

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

КОЗІЙ Ольга Михайлівна

УДК 784:378.147.016] (043.3)

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНО-ІНТОНАЦІЙНИХ НАВИЧОК
СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ
ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН**

13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання»

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук,
професор ЩОЛОКОВА
Ольга Пилипівна

Київ – 2015

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| ВСТУП | 4 |
| РОЗДІЛ I Теоретико-методологічні основи проблеми формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін | 11 |
| 1.1. Ретроспективний аналіз наукової літератури з проблеми формування образно-інтонаційних навичок у студентів педагогічних коледжів..... | 11 |
| 1.2. Вікові особливості та функціональні характеристики співацького голосу студентів педагогічних коледжів..... | 30 |
| 1.3. Особливості вокально-хорового навчання студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін | 55 |
| Висновки до першого розділу | 85 |
| РОЗДІЛ II Методичне забезпечення процесу формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів на заняттях диригентсько-хорових дисциплін | 88 |
| 2.1. Компонентна структура образно-інтонаційних навичок майбутнього вчителя музики..... | 88 |
| 2.2. Педагогічні умови формування образно-інтонаційних навичок студентів-музикантів в педагогічних коледжах..... | 106 |
| 2.3. Організаційно-методична модель формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін..... | 126 |
| Висновки до другого розділу | 141 |
| РОЗДІЛ III Дослідно-експериментальна робота щодо забезпечення ефективності формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін | 148 |
| 3.1. Критеріально-рівнева система оцінювання сформованості образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів..... | 147 |

| | |
|---|------------|
| 3.2. Експериментальна перевірка поетапної методики формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін..... | 171 |
| Висновки до третього розділу..... | 194 |
| ВИСНОВКИ..... | 199 |
| ДОДАТКИ..... | 203 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ..... | 224 |

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Вимоги часу і нова освітня парадигма України XXI ст. орієнтують сучасні педагогічні дослідження на творчу диверсифікацію особистості, розвиток її креативного мислення як генеральної якості й ознаки професіонала. Важливість означених цілей підтверджуються наступними директивними документами: «Закон України про освіту», «Державна національна програма «Освіта». Україна XXI століття», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2013 рр.» та ін.

У світлі вищезазначеного постає необхідність удосконалення фахової кваліфікації майбутніх вчителів музики у педагогічних коледжах з урахуванням того, що диригентсько-хорова підготовка є основою їх подальшої педагогічної діяльності. Це зумовлює необхідність розробки методичного забезпечення студентів у руслі набуття ними фахової компетентності, питомою складовою якої вбачається сформованість образно-інтонаційних навичок. Зазначене актуалізує думку Б. Асаф'єва, що музика є мистецтвом «інтонованого смислу», втіленням світовідчуття і світосприймання особистості.

Питання фахової підготовки майбутніх вчителів музики дістали широке висвітлення у музично-педагогічній і методичній літературі. Загальнопедагогічні та психологічні аспекти цього феномену розкриті в працях Е. Абдулліна, А. Брушлинського, Л. Виготського, Л. Арчажнікової, Н. Гуральник, І. Зязюна, О. Єременко, А. Козир, О. Лука, Н. Мозгальнової, О. Мелік-Пашаєва, В. Роменця, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Падалки, В. Петрушина, Б. Теплової, В. Шульгіної, О. Щолокової та ін.

Проблематика образного інтонування розроблялась науковцями переважно в культурологічному аспекті (Т. Ткаченко, О. Полатайко, О. Спіліотті), розвитку музично-виконавського мислення у процесі вокальної та

інструментальної підготовки (О. Бурська, І. Гринчук, М. Давидов, О. Маруфенко, Н. Мозгальова, Л. Тоцька), диригентсько-хорової практики (Н. Гречаник, І. Коваленко, О. Кузнєцова, П. Ніколаєнко, Л. Остапенко, І. Цюряк, І. Шинтяпіна), теоретичних засад інтонаційної природи музики (Г. Побережна, Т. Щериця).

Вагомий внесок у теорію мистецької освіти стосовно проблеми формування образно-інтонаційних навичок, зокрема музичної інтонації як ключового поняття процесу інтонування, був зроблений науковими працями видатних музикантів - теоретиків: Б. Асаф'єва, В. Медушевського, Ю. Тюліна, Є. Назайкінського, Л. Мазеля, С. Незванова, М. Переверзєва, А. Сохора, Т. Чередниченко, Б. Яворського та ін., завдяки яким утворився новий науковий контекст розуміння інтонаційної сутності музичного мислення.

