) скласти мелодію пісні, яка переходить від парти до парти. Виграє той ряд, який складе, за колективним рішенням, найкращу пісню.

Отже, використання на уроках вокалу дитячих ігор сприяє формуванню самостійності, самоконтролю, розвитку уваги, пам'яті, мислення, сприйняття.

Успішність формування вокально-виконавських умінь підлітків залежить від здатності сприймати художньо-образний зміст вокального твору. За свідченням Б.Асаф'єва, сам факт слухання музики ще не означає осягнення її змісту. Це шлях «від пасивного слухання до усвідомленого сприйняття і до активної участі у роботі над музичним матеріалом». Він здійснюється «створенням відповідної атмосфери, у якій музична свідомість знаходила б живлення й інтерес» [13]. Це вимагає подання сприйнятого музичного твору у матеріалізованій формі, тобто у вигляді моделі. Моделюючи сприйняття учнями вокального твору, педагог має можливість уявити твір в цілому, зрозуміти музичний образ, виділити характерності музичної тканини.

Тому використання методу моделювання у процесі формування вокально-виконавських умінь вважалося необхідним і доречним. Цей метод, по-перше, виступає для дітей засобом пізнання музичного твору; по-друге, є інструментом вивчення і контролю вчителя за сприйняттям учнів. В нашій методиці використовувалися різні модифікації музичного моделювання. Так, кращому запам'ятовуванню і виникненню у підлітків музично-просторових асоціацій допомагає графічне зображення мелодії та інших елементів

музичної мови – фразування, орнаментики, ритму тощо. Слухаючи твір, можна «креслити» мелодичну лінію в повітрі, стежити указкою за задалегідь підготовленому рисунку, відтворити її самостійно на дошці або в зошиті.

Суть моделювання засобами малюнка полягає в тому, що учні за допомогою кольорів, їх співставлень і тонових переходів намагались показати, що, на їх думку, хотів «намалювати» композитор, виразити характер твору і викликаний емоційний відгук. Потім їм необхідно було пояснити малюнок, тобто проаналізувати почуте. На малюнку учні зображали також емоційно-динамічний план твору, мелодичний рух, виділяли найхарактерніші засоби виразності.

Одним із найдоцільніших засобів моделювання, на думку О.Ростовського, є тактування, танцювальні рухи, маршування, тому, що моторні відчуття й уявлення – важливий компонент суб'єктивного музичного образу. Реалізація цього прийому відбувалась з використанням вокальних творів, простих для сприйняття.

Найбільша відповідність суб'єктивної моделі сприйняття об'єктивному музичному образу досягається при створенні підлітками словесних моделей твору. За основу було взято досвід О.Ростовського з використання у музичному вихованні школярів емоційно-категоріальних моделей. Для роботи з підлітками були складені спеціальні картки, що включали характеристику музики в цілому і окремих її компонентів – мелодії, ритму, гармонії, тембру, темпу, динаміки тощо. Вони мали стимулювати учнів, що недостатньо володіли лексичним багатством мови, до точнішого висловлювання своїх вражень. Визначення на картках розміщені в логічній послідовності, що дало можливість охопити дану систему категорій у її якісній різноманітності і полегшити орієнтування школярів, звільнити їх від попереднього запам'ятовування цих визначень у відриві від музичного твору. Розглянемо застосування методу моделювання на прикладі сцени листа Тетяни з опери «Євгеній Онегін». Представимо деякі суб'єктивні моделі

сприйняття підлітками цього твору. Сергій: мрійлива – хвилююча – напружена-радісна-стверджуюча. Марина: спокійна-збудлива-заклична-переможна. Людмила: заспокоєна-тривожна-батьора-бурхлива-стверджуюча. Як бачимо, сприйнятий музичний образ виражений тут у зовнішньо лінійній, словесній формі. Потім, підлітки, спираючись на власні моделі, розшифровують їх, аналізують емоційний зміст музики, засоби виразності, переводять свої враження в словесні коментарі, а в подальшому у власне виконання. Отже, визначаючи різні фрагменти твору, їхню послідовність і повторність, підлітки можуть створювати структурну модель твору, яка «уточнює емоційну модель сприйняття». Використання даного методу в практиці вокального навчання призводить до того, що моделі сприйняття стають багатшими, тонше відображують структуру естетичної реакції, зміст суб'єктивних образів [137].

Підсумовуючи результати першого етапу, слід зазначити, що завдяки проведеній роботі ми отримали перспективний план вокального розвитку учнів, визначили пріоритетні напрямки його музичного розвитку, нам вдалося значно підвищити рівень мотивації до вокальної діяльності, активізувати емоційний потенціал. Разом з цим, ми отримали об'єктивну характеристику кожного учня, що уможливило подальший доцільний добір репертуару, методів і форм роботи. Результати першого етапу формувального експерименту представлено у таблиці 3.9.

Таблиця 3.9.

**Порівняння результатів в контрольній та експериментальній
групах після 1 етапу формувального експерименту**

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %
Мотиваційно-творчий	51,2	49,8	36,3	37,2	12,5	13
Діяльнісно-емоційний	44,9	42,6	40,1	41,1	15	16,3
Рефлексивно-оцінювальний	49,1	47,5	37,1	38,2	13,8	14,3
Середня зважена						

Другий етап – конструктивно-поглиблюючий – спрямовувався на теоретичне та практичне освоєння музичних знань з метою формування у підлітків вокально-виконавських умінь, усвідомлення значення народної пісні у процесі навчання вокалу, фіксацію емоційних вражень, співставлення власних переживань з композиторським задумом, накопичення музичного тезаурусу та вокально-виконавського досвіду; на активізацію музично-творчої діяльності учнів. Цей етап ґрунтувався на інтегрованому, аксіологічному та художньо-ментальному підходах з орієнтацією на принципи наступності, культуровідповідності, діалогового спілкування, фольклоризації змісту вокальної підготовки; реалізовувались педагогічні умови, зокрема розвиток в учнів підліткового віку уваги, впровадження в процес вокального навчання елементів театрального мистецтва. Впродовж даного етапу продовжувався розвиток мотиваційно-творчого компоненту, особлива увага приділялась формуванню діяльнісно-емоційного компоненту. На конструктивно-поглиблюючому етапі ми прагнули розвивати у підлітків: уміння аналізу та інтерпретації музичних творів; навички розуміння засобів музичної виразності; здатність усвідомлювати взаємозв'язок інтонаційних особливостей зі змістом, головною ідеєю та смислом вокального твору. З цією метою використовувались пізнавальні, творчі, вокальні методи навчання.

Важливим завданням другого етапу стало активне використання на заняттях музичної термінології, адже учні підліткового віку вже здатні вивчити найбільш вживані італійські терміни, а також зрозуміти, що таке ансамбль, стрій, тон, унісон, теситура, фразування, кульмінація, дикція, артикуляція, звукоутворення, інтонування, агогіка, метр тощо. Розвитку уваги учнів та навичок оцінювання сприятимуть запитання вчителя, зокрема: добре чи погано прозвучала вправа чи уривок пісн, що треба знати, щоб співати краще? Постійне загострення уваги учнів на правильному і неправильному звукоутворенні, вокальному інтонуванні, показ залежності якості звука від дихання, співацької позиції, формування голосних

сприятиме розвитку в учнів вокального слуху, здатності аналізувати якість співу; виховуватиме свідоме ставлення до звучання голосу, основане на сприйманні та слуховому контролі.

Приступаючи до другого етапу експерименту ми враховували думку О.Ростовського стосовно того, що підлітки мають стати активними учасниками навчального процесу, активними у всьому – у пізнанні, емоційній реакції, творчій діяльності. Для цього необхідно пояснювати їм усе, що відбувається при розспівуванні чи вивченні пісні (чому саме так розучується мелодія, причини і мета повторення вправ), розповідати про прийоми роботи над диханням, формуванням співацького звука, виробленням дикції тощо. Зокрема, учні повинні знати приблизну послідовність роботи над співацьким диханням: правильна постава, вдих, рівномірний видих, дихання з короткою затримкою. Варто звернути увагу і на можливі помилки: ключичне дихання, підняти плечі, надмірний чи шумний вдих, надто швидкий видих [137, с.94].

Також значна увага приділялась взаємозв'язку слухового і вокального розвитку учнів, на основі чого досягається вирівнювання інтонування. Починати цей процес, на думку педагогів-вокалістів В.Антонюк, М.Глінки, О.Варламова та інших необхідно з натуральних тонів, звертаючи особливу увагу на «округлість» звуку і необхідність в подальшому при вирівнюванні голосу «змішувати» регістри. Для вирівнювання інтонування, якщо учень співає інтонаційно низько, бажано співати в мажорному ладу, якщо він завищує інтонацію - то в мінорному. При цьому робота над вирівнюванням інтонування напряму залежить від дихання, знання фізіології голосового апарату від уміння учня користуватись навичками вірного дихання.

Важливою складовою другого етапу стало ознайомлення учнів з українською музикою, при цьому основна увага приділялась вокальним творам сучасних українських композиторів: О.Білаша, О.Жданова, А.Кос-Анатольського, С.Журбіна, Л. Дичко, П.Майбороди, В. Сильвестрова, (див. дод. Д.) творча діяльність яких характеризується «класичністю» як в

інструментальних жанрах, так і в вокально-хорових. Враховуючи, що формування вокально-виконавських навичок підлітків успішно відбувається на репетиціях хорового колективу. до змісту авторської методики було включено й вокально-хорові твори. Особливу увагу було приділено ознайомленню та слуханню вокально-хорових творів В. Сильвестрова, який у своїй пісенній творчості актуалізує традиційну національну музичну мову. Необхідність єдності музичної гармонії й краси в культурно-національному контексті відбилася в музиці для мішаного хору, солістів і симфонічного оркестру – «Реквієм для Лариси» (на канонічні латинські тексти й вірші Т. Шевченка).