Значну кількість праць методичного спрямування присвячено неповторно-індивідуальній виразності виконавської інтонації всесвітньо відомих артистів: С. Крушельницької, М. Паганіні, Ф. Шопена, Ф. Ліста, С. Рахманінова, А. Рубінштейна, Ф. Шаляпіна та ін.

Специфіка роботи майбутнього вчителя музики передбачає оволодіння багатьма спеціальними навичками. Серед них навички образного інтонування музичних творів мають забезпечувати його художньо-естетичну діяльність, котра уможливилює залучення учнів до цінностей музичного мистецтва та опанування духовного смислу музичних творів.

Аналіз змісту підготовки студентів педагогічних коледжів показав, що традиційний підхід не використовує можливостей інтегративності диригентсько-хорових дисциплін та поетапно-ейдетичної організації навчання студентів. Виявились суперечності між:

- потребою підготовки фахівців, здатних до творчої музично-педагогічної діяльності і використанням на практиці стандартизованих методик навчання диригентсько-хорових дисциплін;

- необхідністю формування образно-інтонаційних навичок й відсутністю спеціальних методик роботи над образним інтонуванням музичних творів.

Розв'язання окреслених суперечностей актуалізує теоретичне обґрунтування якісно нових підходів до змісту організаційного та методичного забезпечення диригентсько-хорової підготовки студентів педагогічних коледжів, що й визначило вибір теми дисертаційного дослідження *«Формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін»*

Зв'язок дисертаційної роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано відповідно до тематичного плану наукових досліджень кафедри фортепіанного виконавства і художньої культури Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова і є складовою його наукового напрямку «Зміст, форми і методи фахової підготовки вчителів музики». Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (протокол № 3 від 27.11.2008 р.) та узгоджено в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології НАПН України (протокол № 6 від 28.09.2010 р.).

Мета дослідження: розробити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність методики формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Об'єкт дослідження – процес фахової підготовки студентів педагогічних коледжів.

Предмет дослідження – методика формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Відповідно до мети були сформовані такі **завдання дослідження:**

1. Проаналізувати стан досліджуваної проблеми в психолого-педагогічній та методичній літературі;
2. Уточнити сутність і зміст поняття “образно-інтонаційні навички” відповідно категорії студентів педагогічних коледжів;
3. Розробити і теоретично обґрунтувати компонентну структуру, визначити критерії, показники та рівні сформованості образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;
4. Визначити педагогічні умови ефективного формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів;
5. Розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити поетапну методику формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Методологічну та теоретичну основу дослідження становлять: наукові положення в галузі філософії освіти та мистецтвознавства (В. Андрущенко, Ю. Афанасьєв, В. Волков, Л. Губерський, І. Зязюн, Л. Левчук, В. Лутай, В. Малахов, М. Михайличенко, С. Рапопорт); теоретико-методологічні засади мистецької освіти та професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін (Е. Абдулин, Н. Гуральник, Н. Гузій, А. Козир, Л. Масол, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, О. Хижна, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.); психолого-педагогічні концепції розвитку креативних здібностей і творчого потенціалу особистості в процесі художньо-образного мислення і сприймання музичного мистецтва (Б. Асаф’єв, Л. Бочкарьова, О. Костюк, В. Медушевський, Є. Назайкінський, В. Петрушин, К. Платонов, С. Раппорт, С. Сисоєва, К. Тарасова, Б. Теплов, Б. Яворський та ін.); фундаментальні праці з методики вивчення диригентсько-хорових дисциплін і хорового виконавства (Е. Виноградова, Г. Дмитрієвський, В. Краснощюков, П. Мережин, О. Попов, К. Пігров, В. Соколов, Г. Струве, Г. Стулова, П. Чесноков та ін.); дидактичні моделі навчання диригентсько-хорових дисциплін у підготовці вчителя музики (Н. Гречаник, С. Казачков,

М. Канерштейн, І. Коваленко, М. Колесса, А. Мархлевський, Г. Сагайдак, Лінь Хай, І. Топчієва, І. Цюряк та ін.).