Даний напрямок роботи було продовжено в процесі ознайомлення з вокально-хоровою творчістю сучасного українського композитора Лесі Дичко, зокрема хоровим концертом «Краю мій рідний» (вірші Б. Олійника та С. Жупанина) та хоровою поемою «Лебеді материнства» (вірші В. Симоненка). Прослухавши різні інтерпретації цих творів. учням необхідно було виконати такі оцінювально-творчі завдання:

- охарактеризувати образний зміст творів;
- визначити його вплив на власні емоції та почуття;
- порівняти засоби музичної виразності;
- оцінити складність вокальної партії;
- відтворити деякі уривки з прослуханих творів (інтонації, ритм, мелодію)

Вивчення цих творів виявилось особливо корисним для формування уваги підлітків, адже впродовж їх вивчення на уроках розглядалися особливості сучасної музичної мови, гармонії, оркестровки та вокального супроводу. На уроках з'ясовувалося, що виконання вокальної музики сучасних композиторів вимагає від співака розвинутих виконавсько-артистичних якостей, адже мелодійна лінія вміщує складний літературний підтекст, поетично-змістову, інтонаційну насиченість і складність для вокального виконання. Крім того, учням підкреслювалося, що вокальна

майстерність не зводиться тільки до техніки виконання, а передбачає й виразність виконання, розуміння і донесення тексту вокального твору. «Досконалість співу складається з двох якостей - витонченості і виразності, які досягаються як знанням основ музичної граматики так і увагою до тексту» – наголошував відомий вокальний педагог О.Варламов. У зв'язку з цим частину уроку повинні зайняти вправи на декламацією, виразність прочитання літературного тексту, необхідно займатися дикцією, речитативом для того, щоб «наголос музичний відповідав наголосу поетичному». Тому вже навіть під час сольфеджування необхідно вимагати від учня не тільки вірного вокального інтонування, але й активної вимови назви нот.

Продовжуючи вивчення творчості українських композиторів, варто зупинитися на доробку українського композитора П.Майбороди, талант якого сформувався під впливом традицій російської та української музичної класики. Головною особливістю його вокальної творчості є національна основа, тяжіння до української народної пісні. Враховуючи наспівний характер мелодій, просту гармонію та ладову основу вокальних творів композитора, на прикладі його творів можна виховувати в підлітків уміння координації голосу і музичного слуху, відчуття зв'язку між тонікою та іншими ступенями, а також між звуками ладу в послідовності від першої до сьомої ступені. При вивченні творів П.Майбороди, варто відмітити, що композитор високо поцінював мистецтво природності співу. Це відповідає думкам вокальних педагогів про те, що спів дітей повинен бути природним, ненапруженим, вільним, рівним у всьому діапазоні, округленим, світлим, інтонаційно чистим. Набуття цих якостей вимагає від учителя наполегливої роботи над диханням, звукоутворенням, правильним використанням резонаторів, згладжуванням регістрів, регулюванням сили звучання, рухливістю голосу, округленням голосних, атакою звука, звуковеденням тощо [137, с. 92].

Цікавим елементом авторської методики слід вважати низку завдань на творче переосмислення відомої вокальної музики. Для прикладу використовувались відомі українські пісні у виконанні різних співаків, наприклад «Червона рута», «Водограй». На заняттях учням необхідно повідомити, що цей прийом є одним зі шляхів оновлення української естрадної пісні, звернення на новому рівні до національних фольклорних джерел, які завжди були й залишаються життєдайним струменем відродження та розвитку музичного мистецтва. Саме тому сильні сторони української естради пов'язані із зображенням національного «обличчя» при одночасному впливі світової музичної культури (рок, джаз, поп-музика). Прикладом творчого переосмислення фольклорних джерел може бути відео кліп пісні групи «Океан Ельзи» з промовистою назвою «Веселі, брате, часи настали...» (слова і музика С. Вакарчука). На прикладі цієї пісні учні вчилися співпереживати з автором, співставляти власні переживання та емоції з композиторським задумом.

Як підсумок другого етапу було виконано низку пізнавально-рефлексивних завдань. зміст яких полягав у наступному:

- учням було необхідно визначити національну цінність даного твору;
- дослідити історію його написання;
- визначити жанр пісні;
- визначити яку ідею вона несе;
- які вокальні уміння розвиває і які почуття виховує.

Виконання таких завдань сприятиме формуванню умінь осмислювати зміст та засоби виразності музичного твору, активізації емоційно-почуттєвої сфери, розвитку виконавських умінь, адже виконання сучасних пісень є досить актуальним і популярним серед підлітків.

Результати конструктивно-поглиблюючого етапу формувального експерименту були перевірені завдяки діагностичному зрізу, який показав таку результативність (див.табл.3.10)

Таблиця 3.10

**Порівняння результатів в контрольній та експериментальній
групах після 2 етапу формувального експерименту**

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %
Мотиваційно-творчий	36,8	23,4	40,9	46,2	22,3	30,4
Діяльнісно-емоційний	36,5	24,1	40,4	45,8	23,1	30,1
Рефлексивно-оцінювальний	35,3	22,2	41,3	46,7	23,4	31,1
Середня зважена	36,2	23,2	40,8	46,2	22,9	30,5

Третій етап – творчо-реалізуючий – спрямовується на опанування вокально-технічних прийомів, вироблення умінь вірного розучування вокальних творів, розвиток інтелекту і музикальності, прищеплення основ вокальної культури. Цей етап ґрунтувався на гедоністичному, аксіологічному підходах з використанням принципів єдності музичного пізнання і творчості, наступності, урахування вікових особливостей учнів підліткового віку; реалізовувались такі педагогічні умови: доступності вокального репертуару, розвитку уваги, охорони та дбайливого ставлення до дитячих голосів.

На творчо-реалізуючому етапі ми прагнули адаптувати учнів до концертних виступів, що вимагало виховання так званих «бойцівських» якостей (В.Антонюк), вміння тримати себе на сцені, спрямовуючи увагу на виконання творчих завдань. З цією метою використовувались мотиваційні, музично-ігрові та вокальні методи навчання. На цьому етапі ми керувались думкою В.Антонюк, про те, що навчання співу на всіх його етапах, від самого початку і до кінця, мусить бути для учня психологічно комфортним, тому педагог повинен зробити все від нього залежне, аби не перетворювати це навчання у страждання. Піднесений настрій, за умов якого і учневі, і його вчителю робота видається приємною, приносить задоволення і позитивний результат на кожному етапі навчання співу, є абсолютно необхідним для професійного зростання й руху до досконалості» [8, с.24].

Враховуючи набутий на попередніх етапах вокальний досвід підлітків, на цьому етапі активно використовувались методи вокального навчання, зокрема вокально-технічний та художньо-виконавський методи показу і наслідування учнем голосу свого викладача. На прикладі яскравих вокальних творів (див.дод. Е) ми прагнули активізувати емоційну сферу підлітка, примусивши його відчувати художній образ, пережити його завдяки аналізу музично-літературного тексту. Використовуючи навідні запитання та пошукові ситуації, учні виявляли ініціативу, знаходили відповідні прийоми вокального виконання, що в свою чергу вело до поступового осмислення співаючим своїх вокальних відчуттів (м'язових, вібраційних, слухових). Тобто учень сам знаходив відповідні внутрішні установки для виконання будь-якого вокально-виконавського завдання. Отже, за допомогою методів показу і наслідування майбутній виконавець зможе цілісно організувати голосову функцію і за допомогою відтворення вдалих моментів під час співу, свідомо закріпити те, що вивчалось на уроці.

Для успішного розвитку вокально-виконавських навичок на творчо-реалізуючому етапі було використано метод уявного проспівування, який сприяє активізації слухової уваги, направленої на сприйняття і запам'ятовування звукового еталону. Також такий спосіб повторювання нотного тексту з метою його заучування розвиває творчу уяву і сприяє утворенню музично-слухових уявлень. Наявність музичних та емоційних уявлень під час співу неминуче змінює ритм вокального дихання у відповідності до музичної фрази, викликаючи почуття співацької опори, внутрішньої м'язової активності. Використання цього методу в процесі формульовального експерименту виявилось доцільним, адже уявний спів допомагає внутрішньо зосередитись й при необхідності оберігає голос від перевтоми.

Досвід роботи на вокальних відділеннях школи мистецтв свідчить, що учням-підліткам дуже подобаються імпровізації. Вчити їх імпровізувати треба одночасно з навчанням вокалу. Але, як зазначає Д.Кабалевський,

бажано, щоб імпровізації в умовах школи мистецтв не переростали в «інертне відтворення елементарних музичних штампів», чого слід уникати в навчальній практиці, а набували індивідуально-творчого характеру. Навчання учнів умінь вокальної імпровізації – тривалий процес, який вимагає від педагога-вокаліста наполегливості й терпіння. Систематичні заняття імпровізацією обов'язково вплинуть на розвиток музично-творчого та вокального потенціалу підлітків.

На другому етапі для розвитку імпровізаційних умінь було запропоновано такі творчі завдання:

- складання ритмічного супроводу під час слухання музики чи співу;
- складання другого чи третього голосу;
- спів власної мелодії або уривка з музичного твору, доповненого однією чи кількома фразами;
- імпровізація музики до казки (наприклад «Гидке каченя»);
- імпровізація музики на окремі вірші (наприклад Л.Костенко «Лебідь»).

Для виконання останніх двох завдань, перед початком імпровізації педагог з вокалу провів бесіду про історію виникнення та сутність імпровізації, проаналізував літературний текст, розкрив образ героя. Разом з учнями з'ясував, яка музика відповідає даному характеру – мажорна чи мінорна, визначив темп – швидкий чи помірний. Потім розпочався процес імпровізаційної характеристики кожного персонажа. Даний вид роботи було продовжено дома самостійно. Варто зазначити, що для успішності самостійної роботи треба розвивати в учнів навички самоконтролю, самооцінювання, що дозволить створити цікаву вокальну імпровізація з артистизмом її виконати та отримати задоволення від роботи.