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

- *теоретичні* – аналіз наукових та методичних джерел із досліджуваної проблеми, їх систематизація та узагальнення; класифікація отриманих теоретичних та експериментальних даних, їх зіставлення і порівняння; моделювання навчально-виховного процесу;

- *емпіричні* – цілеспрямоване педагогічне спостереження, анкетування, індивідуальні та групові бесіди, інтерв'ювання, метод експертної оцінки, проєктивні методи, тестування;

- *науково-дослідні та творчо-пошукові* – експериментальні, творчі завдання, інтерактивного та евристичного навчання для моделювання образно-інтонаційних уявлень (творчої уяви, художньо-образної картини, фантазування);

- *статистичні* – аналіз і математична обробка отриманих експериментальних даних, що відображена в табличних формах та рисунках для фіксації результатів вимірювань й перевірки ефективності розробленої експериментальної методики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше:* визначено і обґрунтовано педагогічні умови та розроблено методику формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін;

- *уточнено* зміст поняття «образно-інтонаційні навички студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін» і розкрито його сутність, а також здійснено теоретичне обґрунтування даної дефініції з урахуванням психолого-педагогічних позицій і психомоторного відчуття контингенту студентів;

- *конкретизовано* структуру та специфічні особливості образно-інтонаційних навичок, визначено критерії та показники її оцінювання;

- *доведено* положення щодо професійної необхідності оволодіння студентами образно-інтонаційними навичками, які виступають невід'ємною складовою вокально-хорової та диригентської майстерності майбутнього вчителя музики).

- *подальшого розвитку* набуло методичне забезпечення диригентсько-хорових дисциплін в аспекті формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів.

Практичне значення дослідження полягає в ефективності апробації запропонованих педагогічних умов та розробленої поетапної методики формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, яка забезпечує оптимізацію цього процесу. Матеріали дисертаційного дослідження можуть бути використані в практиці вищих навчальних педагогічних закладів, педагогічних училищ та коледжів; в курсі «Методика музичного виховання», «Хорознавство»; студентами під час проходження педагогічної практики; вчителями музики ЗОШ на уроках музики та позаурочних заняттях.

Апробація та впровадження результатів дослідження. Теоретичні положення та практичні результати науково-дослідної роботи впроваджено у навчально-виховний процес Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т.Г. Шевченка (Черкаської обласної державної адміністрації; довідка №276 від 23.08.2013 р.), Комунальному вищому навчальному закладі «Корсунь-Шевченківський педагогічний коледж імені Т.Г. Шевченка Черкаської обласної ради» (довідка № 476) від 09.12. 2013), Барському гуманітарно-педагогічному коледжі імені Михайла Грушевського (довідка № 410 від 14.10. 2013 р.), університетському коледжі Київського університету імені Бориса Грінченка (довідка № 283 від 10.12. 2013 р.).

Результати дослідження доповідались автором на *міжнародних* науково-практичних конференціях: «Педагогічні читання пам'яті професора О.П. Рудницької» (Київ, 2012-2013); «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2013-2014); «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і

практики» (Київ, 2014). *Міжнародний науково-практичний семінар: «Техніка Е. Жак-Далькроза як засіб творчого самовираження особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін»* (Умань, 2013), а також на всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Мистецька освіта в європейському освітньому просторі ХХ століття» (Мукачево, 2013); «Методологічні та методичні засади мистецької освіти» (Ніжин, 2013); «Сучасне мистецтво як засіб формування творчої особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін» (Умань, 2012-2013); Педагогічні читання Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу ім. Т.Г. Шевченка (Умань, 2013); Всеукраїнська літня школа аспірантів (Ялта, 2009).

Публікації. Основні теоретичні положення і результати дослідження відображені у 12 одноосібних публікаціях автора, з яких 6 статей – у провідних фахових виданнях з педагогіки, 2 статті – в зарубіжних виданнях, 4 – в інших наукових виданнях.

Структура та обсяг дисертаційної роботи. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (278 найменувань). Основний текст дисертації складає 198 сторінок, загальний обсяг роботи – 249 сторінок. Робота містить 12 таблиць, 5 рисунків, що разом із додатками становить 31 сторінку.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНО-ІНТОНАЦІЙНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

1.1. Ретроспективний аналіз наукової літератури з проблеми формування образно-інтонаційних навичок у студентів педагогічних коледжів