Загальновідомо, що теоретичні знання, набуті учнями в процесі навчання вокалу, допомагають осмислити музичні твори, які вони слухають чи співають, а також усвідомити та засвоїти різні методичні прийоми вокального мистецтва. З метою ознайомлення з існуючими методиками

навчання вокалу з учнями підліткового віку було проведено бесіду «Адаптація методик М.Глінки та О.Варламова до сучасної вокальної практики» (див.дод. Ж). В процесі бесіди було розглянуто посібники видатних педагогів-вокалістів М.Глінки «Вправи для урівнення та удосконалення гнучкості голосу» та О.Варламова «Повна школа співу» в яких акумульовано багатомісячний практичний досвід вокально-хорового співу, і які вплинули як на вокально-хорову роботу в російській школі, так і на світову практику підготовки вокалістів, а також дали поштовх до більш детальної розробки питань теорії та методики вокального виховання співаків. В процесі бесіди наголошувалось, що в запропонованих цими педагогами вправах-етюдах вміщується набагато більше необхідного для співака матеріалу ніж у багатьох італійських викладачів. На відміну від італійських маестро, які рекомендували з перших занять виконувати вправи у півтори октави, методика М.Глінки спрямовувалась на виховання сили і свободи звуків зовнішніх регістрів, закріплення та вирівнювання тонів середнього регістру, і не допускав вправ, що вимагали напруги голосу. У методиці О.Варламова сформульовано ряд положень, що стосуються не тільки техніки вокального виконання, але й загальних принципів навчання співу. Зокрема, автор виокремлює вимоги до викладача співу, який «повинен бути співаком, і причому гарним; повинен поєднувати правила з прикладами, а мистецтво співу з способом викладання, заснованому на досвіді і практиці» [30, с.132]. Наприкінці бесіди було зроблено висновки про те, що для сучасної практики навчання співу ознайомлення та вивчення з методичними напрацюваннями М.Глінки та О.Варламова є необхідним і важливим, адже це сприяє розширенню мистецького кругозору, набуттю теоретико-методичних знань, вихованню навичок аналізувати та порівнювати різні методичні прийоми і в цілому впливає на формування особистості майбутнього співака.

Одним із завдань третього етапу була підготовка учнів до концертних виступів. Загальновідомо, що іноді сильне хвилювання перед виступом або

занадто довге його очікування призводять до апатичного стану й загальмованості нервової системи, а також до труднощів у виконанні поставлених вокально-виконавських завдань. Враховуючи, що в підлітковому віці учні тільки набувають досвіду концертних виступів, надмірне хвилювання часто знижує рівень їх виступу, учені часто гублять на сцені все те позитивне, що було набуто в спокійній атмосфері класу. З цією метою було організовано концерт для батьків, в якому прийняли участь учні з контрольної групи.

В репертуарі було використано не важкі твори, що надавало учням впевненості і дозволило проявити артистичні якості. Спостерігаючи за виступами учнів, ми стежили за їх поведінкою на сцені під час виконання програми, а потім прискіпливо проаналізували й детально пояснили всі позитивні й негативні сторони виступу. Якість концертного виконання оцінювали експерти, обрані з викладачів школи. Підсумок проведеної роботи здійснювався шляхом подальшого розбору концертних виступів та виконаних протягом експерименту завдань, де кожен експерт мав висловити свої побажання і зауваження.

По закінченню третього-творчо-реалізуючого - етапу за визначеними критеріями було проведено третій діагностичний зріз, результати якого представлено у таблиці 3.11.

Таблиця 3.11.

**Порівняння результатів в контрольній та експериментальній
групах після 3 етапу формувального експерименту**

Критерії	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %	Кг %	ЕГ %
Мотиваційно-творчий	25,4	8,5	46,8	50,3	27,8	41,2
Діяльнісно-емоційний	25,4	7,9	46,6	50,7	28,1	41,4
Рефлексивно-оцінювальний	25,5	7,4	46,6	50,8	27,9	41,8
Середня зважена	25,4	7,9	46,6	50,6	27,9	41,4

Варто відзначити, що в результаті впровадження методики формування вокально-виконавських умінь, що ґрунтувалась на визначених в теоретичному розділі роботи педагогічних умовах і принципах, включала низку цікавих форм і методів вокальної роботи, що застосовувались у чіткій послідовності, було зафіксовано значне підвищення високого і середнього рівня сформованості вокально-виконавських умінь в експериментальній групі. Так, завдяки включенню студентів у різні види навчально-виконавської діяльності зросла мотивація учнів до навчання співу, вони чітко усвідомили, що без особистих, постійних і наполегливих зусиль ніколи не можна буде здійснити своє бажання – стати співаком. Використання різноманітних форм і методів навчання, участь у концертних виступах, відвідування вистав і концертів сприяло тому, що учні почали набувати слухового досвіду, почали багато спостерігати, читати, пізнавати, а відповідно вільно орієнтуватись в музичних течіях та культурному житті країни й усього світу.

Запропонована методика дуже органічно вписалась в існуючі в Україні і Китаї систему музичного навчання дітей, дозволила реалізувати потенційні можливості кожної дитини за рахунок участі у академконцертах, виступах перед батьками та однокласниками. Відповідно вокально-виконавська діяльність учнів вийшла за межі класної роботи, набула особистісного сенсу. Вже після першого етапу експерименту спостерігалось значне підвищення рівня мотивації підлітків студентів, їхньої зацікавленості у вокальному зростанні. Впровадження різноманітних методів навчання, створення педагогічних умов сприяло поступовому підвищенню рівня сформованості мотиваційно-творчого та діяльнісно-емоційного компонентів вокально-виконавських умінь підлітків.

Перевірка ефективності запропонованої нами методики формування вокально-виконавських умінь відбувалась шляхом зіставлення результатів експериментальних та контрольних груп за допомогою спеціально розробленої аналітичної методики. Ця перевірка включала проведення контрольних діагностичних зрізів на основі критеріїв оцінювання вокально-

виконавських умінь підлітків, розроблених на констатувальному етапі експерименту, а також методи математичної статистики. Усього було проведено 4 контрольні зрізи: на початку та після кожного етапу формувального експерименту. У наведених нижче таблиці 3.12 простежується динаміка зростання рівня сформованості вокально-виконавських умінь в учнів ЕГ у порівнянні з КГ.

Так, якщо на початку формувального експерименту співвідношення учнів за певними рівнями в КГ та ЕГ приблизно однакове, то після третього етапу співвідношення змінюється. Адже кількість учнів, рівень сформованості вокально-виконавських умінь яких відповідає визначеним критеріям і показникам високого рівня в ЕГ значно зросла (9,9 % – наприкінці експерименту проти 41,4 % – на початку), одночасно збільшилась кількість студентів, що відповідають середньому рівню (від 35,1% до 50,6%), кількість учнів з низьким рівнем помітно скоротилась (відповідно 55,1% проти 7,9%).

Таблиця 3.12.

Динаміка зміни рівнів сформованості вокально-виконавських умінь підлітків в школах мистецтв (у відсотках)

РІВНІ	Діагностувальний зріз	1-й проміжний зріз	2-й проміжний зріз	3-й проміжний зріз	Зміни
Експериментальна група					
Низький	55,1	46,3	23,2	7,9	47,2
Середній	35,1	38,2	46,2	50,6	15,6
Високий	9,9	14,5	30,5	41,4	31,5
Контрольна група					
Низький	55,2	48,4	36,2	25,7	29,8
Середній	34,9	37,8	40,8	46,6	11,7
Високий	9,8	13,7	22,9	27,9	18,1

Згідно даних таблиці видно, що на початку експерименту середній бал в КГ та ЕГ приблизно однаковий і відповідає низькому рівню сформованості вокально-виконавських умінь. Наприкінці експерименту маємо зовсім інший

результат, середній бал в ЕГ підвищується набагато вище, чим в КГ. Все це вказує на значні якісні зміни в ЕГ на фоні незначного зростання в КГ.

Отже, результати порівняння КГ та ЕГ на основі методів математичної статистики підтверджують наші припущення і дають підстави стверджувати, що розроблена методика формування вокально-виконавських умінь підлітків є дієвою та ефективною для сучасної практики навчання вокалу в школах мистецтв.

Висновки до 3 розділу

На підставі теоретичного аналізу проблеми формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку і результатів констатувального експерименту обґрунтовано критерії (мотиваційно-творчий, діяльнісно-емоційний, рефлексивно-оцінювальний) та показники їх сформованості, що забезпечує їх повноцінне діагностування в умовах навчального процесу школи мистецтв.

Розроблено діагностичний інструментарій констатувального та формувального експериментів, який уможливорює виявлення рівнів сформованості виділених структурних компонентів вокально-виконавських умінь. Відповідно до критеріальних характеристик сформованості вокально-виконавських умінь виділено три рівні їх повноцінного функціонування (високий, середній та низький).

На констатувальному етапі дослідження зафіксовано низький рівень сформованості вокально-виконавських умінь підлітків, що характеризується: відсутністю потреби у набутті даних умінь, мотивації на досягнення успіху у вокальній діяльності, емоційно-чуттєвою обмеженістю у сприйнятті вокальних творів, відсутністю бажання самостійно працювати, набувати музичні знання та виступати у концертах.

Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено методику формування вокально-виконавських умінь підлітків та відповідну експериментальну модель, в якій спільне функціонування усіх елементів характеризується гармонійним поєднанням: педагогічної взаємодії, об'єктивних і суб'єктивних факторів впливу на особистість підлітків, загально-педагогічних та музично-вокальних принципів навчання, педагогічних умов, засобів, форм і методів вокального навчання, серед яких методи вокального показу, вокального наслідування, методичного пояснення, уявного приспівування, досягнення співацької свободи, творчого переосмислення відомої вокальної музики. Відповідно до представленої методики, формування вокально-виконавських умінь здійснюється впродовж трьох етапів: орієнтаційно-настановчого, конструктивно-поглиблюючого, творчо-реалізуючого, кожний з яких мав свою мету, завдання, засоби педагогічного впливу.

На заключному етапі експерименту виявлено статистично достовірну динаміку зростання рівня сформованості вокально-виконавських умінь в експериментальній групі порівняно з контрольною. Дані експериментальної роботи показали, що більшою мірою позитивному впливу піддаються мотиваційно-творчий та діяльнісно-емоційний компоненти вокально-виконавських умінь, адже індивідуальні заняття у вокальному класі, бесіди з викладачем сприяють підвищенню мотивації та розкріпаченню емоційної сфери підлітків. Формування рефлексивно-оцінювального компоненту вимагає більш тривалої аналітично-пізнавальної роботи, в тому числі й самостійної. Заохочення учнів до відвідування концертних залів, участь у концертній діяльності також підвищить рефлексивно-оцінювальну спроможність учнів підліткового віку.

Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту показав, що існує можливість переходу учнів з низького рівня сформованості вокально-виконавських умінь на більш високий. Динамічні характеристики мають такий вигляд: на високому рівні відбулися

зміни від 9,9 % до 41,4% на високому; на низькому – від 55,1 % до 7,9 %. Це свідчить про доцільність впровадження у навчальний процес вищих навчальних закладів запропонованої методики формуваннявокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в школах мистецтв.

Результати експериментального дослідження відображені у статтях [83, 84, 90].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

1. У результаті аналізу наукової літератури з'ясовано, що попри значної кількості питань, спрямованих на вивчення особливостей навчання вокальному мистецтву, поза увагою вчених залишилась проблема формування вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку в школі мистецтв. З'ясовано, що виникаючи як елементарне співоче відтворення, формування вокально-виконавських умінь це довготривалий процес становлення і розвитку, протягом якого набувають вони набувають виразності, точності, мобільності та артистизму. Основу вокально-виконавських умінь складають уміння: співочого дихання, правильної дикції, вірно інтонувати та користуватись динамікою, розкривати художній образ, імпровізувати та впевнено триматись на сцені. Встановлено, що цілеспрямоване формування вокально-виконавських умінь ґрунтується на забезпеченні взаємозв'язку слухового і вокального розвитку, передбачає спеціально організований навчально-виконавський процес, головною рисою якого є педагогічне спрямування учнів та пошук відповідності між темброво-слуховою та співочою сферами діяльності

2. Обґрунтовано структуру вокально-виконавських умінь, що становить єдність мотиваційно-творчого, діяльнісно-емоційного та рефлексивно-оцінювального компонентів. Визначено критерії, показники та рівні сформованості вокально-виконавських умінь учнів підліткового віку. Установлені критерії конкретизовані у показниках: мотиваційно-творчий – інтерес до навчання співу та зацікавленість вокальним мистецтвом; усвідомлення необхідності оволодіння вокально-виконавськими уміннями; потреба у творчості та творчому зростанні; діяльнісно-емоційний – міра отримання естетичного та творчого задоволення від вокальної діяльності; емоційного переживання учнем виконуемого твору; міра активності музичного сприймання та здатність до диференціації музичних вражень; рефлексивно-оцінювальний – здатність до виконавської рефлексії;

спроможність адекватно оцінювати музичний матеріал, сформованість музичних суджень.

3. З'ясовано, що успішне формування вокально-виконавських умінь можливе за дотримання таких умов (охорони і дбайливого ставлення до дитячих голосів, впровадження в процес вокального навчання елементів театрального мистецтва, розвиток уваги, доступність вокального репертуару) і принципів (наступності у формуванні вокально-виконавських умінь; урахування вікових психо-фізіологічних особливостей підліткового віку, фольклоризації змісту вокальної підготовки, єдності музичного пізнання і творчості). Зазначені педагогічні умови і принципи складають основу побудови експериментальної моделі формування вокально-виконавських умінь підлітків в школах мистецтв.

4. Розроблено та експериментально перевірено поетапну методику формування вокально-виконавських умінь, відповідно до якої, оволодіваючи знаннями і вокально-виконавськими вміннями, підлітки водночас оволодівають і способами вокально-творчої діяльності, що розширює діапазон їх практичного використання не тільки в умовах школи мистецтв, але й в умовах фестивалів і конкурсів. В основу методики покладено експериментальну модель формування вокально-виконавських умінь, яка включала мету, завдання, зміст, етапи, принципи і методи формування означеної якості. Запропонована методика виявила достатню ефективність, про що свідчить динаміка отриманих результатів. Так, рівень сформованості вокально-виконавських умінь суттєво не змінився. В ЕГ кількість студентів із високим рівнем значно зросла, у свою чергу з низьким рівнем – зменшилася на 47,2%. Додатковим підтвердженням ефективності виконаної роботи вважаємо те, що всі викладачі, задіяні в експерименті та виступали в ролі експертів, відзначали розвиненість слухової та емоційно-інтелектуальної сфер, вокальне зростання учнів та їхнє прагнення до самореалізації в концертно-виконавській діяльності.

Виконане дослідження не вичерпує всіх аспектів поставленої проблеми. Подальшої розробки потребують дослідження особливостей ціннісного осмислення вокального мистецтва, підготовки учнів підліткового віку до самостійного ознайомлення та опрацювання кращих зразків вокального мистецтва.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Алмазов Е.И. О возрастных особенностях голоса у дошкольников, школьников и молодежи / Е.И.Алмазов // Развитие детского голоса: [под ред.. В.Н.Шацкой]. – 1963. – С.14-24.
2. Андгуладзе Н. Номо cantor : Очерки вокального искусства / Нодар Андгуладзе. – М. : Аграф, 2003. – 240 с.
3. Ананьев Б.Г. Воспитание внимания школьника./ Б.Г.Ананьев – М.-Л.АПН РСФСР,1964. – 52 с.
4. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития : Инновационный курс. Книга 1 / В. И.Андреев. – Казань : Изд. Казанского университета, 1996. – 567 с.
5. Аникеева З.И. Комплексная программа профилактики формирования хронических заболеваний гортани у профессионалов голоса/ З.И.Аникеева, И.В.Плешков, С.Н.Авдеева// Российская отоларингология – 2003–№4(7). – С.24–29.
6. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса / П. К. Анохин. – М. : Медицина, 1968. – 547 с.
7. Анохин. П. К. Эмоции / П. К. Анохин // Философские аспекты теории функциональной системы : избр.труды. – М.: Наука, 1978, – С. 311-335.
8. Антонюк В. Г. Постановка голосу : [навчальний посібник для студентів вищих музичних навчальних закладів] / Валентина Геніївна Антонюк. – К. : Українська ідея, 2000. – 68 с.
9. Апраксина О.А. Современные требования к учителю. Развитие музыкального слуха, певческого голоса, музыкально-творческих способностей учащихся / О.А. Апраксина. – М. : Музыка, 1983. – 156 с.
10. Апресян Р.Г. Идея морали и базовые нормативно-этические программы / Р.Г. Апресян. – М. : Российская академия наук. Институт философии, 1995. – 353 с.
11. Аристотель. Сочинения. / Аристотель – Т1. – М, 1975. – 434с.

12. Арутюнова Л. Г. Совершенствование вокально-речевого мастерства будущих учителей музыки / Л. Г. Арутюнова // Вопросы профессиональной подготовки студентов на музыкально-педагогическом факультете : сб. науч. трудов. – М. : МГПИ, 1985. – С. 69 –73.
13. Асафьев Б.В. О музыкальном просвещении и образовании(текст): избранные статьи / Б.В. Асафьев. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1973. – 143 с.
14. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса / Д. Л. Аспелунд. – М. : Музгиз, 1952. – 190 с.
15. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении / Г.А.Атанов. – Донецк, 2001. – 164с.
16. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности / Ю.К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
17. Багадуров В. Д. Очерки по истории вокальной методологии / В. Д. Багадуров. – Ч. I. – М. : Музсектор Госиздат, 1929. – 248 с.
18. Барт Р. Удовольствие от текста / Р. Барт ; [пер. с фр.] // Избранные работы : Семиотика. Поэтика. – М. : Прогресс, Универс, 1999. – С. 462-518.
19. Бирюков С.Н. Обаяние импровизации / С.Н.Бирюков // Музыкальный современник : сб. статей. – Вып.5. – М. : Сов. композитор, 1984. – С.134-150.
20. Блок В. Музыка С.Прокофьева для детей / В.Блок.– М. :Музыка, 1989.–78 с.
21. Бергер.Н.А. Современная концепция и методика обучения музыке./ Н.А.Бергер. – СПб : КАРО, 2004. – 368 с.
22. Бородай Ю. М. Эротика. Смерть. Табу / Ю. М. Бородай. – М. : Гнозис, 1996. – 416 с.
23. Бухлова Н.Г. Як навчити учня вчитися : поради та рекомендації / Н.Г. Бухлова. – К.: Шкільний світ, 2007. – 126 с.
24. Ван Лей Формування вокально-сценічної майстерності майбутнього вчителя музики: автореф. ...на здоб. канд. пед. наук : 13.00.02 / Ван Лей. – К., 2010. – 20 с.

25. Ван Тянь Ці. Формування основ співацької культури молодших школярів у роботі над музичними образами твору / Ван Тянь Ці // Теорія і мелодика мистецької освіти – К., 2014. – Вип. 16(21) – Ч. 1. – С. 142-146.

26. Ван Цзяньшу. Вокальне виконавство як специфічна творчої діяльності / Ван Цзяньшу // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка: Педагогічні науки – №20 (231). – Луганськ : ЛНУ, 2011. Част. 1 – С. 215-219.

27. Ван Яньпин. Формування вокальної культури школярів підліткового віку / Ван Яньпин // Теорія і мелодика мистецької освіти. – Вип. 16 (21) – Ч. 1 – К., 2014. – С. 142 –146.

28. Ван Те. Явище національного стилю в контексті музичної поетики опери: автореф. канд. мист./Ван Те. – Одеса, 2008. – С. 11–14.

29. Ван Інзюнь. Теоретичне обґрунтування моделювання як наукового методу пізнання / Ван Інзюнь // Підготовка фахівців соціономічних професій: зб. мат-лів конф. – Вінниця, 2015. – С. 43–47.

30. Варламов. А. Полная школа пения. / А.Е. Варламов. – М., 1953. – ч. 1. – 135 с.

31. Варій М.Й. Психологія : навч. пос. для студ. вищих навч. закладів / М.Й. Варій. – К. : Центр учбової літератури. – 2007. – 288 с.

32. Василенко Л.М. Теорія та методика вокальної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва на гедоністичних засадах : дис. на здоб. доктора пед. наук : 13.00.02 / Л.М. Василенко. – К., 2014. – 455 с.

33. Васильев Б.А. Китайский классический театр / Б.А. Васильев // Восточный театр. – Л., 1929. – С. 5-19.

34. Вакуленко Л.М. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу: монографія / Л.М. Вакуленко. – К. : «Тираж», 2005. – 380 с.

35. Вей Дзюнь. Особливості розвитку вокальних жанрів традиційної музики Китаю / Вей Дзюнь // Музичне виконавство – Вип. 19 – К. : НМАУ, 2003. – С. 241-251.

36. Вей Лімін. Формування вокальної культури майбутнього вчителя музики на основі традицій Китаю та України : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Вей Лімін. – Київ, 2011. – 20 с.
37. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел] – К. : Ірпінь. – ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
38. Вікова і педагогічна психологія : навч. посібник : [за ред. О.В. Скрипченко, Л.Л. Долінської]. – К.:Просвіта, 2001. – 416с.
- 39.Выготский Л.С. Педагогическая психология / [Под. ред. М.Г. Ярошевского] – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
- 40.Гальперин П. Методы обучения и умственное развитие ребенка / П.Я. Гальперин. – М.,1985. – 234с.
- 41.Ганелин Ш. И. Преемственность в учебно-воспитательной работе в 4-5 классах / Ш.И.Ганелин // Известия АПН РСФСР. Вып.72. – М.;Л.,1955. – С. 14-16.
- 42.Гегель Г.В. Наука логика./ Г.В.Гегель. - М.: Мысль, 1999. - 640 с.
43. Глазырина Е.Ю. Художественная ментальность [электронный ресурс] / Е.Ю. Глазырина // Published by Tver State University Internet CenterWeb page-http // university.tversu.ru.
44. Гипперпрейтер Ю. Деятельность и внимание / Ю.Б. Гиппенрейтер // А.Н. Леонтьев и современная психология : Сб. статей: [под.ред. А.В.Запорожца, В.П.Зинченко]. – М.: Изд-во МГУ, 1983. –288 с.
- 45.Герсамия И. Е. К проблеме психологии творчества певца / И.Е. Герсамия : [заг.ред. Г.Цинцадзе, Н.Андгуладзе], АН ГССР. – Тб. : Мецниереба,1985.– 161 с.
46. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2003. – №10. – С.3 – 7.
- 47.Глинка М.И. Школа пения. /М.И.Глинка.- М., 1934.- 178с.
- 48.Гнидь В. Історія вокального мистецтва / В.П.Гнидь. – К., НМАУ – 319 с.

49. Годник С. Процесс преемственности высшей и средней школы / С.М. Годник. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1981. – 218с..
50. Гогоцкий С.С. Философский лексикон./ С.С. Гогоцкий. – К.,1875. – Т1. – С. 210-212.
51. Гонтаренко Н.Б. Сольное пение: секреты вокального мастерства / Н.Б. Гонтаренко : [изд. 2-е.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 155 с.
52. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти : [монографія] / Н.Є.Гребенюк . – К. : НМАУ імені П. І. Чайковського, 1999. – 269 с.
53. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Леонид Борисович Дмитриев. – М. : Музгиз, 1968. – 676 с.
54. Джулай Г.Музична ментальність: соціально-філософській аналіз : автореф ...канд. филос.наук / Г.А. Джулай. – Одеса,2003. –24 с.
55. Дружинин В. Психология : учебник для гуманитарных вузов / В.Н. Дружинин. – Спб. : Питер, 2006. – 656 с.
56. Дудка-Побережна Я.І. Унікальність співоного таланту видатного оперного майстра сцени ХХ століття Бориса Гмирі» / Я.І. Дудка-Побережна // Педагогічна майстерність як система професійно-мистецьких компетентностей. – Вип 3. – Чернівці: Зелена Буковина, 2011. – С.605 – 608.
57. Дьяченко Н. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях/ Н.Дьяченко, І.Котляревський, Ю.Полянський. – К. : Муз.Украина, 1987. – 110 с.
58. Дьяченко М. И. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А.Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1993. – 325 с.
59. Євтушенко Д. Г. Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста / Дометій Гурійович Євтушенко. – К. : Муз. Україна, 1979. – 91 с.
60. Емельянов В. В. Развитие голоса (Координация и тренинг) / Виктор Емельянов. – СПб. : Лань, 2006. – 192 с.

61. Єременко О.В. Формування уваги магістрів мистецтва і процесі музично-фахового навчання»/ О.В.Єременко. // Теорія і методика мистецької освіти – Серія 14. – Вип. 9 (14) – К. 2010. – С.43–46.
62. Іванова Л. Педагогічні ідеї М.Леонтовича / Л.Іванова// Музика в школі. – Вип.8. – К. : Музична Україна,1982. – С.58– 62.
63. Жернов В. И. Теоретико-методологические основы формирования профессионально-педагогической направленности личности студента педагогического вуза : [монография] / В.И. Жернов. – Магнитогорск: Магнитогорский гос. пед. ин-тут, 1999. – 116 с.
64. Закржевська С. Работа над художественным произведением в классе постановки голоса / С.М. Закржевская. // Подготовка учителя общеобразовательной школе – Вып.2. – М.,1978. – С. 39-49.
65. Зіміна А.Н. Основи музичного виховання і розвитку дітей молодшого віку / А.Н.Зіміна. – М.:Владос,2000. – 302с.
66. Золотовицька І.Л. Д.Клебанов / І.Л. Золотовицька. – К.: «Музична Україна»,1980. – 44 с.
67. Кабалевский Д.Б. Композитор и музыка для детей : Прекрасное побуждает доброе. / Д.Б. Кабалевский. – М. : Сов.комп, 1976. – 59 с.
68. Карпенко Є. Дитяча опера як засіб естетичного виховання/ Є.Карпенко, Н.Карпенко. // Мистецтво та освіта. – 2007. – №4. – С. 40 – 44.
69. Колодуб І. Питання теорії вокального мистецтва / І.Колодуб. – Х. : Промінь, 1995. – 119 с.
70. Конфуций. Изречения: книга песен и гимнов./ Конфуций : [пер с кит. С.Петров] – М. : АСТ,2000. – 446с.
71. Коджаспирова Г. М. Словарь по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЦ «МАРТ», 2005. – 448 с
72. Кулько В. А. Формирование у учащихся умений учиться / В. А. Кулько, Т.Д. Цехмистрова. – М.: Изд-во Просвещение, 1983. – 80 с.
73. Коменский Я. Великая дидактика / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика,1989. – 416 с.

74. Кулієва А. Вокальні національні традиції та проблеми перехідних тонів: автореф канд мист./ А.П. Кулієва. – Київ, 2001. – С.14 – 16.
75. Куненко Л.О. Концептуальні основи вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музики Китаю в умовах інститутів мистецтв / Л.О.Куненко. – Днепропетровськ, 2014. – С.47-56.
76. Кухта А.М. Шляхи забезпечення наступності в організації навчальної роботи школи: автореф. дис. ...канд. пед. наук / А.М. Кухта. – К., 1969. – 20 с.
77. Ламетри Ж. О. Сочинения / Ж. О. Ламетри : [пер. с фр.]. – М. : Мысль, 1983. – 509 с.
78. Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология / Н.Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 476 с.
79. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избран. психол. произв. : в 2 т. / А.Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1984. – Т.2. – С. 94 – 231.
80. Леонтьев А.Н. Некоторые проблемы психологии искусства / А.Н. Леонтьев. // Избр. психол. труд. – М., 1983. – Т. 2. – С. 230 – 240.
81. Леонтьев А. Н. Проблема развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1981. – 584 с.
82. Линклэйтер К. Освобождение голоса / Кристин Линклэйтер ; [пер. с англ. Л. В. Соловьевой]. – М. : ГИТИС, 1993. – 176 с
83. Лін Сяо. Використання елементів театрального мистецтва як провідна умова формування виконавських навичок підлітків/ Лін Сяо//Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – вип.53.- Умань, 2015.-С.132-139.
84. Лін Сяо. Гедоністично-аксіологічного складова вокального навчання підлітків./ Лін Сяо//Педагогіка вищої та середньої школи. Зб. наукових праць, вип.. 47, Кривий Ріг, 2016. – С. 203-209.

85 Лін Сяо. Особливості формування вокально-хорових умінь учнів підліткового віку / Лін Сяо // Проблеми освіти. Науково-методичний збірник, випуск 85.-БАР, 2015.- С. 131-135.

86. Лін Сяо. Особливості вокальної підготовки вчителів вокального мистецтва/ Лін Сяо.// Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Розвиток соціально-гуманітарної освіти і науки в контексті модернізації вітчизняної вищої школи», ч 2. – Дніпропетровськ, 2014. – С.20-22.

87. Лін Сяо. Принцип наступності в практиці вокального навчання підлітків/ Лін Сяо//Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Збірка наукових праць, вип. 42. - Київ-Вінниця, 2015. – С.61-64.

89.Sjao Lin. Principles of the Teenagers Performing Skills Farmation in the Vocal Teaching Process/ Intellectual Archive, № 5, Toronto, September,2015.С. 125-136.

90.Лін Сяо. Педагогічні умови формування виконавських умінь підлітків в процесі вокального навчання /Лін Сяо // Зб. науков. праць «Педагогічна освіта:теорія і практика», вип. 19,ч. 1. – Кам'янець-Подільський, 2015, С. 293-299.

91.Лін Сяо. Погляди молодих китайських науковців на проблему вокального навчання підлітків / Лін Сяо // підготовка фахівців соціономічних професій.- Вінниця, 2015.- С. 198-203

92. Лін Сяо. Внесок українських композиторів в теорію і практику навчання дітей співу / Лін Сяш// Підготовка фахівців соціономічних професій.- Вінниця, 2016. – С. 209–211.

93. Лосев А.ф. История античной эстетики / А.Ф. Лосев. – М., 1958. – 470с.

94. Люблипская А.А. О преемственности учебной работы в школе / А.А.Люблинская // Преемственность в процессе обучения в школе. – Л.,1969. – С. 5-34.

95. Людкевич С. Загальні основи музики / С.П. Людкевич. – Львів, 1921. – 123 с.
96. Лю Цинь. Периодизация высшего музыкально-педагогического образования в Китае // Письма в офлайн. (The Emissia / Offlin Letters): электронный научный журнал. – Ноябрь, ART 1285 – СПб., 2008.– URL.
- 97.Малинина Є. Вокальное воспитание школьников в возрастном аспекте / Є.П.Малинина// Развитие детского голоса : [под ред. В.И. Шацкой]. –Москва, 1963. – С.300-308.
- 98.Майстрів Б. М. Психологія саморозвитку : психотехніка ризику і правил безпеки / Б.М. Майстрів. – М.: Інтерпракс, 1994. – 156 с.
- 99.Матюк В. Руський співаник для шкіл народних, / В.Матюк. – К.,1884. – 41с.
- 100.Марков Б. В. Философская антропология / Борис Васильевич Марков. – СПб. : Лань, 1997. – 384 с.
101. Мартинюк Л.В. Використання обробок календарно-обрядових пісень Миколи Лисенка в роботі з молодшими школярами в дитячому музичному театрі / Л.В. Мартинюк // Теорія і методика мистецької освіти. – Вип. 5. – К. : НПУ,2004. – С.197–204.
102. Маруфенко О.В. Формування ціннісного особистісного ставлення майбутнього вчителя музичного мистецтва до власного голосового здоров'я як наукова проблема / О.В. Маруфенко // Мистецька освіта у вимірах сучасності: проблеми теорії та практики. – Дніпропетровськ, 2014. – С.193 – 201.
103. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых педагогических умений. – М.: Изд-во Педагогика, 1973. – 229 с.
104. Мистецтво у розвитку особистості: монографія / [за ред. Н.Г.Ничкало]. – Чернівці:Зелена Буковина, 2006. –224 с.
105. Михайловская Н. Музыка и дети / Н.Г. Михайловская. – М. : Советский композитор,1977. – 259 с.

106. Морозов В. П. Биофизические основы вокальной речи / В. П. Морозов.
– Л. : Наука, 1977. – 420 с.
107. Мудрик А. Социальная педагогика : учеб. пособие для студ вузов / А.В. Мудрик – М., 2007. – 224с.
108. Музыкальный энциклопедический словарь / [гл. ред. Г.В. Келдыш].
– М. : Советская энциклопедия, 1990. – 672 с.
109. Назайкинский Е.В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 393 с.
110. Науказ Д. Интегральные умения в деятельности учителя-музыканта. / Д. Науказ // Искусство и образование-2(24) – 2003- С.38-42.
111. Нейгауз Г. Г. Об искусстве фортепианной игры / Генрих Густавович Нейгауз. – М. : Музыка, 1987. – 240 с
112. Овчаренко Н. А. Основы вокальної методики : [науково-методичний посібник] / Наталія Анатоліївна Овчаренко. – Кривий Ріг : Видавничий дім, 2006. – 116 с.
113. Огороднов Д. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе / Д.Б. Огороднов. – К: Музична Україна, 1989. – 165 с.
114. Овчинникова Т.Н. Личность и мышление ребенка: диагностика и коррекция. / Т.Н. Овчинникова. – М.: Академический проект. 2201. – 192с.
115. Опыт системного исследования психики ребенка / Под.ред. Н.И.Непомнящей – М.: Педагогика. 1975. – 231с.
116. Орлова Н. Основные вопросы вокального воспитания детей / Н.Орлова // Музыкальное воспитание в школе – Вып. 2. – Музгиз, 1963 – С.86-95.
117. Ортега-и-Гассет Х. Что такое философия? / Х. Ортега-и-Гассет / – М. : Наука, 1991. – С. 3-191.
118. Остроменский В.Д. Формирование музыкального познания : монография / В.Д. Остроменський. – Кишинев, «Штиинца», 1988. – 155 с.

119. Падалка Г. Педагогіка мистецтва : теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Г.М. Падалка. – К. : ОсвітаУкраїни, 2008. – 274 с.
120. Падалка Г.М. Учитель. музика. діти. – Київ, Музична Україна, 1982. – 144 с.
121. Паномарев Л.А. Психология творческого мышления / Л.А. Паномарев. – М. : Просвещение, 1976. – 146 с.
122. Пастушенко О.З., Скалецький Р.А.. Методичний посібник до викладання співів у 5-7 класах восьмеричної школи./ О.З. Пастушенко, Р.А. Скалецький. – К. : Радянська школа, 1963. – 173 с.
123. Педагогика : учеб пособие для студентов / [Под ред. Н. Д. Ярмаченко]. – М., 1986. – 527 с.
124. Пеньковский А. Б. Радость и удовольствие в представлении русского языка / А. Б. Пеньковский // Логический анализ языка. Культурные концепты. – М. : Наука, 1991. – С. 1-55.
125. Петров М. А. Язык искусства и картина мира: автореф. ...канд фил.наук: 09.00.04 – Эстетика./ М.А.Петров. – М., 2002. – 23 с.
126. Петров В. Естетична доктрина Т.Шевченка / В.Г. Петров // Хроніка. – 2000. – № 39-40. – Ч.11. – С. 86-91.
127. Печерська Є. Уроки музики в початкових класах / Є.П. Печерська. – К. : Либідь, 2001. – 270 с.
128. Процик С. педагогічні ідеї П.Козицького/Процик С.В.// Музика в школі – Вип.8. – К. : Музична Україна, 1987. – С.48-52.
129. Прядко О. М. Розвиток співацького голосу : [методичні рекомендації для викладачів вокалу та студентів музично-педагогічних факультетів вищих навчальних закладів] / О. М. Прядко. – Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О. А., 2009. – 92 с.
130. Психология : учебник для гуманитарных вузов / [под ред. В.Н. Дружинина]. – СПб. : Питер, 2006. – 656 с.
131. Психология : підручник / [за ред. Ю.Л. Трофімова] – К. : Либідь, 1999. – 558 с.

132. Психологічний тлумачний словник / [за ред. В.Л.Шапар] – Х. : Прапор, 2004. – С.554 – 639.
133. Развитие детского голоса : мат-лы научной конференции по вопросам вокально-хорового воспитания детей, подростков и молодежи : [под. ред. В.Н. Шацкой] – Москва, 1963. – 341с.
134. Рассел Б. История западной философии : пер с англ. / Б.Рассел. – Новосибирск,1997. – 815 с.
135. Реброва О.Є. Теоретичне дослідження художньо-ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва : монографія / О.Є. Реброва. – К.,2012. – 294 с.
136. Рева В. Формування інтонаційно-образних уявлень школярів на уроці музики / В.П. Рева. // Музика в школі – Вип.11.– К. : Музична Україна, 1987. – С.8 – 13.
137. Ростовський О.Я. Методика викладання музики в основній школі / О.Я.Ростовський. – Тернопіль : Навчальна книга.-2001.-270с
- 138.Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання:навч-метод. посібник / О.Я. Ростовський. – К. : ІЗМН, 1997. – 248 с.
- 139.Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посібник / О. П. Рудницька. – Київ: АПН України, 2002. – 269 с.
- 140.Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студ. пед. факультетів. / О. Я. Савченко – К. : Генеза, 1999. – С. 360.
- 141.Самсонідзе Л. Особливості розвитку музичного сприйняття. / Л. Самсонідзе. – Тбілісі. : Мецніереба, 1997.
142. Семенов О. Український фольклор./ О.М.Семенов. – К.,2009. – 230с.
143. Сі Даофен. Значення народно-пісенної творчості у виконавському мистецтві Китаю / Сі Даофен // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка – Л., 2013. – № 10 (269). – Ч. I, – С.111-115.
144. Слостенин В. А. Люблинска О.В. Педагогіка : учебное пособие / В.А.Слостенин, О.В. Люблинска. – М. : Просвещение, 1976. – 352с.

145. Словник музичних термінів : [за ред.Ю.Юцевича] – К. : Музична Україна, 1977. – С.29
146. Соколов О. Про основы структурного мышления и музыки. / О.В.Соколов // Проблемы музыкального мышления : [под ред.. М.Г. Арановський]. – М. : Музыка, 1974. – С.11-34.
147. Сохор А.Н. Социология и музыкознание // Вопросы социологии искусства / А.Н. Сохор, Ю.В. Капустин. – М. : Музыка,1980. – с.125
- 148 Софроній З.В. Методика формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін / З.В. Софроній : автореф. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук. – К., 2010. – 22 с.
- 149.Стасько Г. Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Стасько Галина Євстахіївна. – К., 1995. – 192 с.
- 150.Степанов О.М. Педагогічна психологія / О.М. Степанов. – Київ : «Академвидав»,2011. – 416 с.
- 151.Страхов В.И. Внимание в структуре личности : учеб. пособие для студентов пед. институтов / В.И.Страхов. – Саратов,1969. – 74 с.
- 152.Сухомлинський В. Розмова з молодим директором школи. Бесіда третя. Як любити дітей : вибрані твори в п'яти томах : статті. / В.О. Сухомлинський. – К. : Рад.шк., 1977. – Т. 5. – С. 292 – 308.
153. Станиславский К. Работа актера над собой / К.Станиславский. – М., 1938. – 156 с.
154. Талызина Н.Ф.Педагогическая психология/ Н.Ф.Талызина.- М.:Академия-1998.- 288с.
155. Тарасов Г. С. Проблема духовной потребности (на материале музыкального восприятия) / Г. С. Тарасов. – М.: Наука, 1970. – 192 с.
156. Теплов Б.М. Избранные труды в 2-х томах / Б.М. Теплов. – М. : Педагогика, 1985. –Т.1. – С. 223 – 305..

157. Томас Е. Д. Про формування мотиваційної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності / Е. Д. Томас // Психологія: Республіканський науково-методичний збірник. – К., 1984. – Вип. 23. – С. 85 – 93.
158. Тоцька Л. О. Методичні засади удосконалення вокальної підготовки майбутніх учителів музики : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Тоцька Людмила Олексіївна. – К., 2009. – 271 с.
159. У Гуолін. Китайська виконавська інтонація в європейській вокальній музиці ХІХ-ХХ століть: автореф. ... канд. мист./ У Гуолін. – Одеса, 2006. – С.9 – 14.
160. У Іфан. Етнокультурний компонент в професійній підготовці учителів музики в Китаї та Україні / У.Іфан // Теорія і методика мистецької освіти. – К. : НПУ, 2009. – Вип.7 (12) – С. 122 – 128.
161. Український педагогічний словник : [за ред. С.У. Гончаренка]. – К. : Либідь. – 376 с.
162. Українська радянська енциклопедія у 12. / [Голов. ред. УРЕ]. – Т. 7. – Вид. 2-ге. – К., 1982. – С.254.
163. Усова А.А. Формирование учений педагогической деятельности / А.А.Усова, А.Г. Бобров. – Саратов, 2001. – 94 с.
164. Філософія : навчальний посібник / [за ред. І. В. Бичка] - К.: Либідь, 1991. -456 с.
165. Філософський словник соціальних термінів / [за ред. В.П. Андрущенко]. – К. : «Р.И.Ф.», 2005. – 672 с.
166. Філософський енциклопедичний словник / [за ред. В.Шинкарука] – К. : «Абрис», 2002. – 742 с
167. Философский энциклопедический словарь : [гл. редакция: Л. Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов]. – М. : Советская Энциклопедия, 1983. – 840 с.

- 168.Флоренський П. Аналіз просторовості в художественно-образовательних творах. / П.Флоренський. – М., С.319)
- 169.Фролов Е. П. Звукотерапія. Фізіологічний, психоемоціональний, медичний і соціальні аспекти голосу і слова / Е. П. Фролов. – М. : Вишівська книга, 2004. – 620 с.
- 170.Фромм Э. Психологія і етика / Э. Фромм ; [пер. с нем.]. – М. : ООО «Із-ва АСТ ЛТД», 1998. – 568 с.
- 171.Фэн Юлань Краткая история китайской философии / Фэн Ю-лань : [перевод на русский: Котенко Р. В.] : научный редактор: доктор философских наук, профессор Торчинов Е.А. – СПб. : Евразия, 1998.– 376 с.
- 172.Халабузарь П. Теория и методика музыкального воспитания / Халабузарь П.С., Попов В.А. – Санкт-Петербург,2000. – 223с.
173. Хлебнікова Л. Дидактичні основи уроку музики / Л.М. Хлебнікова. // Музика в школі : зб статей – Вип. 8. – 1982. – С.3-10.
174. Хлебнікова Л. Могутній виховний потенціал / Л.М. Хлебнікова // Музика в школі: зб. статей. –Вип.11.- К.,1982. – С.3–10.
175. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства / В.Н. Холопова. – С-П»Лань», 2000. –319 с.
176. Хон Чен Феномен тембру амплуа баса в оперному співі ХІХ_ХХ століть: автореф канд мистецт / Хон Чен. – Одеса. 2008. – С.11–14.
177. Хоу Цзянь. Художній світ китайської народної опери : діалог культур: автореф.на здоб канд. мистецт./ Хоу Цзянь. – Київ, 2008. – С.18 – 20.
178. Хрестоматія по історії зарубіжної педагогіки / [сост. З.Н. Борисова] – М., 1971. – 476 с.
179. Хрестоматія по історії філософії / [сост. Н.Г. Иванов] – М., 1998. – 1т. – 448 с.
- 180.Цзінь Нань. Методичні засади вокального навчання студентів з КНР у системі музично-педагогічної освіти України : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Цзінь Нань .– Київ, 2009. – 20 с.

181.Цзо Чжэнь-гуань. О музыкально-теоретической системе «люй» в китайской музыке / Цзо Чжэнь-гуань // Музыка народов Азии и Африки. – Вып. 4. – М. : Сов. композитор, 1987. – С. 257-272

182.Цой Сяо Юй. Особливості китайської вокальної школи та її спільні риси з європейською школою / Цой Сяо Юй // Творча особистість: проблеми теорії і практики - Вип. 11 (21) - Київ, 2010. - С.106-108.

183. Чен Дін. Формування вокальних навичок майбутнього вчителя музики на традиціях Китаю та України : автореф. ... дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Чен Дін. – Київ, 2013. – 20 с.

184. Черкасов В.Д. Становлення і розвиток музично-педагогічної освіти в Україні (1962-1991) : монографія / В.Д. Черкасов. – Кіровоград-ЛТД,2008. –374 с

185. Чжан Цзе. Музичне пізнання як категорія сучасної науки / Чжан Цзе. // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. – Київ-Вінниця : ТОВ «Планер», 2013. – Вип. 34.– С. 67 – 70..

186. Чжай Хуань. Методика формування творчої інтерсуб'єктної взаємодії вчителя музики з дитячим вокально-хоровим колективом / Чжай Хуань : авторф.... канд. пед. наук. – Київ, 2011. – 20 с.

187. Шлегель Ф. Антологія мирової філософії : В 4-х томах./ Ф.Шлегель –Т.2. – М.,1970. – С.123–130.

188.Щолокова О.П. Вивчення шкільного репертуару в інструментальних класах в процесі підготовки вчителя музики в школі/ О.П. Щолокова // Музика в школі. – №9. – К.,1983. – С.48 – 51.

189.Щолокова О.П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О.П. Щолокова. – К. : Віпол, 1996. – 170 с.

190.Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон. – М. : Музыка,1974.– 262 с.

191. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування співацького голосу : навчально-методичний посібник / Юрій Євгенович Юцевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 160 с.
192. Юцевич Ю. Про зміст і структуру індивідуальної вокальної підготовки учителя музики до роботи в школі // Музика в школі / Ю.Є.Юцевич. – Вип8. – К. : Муз. Україна, 1982. – С.33 – 43.
193. Юшманов В. И. Вокальная техника и её парадоксы / В. И. Юшманов. – СПб. : ДЕАН, 2001. – 128 с.
194. Южанин М.А. О некоторых закономерностях формирования художественных оценок // Критика и музыкознание. – Л. : Музыка, 1975. – С.23-36.
195. Ягупов В.П. Педагогіка : навчальний посібник. / В.П. Ягупов – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
196. Яковлева Н.А. Анализ и интерпретация произведения искусства : учеб пособие / Н.А. Яковлева, Е.Б. Мозговая и др. – М. : Высшая школа, 2005. – 551 с.
197. Banner G.M. The element of the Teaching / G.M. Banner, H.C. Cannon – London,1997. – P. 21 – 43.
198. Bateson G. Steps To an Ekology of Mind New York Ballantine Books / G.Bateson. – NY– 1972. – 123 p.
199. Bruner J. Process of Education / J.Bruner – Cambridge,1969 – 39 p .
200. Coffield Fetal. Higher Educathion and Lifelonq Learningq, Department of Educathion / Fetal Coffield. – Univesiti of Newcastle upon Type,1996. – 231 p.
201. Izard C.E. The psychology of emothions / C.E. Izard. – N.Y. : Plenur Press, 1991. – 211 p.
202. Gilford J.P. Trait of Creativiti / J.P. Gilford : [Ph. Vernon (ed.)] – Creativiti, 1972. – 181

ДОДАТКИ

Додаток А

ДІАГНОСТИКА «МОТИВИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ»

Мета: діагностика провідних мотивів навчальної діяльності. Інструкція: «На аркуші висловлювання, вам необхідно обвести в коло номери висловлювань, які близькі або співпадають з вашим поглядом».

Питання: «Я навчаюсь, щоб...»

Варіанти відповідей:

1. Мене не лаяли батьки.
2. Поважали одногрупники.
3. Зі мною було цікаво розмовляти студентам та дорослим.
4. Навчитися добувати цікаву для мене інформацію.
5. Більше дізнатися про світ, який мене оточує.
6. Щоб краще підготуватися до майбутньої професії.
7. До мене добре ставилися вчителі
8. Не бути гірше інших в групі.
9. Бути цікавим співрозмовником
10. Навчитися запам'ятовувати і зберігати в пам'яті все цікаве для мене.
11. Зрозуміти в чому сенс життя.
12. Знати краще навчальну програму.
13. Виконати свій борг перед батьками та вчителями.
14. Не здаватися дурним.
15. Не підводити свій клас групу.
16. Навчитися добре і своєчасно виконувати будь-яку справу.
17. Зрозуміти, що рухає життя вперед.
18. Розібратися в своїх здібностях, проявити себе.

Лист відповідей

ТМ	ПМ	ВОМ	НПМ	ШПМ	СОМ
1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18

Категорії мотивації навчання

ТМ- мотиви (тиску) відповідальності і обов'язку (з примусу або під тиском)

ПМ – мотиви позиційні (намагатися знати конкретну позицію у відношеннях з оточуючими людьми)

ВОМ – мотиви відповідальності та обов'язку.

НПМ – навчально-пізнавальні мотиви (орієнтир на здобуття знань, прийомів самостійного здобуття знань)

ШПМ – широкі пізнавальні мотиви (орієнтир на отримання нових знань, явищ, закономірностей).

СОМ – мотиви самоосвіти (орієнтир на здобуття додаткових знань і потім побудова соціальної програми самоосвіти).

Додаток Б

Анкета «Чому я хочу гарно співати?»

Прізвище, імя, по-батькові.....

Дайте відповіді на запитання «Чому я хочу гарно співати?»

Необхідне підкресліть

«Вміння гарно співати високо оцінюється оточуючими» - 10 балів;

«Хочу бути популярним серед однолітків» - 9 балів;

«Хочу отримувати задоволення від співу» - 8 балів;

«Хочу покращити власні вокальні можливості» - 7 балів;

«Хочу в подальшому стати професійним музикантом» - 6 балів;

«Хочу бути впевненим у собі» - 5 балів;

«Хочу бути музично розвинутою людиною» - 4 бали;

«Батьки хочуть щоб я займався співом» - 3 бали;

«Співати легше ніж грати на музичному інструменті» -2 бали;

«Займаюсь вокалом щоб не сидіти вдома» - 1 бал.

При обробці результатів ми підраховували середнє арифметичне значення мотиву за формулою: $C=E/N$

Де E – загальна сума балів по кожному мотиву;

N – кількість студентів –

C – середнє арифметичне.

Додаток В**АНКЕТА «Роль народної пісні у вашому житті»**

Прізвище, імя, по-батькові.....

Дайте відповіді на запитання анкети

Необхідне напишіть

1. Чому український (китайський) народ вважають співочим?
2. Чи любите ви народні пісні, де їх чуєте?
3. Чи співають у вас вдома?
4. Де ви вивчаєте народні пісні, де їх виконуєте?
5. Які жанри народних пісень знаєте?
6. Які за характером є народні пісні?
7. Які почуття, на вашу думку, викликають пісні на патріотичну тематику?
8. Які знаєте народні пісні?
9. Чи вважаєте ви, що виконання народних пісень активізує і розвиває емоційно-чуттєву сферу людини?

Додаток Г

Репертуарний список для розвитку тембрового і динамічного слуху**Хорові твори для жіночого і мішаного хорів**

М.Леонтович «Пряля»
 М.Леонтович «Щедрик»
 А.Філіппенко «Калачі»
 Ю.Рожавська «Зимонька»
 Л.Левітова «У лісочку»

Хори з опер

П. Чайковський «Пока на небе» - хор з опери «Орлеанская дева»
 П.Чайковский «Девицы красавицы» - хор з опери «Евгений Онегин»
 Д.Пуччини – хор з опери «Манон Леско»

Вокальні твори для жіночого голосу

М.Перголезі Арія Серпіни з опери «Служанка-госпожа»
 М.Римський-Корсаков Аріозо Снігуроньки з опери «Снегурочка»
 П.Чайковський Арія Іоланти з опери «Іоланта»
 І.С.Бах «Магніфікат» арія №3 h-moll
 Ван Ге «Ой! Улюблена річка Ійлї»
 Ші Фу «Дівчина на ім'я Аважгуля»
 Лі Дзефу «Метелик кохає квітку»
 Ф.Шуберт сл. В.Скотта. «Ave, Maria!»

Вокальні твори для чоловічого голосу

Г.Ф. Гендель Арія Цезаря з опери «Юлій Цезар»
 П.І.Чайковський. Арія Ленського з опери «Євгеній Онегін»
 П.Чайковський Арія Роберта з опери «Іоланта»
 І.Кальман Арія містера Ікс з оперети «Принцеса цирка»
 В.Моцарт Арія Липорелло з опери «Дон-Жуан»
 Ян Фей «Пісня незалежності»

Ші Фу «Пісня годовування коня»

Ші Фу «Трошки залишайся солдатом червоної армії»
 Р.Леонкавалло Серенада Арлекіна з опери «Паяци»

Додаток Д

Приклади вокальних творів для ознайомлення з творчістю українських композиторів

С.Жданов сл. Л.Компанійця «Ой ти гаю»

А.Кос-Анатольський «Ой зелена полонина»

О.Білаш «Алія Сполоха» з оперети «Легенда про Київ»

А.Кос-Анатольський «Ой ти дівчино, з горіха зерня»

О.Білаш «Ніч»

О.Білаш, сл.Д.Павличка «Два кольори»

О.Білаш, сл.О.Ткача «Галина-калина»

М.Журбін, сл.В.Сосюра «Любов моя»

С.Жданов, сл.М.Рильського «Яблука допіли»

П.Майборода, сл.В.Сосюра «Тополина баркарола»

Т.Сидоренко, сл.В.Гетьман «Ти прийди, моє серце, прийди»

Л.Дичко На слова І Франка «Журавлі», «Vivere memento».

І.Шамо На слова Д.Луценка «Рідні сестри», «Не шуми, калинонько», «Пісня про щастя»

І. Карабіц. На народні тексти «Ой глянь, мати», «Понад терном стежечка», «Ой жур та кисіль»

Ю. Мейтус. На слова В.Коротича: «Сподівання»,

В.Кіпа. На слова Л.Українки. «Не співає мені сеї пісні», «Надія», «Осінній плач», «Вечірня година», «Стояла я і слухала весну», «Пісня», «Хотіла б я піснею стати»

Додаток Е

Список вокальних творів для активізації емоційної сфери підлітків

М.Лисенко, сл.. Г.Гейне «Коли розлучаються двоє»

М.Мартіні. Арія «Восторг любви»

О.Деліб, сл..А.Мюссе «Испанская песня»

В.Штольц, сл.О.Кана «Голубой вальс»

П.Чайковський

В.Моцарт Арія Ліпорелло з опери «Дон-Жуан»

М.Лисенко, сл.І.Франка «Безмежнеє поле»

К.Стеценко, сл.Л.Українки «Стояла я і слухала весну»

Дж.Россіні, Канцона графа Альмавіви з опери «Севильський цирюльник»

О.Варламов, С.М.Лермонтова «Белеет парус одинокий»

П.Лопатинський, сл.Л.Українки «Горить моє серце»

Дж. Гершвін «Колискова» з опери «Поргі і Бесс»

Й.С.Бах «Весняна пісня»

Джен Люйчен «Пісня косарів»

Чень Ген «Два хлопчики одного росту»

Лей Дженбан «Сум за друзями-однополчанами»

Тіань Ге «Ой! Улюблена річна Ійлї»

Дін Шаньде «Коханий подарував мені соняшник»

Дін Шанде «Квітко, коли ти виростеш»

Чжан Сон «Засмаглий хлопець, який веде верблюда»

Дчан Пейті «Захід червоного сонця»

Кум Фа «Збирати мушлі»

Тон Фу «Зустріч в юрті»

Дуань Пінтай «Чекаю коханого»

АДАПТАЦІЯ МЕТОДИК М.ГЛІНКИ ТА А.ВАРЛАМОВА ДО СУЧАСНОЇ ВОКАЛЬНОЇ ПРАКТИКИ

Характерною рисою творчої особистості музиканта ХІХ століття було поєднання композиторського таланту і педагогічної майстерності. Так, у Росії відомі композитори М.Глінка, О.Гурильов, О.Варламов, О.Верстовський плідно займалися педагогічною діяльністю. Працюючи вчителем у придворній співацькій капелі, М.Глінка добре знав особливості методики навчання співу, основні положення якої виклав у виданому у 1836 році посібнику «Вправи для урівнення та удосконалення гнучкості голосу». Трохи пізніше з'явилася методична праця з вокальної педагогіки О.Варламова «Повна школа співу» (1846) в якій, крім багаторічного досвіду учителя співу композитор використав власний вокально-виконавський досвід. Можна без перебільшення зазначити, що акумулюючи багатолітній практичний досвід хорового співу, ці педагогічні посібники вплинули як на вокально-хорову роботу в російській школі, так і на практику підготовки вокалістів, а також дали поштовх до більш детальної розробки питань теорії та методики вокального виховання співаків.

Пізніше з'являються відомі «Вправи для удосконалення голосу», створені М.Глінкою для відомого оперного співака О.Петрова, який вважав, що в цих вправах-етюдах вміщується набагато більше необхідного для співака матеріалу ніж у багатьох італійських викладачів. На відміну від італійських маестро, які рекомендували з перших занять виконувати вправи у півтори октави, методика М.Глінки спрямовувалась на виховання сили і свободи звуків зовнішніх регістрів, закріплення та вирівнювання тонів середнього регістру, і не допускав вправ, що вимагали напруги голосу.

Оригінальною є робота О.Варламова «Школа співу» де поряд із загальними теоретичними викладеннями, автор формулює ряд положень, що стосуються не тільки техніки вокального виконання, але й загальних принципів методики навчання співу. Зокрема, автор виокремлює вимоги до викладача співу, який «повинен бути співаком, і причому гарним; повинен поєднувати правила з прикладами, а мистецтво співу з способом викладання, заснованому на досвіді і практиці» О.Варламов наголошує на обов'язковій загальній ерудиції педагога, який покликаний не тільки вчити співати, але й розвивати загальну музичну культуру співака, його художній смак. Звідси витікає ще одне важливе положення методики О.Варламова - установка на розширення кругозору майбутнього співака, який повинен збагачувати свої знання в різних сферах мистецтва, володіти пізнаннями музично-теоретичного характеру, зокрема розуміння форми, структури, фактури твору, його ритмічні та ладогармонічні особливості, оскільки «музика є мовою, що має свою граматику і піїтику».

Що стосується вокальної майстерності, на думку автора, вона не зводиться тільки до техніки виконання, а передбачає й виразність виконання,

розуміння і донесення тексту вокального твору. «Досконалість співу складається з двох якостей - витонченості і виразності, які досягаються як знанням основ граматики так і увагою до тексту» - наголошував автор. Виходячи з цього, О.Варламов рекомендує займатися декламацією, виразно читати текст вокального твору, рекомендує займатися дикцією, речитативом і в підсумку щоб «наголос музичний відповідав наголосу поетичному». Тому вже при сольфеджуванні автор вимагає від співака не тільки вірного вокального інтонування, але й активної вимови назви нот.

Ще однією складовою вокальної майстерності співака О.Варламов вважав координацію голосу і музичного слуху. В своїй методиці він виходив із ладової основи, виховання відчуття зв'язку між тонікою та іншими ступенями, а також між звуками гами в послідовності від 1 до 7 ступеня. Для вирівнювання інтонування педагог рекомендував співати в мажорному ладу, якщо учень співав інтонаційно низько, або в мінорних, якщо він завищував інтонацію. Він рекомендував починати заняття вокалом з натуральних тонів, звертаючи особливу увагу на «округлість» звуку і необхідність в подальшому при вирівнюванні голосу «змішувати» регістри.

Важливим принципом методики О.Варламова є взаємозв'язок слухового і вокального розвитку виконавця. Так, вирівнювання інтонування він ставив в пряму залежність від дихання, знання фізіології голосового апарату від уміння учня користуватись навичками вірного дихання, володіння технікою вокального дихання відповідало високо цінованому їм мистецтву природності у співі. Таким чином, у своїй роботі О.Варламов заклав методичні основи викладання співу та виховання техніки вокального виконання, розвинуті багатьма вітчизняними та зарубіжними педагогами. Для сучасної практики викладання співу ознайомлення та вивчення методичних напрацювань М.Глінки та О.Варламова є необхідним і важливим, адже це сприяє педагогічному збагаченню викладача вокалу, розширенню засобів педагогічного впливу, застосуванню різних форм і методів навчання.