Орієнтація української освітньої системи на європейський простір вимагає пошуку нових шляхів педагогічних досліджень, а також потреби в суттєвому оновленні сталих наукових проблем, що розвинулись протягом останніх декількох десятиліть. На авансцену сьогодення виходить високоосвічена і висококультурна особистість; її професійний авторитет безпосередньо залежить від комплексу здібностей, ядром яких виступають знання, вміння та навички. Такі тенденції сучасної освіти, що ґрунтуються на надбаннях національної освітньо-культурної спадщини забезпечують інтеграцію вищої освіти України та її кращих представників у європейський освітній простір. У цьому контексті актуалізується призначення учителя музики як носія, пропагандиста, продовжувача і примножувача національних культурних традицій, а також учителя-новатора, здатного творчо переосмислювати, модернізувати традиційні методики відносно сучасних вимог і презентувати їх, з урахування попиту аудиторії.

З цієї позиції доцільно здійснити ретроспективний аналіз психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури з огляду наукових концепцій щодо ключових понять «інтонація», «образно-інтонаційні навички» у сприйманні та відтворенні музичних творів майбутніми вчителями музики на заняттях з диригентсько-хорових дисциплін.

Доцільно зазначити, що питання фахової підготовки майбутніх учителів музики широко досліджувалися з багатьох аспектів. Так, широкий профіль діяльності вчителя музики у загальноосвітній школі висвітлювали такі відомі діячі музичного мистецтва як Б. Асаф'єв, О. Апраксина, Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, М. Леонтович, К. Стеценко, В. Шацька та ін. Проблемі професійної спрямованості у викладанні музичних дисциплін присвячено низку праць, які розкривають специфіку та вимоги підготовки фахівців на музично-педагогічних факультетах (Л. Арчажникова, Л. Воєводіна, Л. Горюнова, Л. Коваль, В. Крицький, Л. Масол, П. Ніколаєнко, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Щолокова та ін.)

У професійній підготовці майбутнього вчителя музики значне місце посідає співацька методична підготовка, яка ґрунтується на використанні досягнень у сфері психології, педагогіки, акустики, фоніатрії тощо, що ґрунтовно досліджувалася у багатьох аспектах, а саме: постановки голосу (Д. Аспелунд, Л. Дмитрієв, А. Єгоров, Ф. Засідателів, І. Левидов, М. Микиша, В. Морозов, Л. Работнов, М. Фомичов та ін.); біофізичних особливостей розвитку голосу (М. Грачова А. Єгоров, В. Морозов, Г. Стулова, Ю. Юцевич та ін.); розвитку та формуванню співацьких здібностей (В. Антонюк, Л. Василенко, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, А. Менабені, Г. Стасько, О. Стахевич, П. Троніна, Ю. Юцевич, О. Прядко та ін.), визначення умов та принципів створення чистої інтонації (Н. Гарбузов, І. Добриніна, П. Ковалик, Ю. Рагс, та ін.), інтонаційної чистоти хорового строю (П. Барановський, А. Болгарський, П. Ніколаєнко, К. Пігров, Н. Романовський, П. Чесноков, Є. Юцевич та ін.).

Аналіз наукової літератури з філософії, психології, музичної педагогіки, фізіології, музикознавства дозволяє розкрити важливе значення розвитку образно-інтонаційних навичок у фаховій підготовці сучасного вчителя музики. Музична педагогіка визнає, що точне інтонування є головним завданням формування навичок ефективного виконання музичного твору, тому що без точного інтонування не може бути зрозумілим та вірно відтвореним задум

автору цього твору. На думку Н. Гродзенської, для того, аби музика «здійснювала сильний вплив на дитину, виконання має бути яскравим, правдиво передавати зміст твору. Вчитель своїм задушевним, виразним співом має внести емоційну атмосферу в аудиторію. По суті, він виступає співавтором композитора і сприяє передачі його задуму. Тому виконавська майстерність у сфері музичного мистецтва є дуже важливою» [57, 33].

Питаннями впливу музичного мистецтва на розвиток та становлення особистості займалися з давніх часів ще античні філософи і музиканти, вчені епохи Відродження і бароко. Так у Стародавній Греції особливу роль приділяли співацькому мистецтву. Спів існував і розвивався в різних жанрах, а гра на музичному інструменті виступала в якості супроводу. Так, Піфагор відкрив терапевтичний вплив гармонії на стан душі та тіла. Своїм виконанням спеціальних музичних композицій він лікував хворих, а сам починав і закінчував день співом: вранці – для того, щоб очистити душу й розум від сну і пробудити активність; ввечері спів мав заспокоювати та налаштовувати на відпочинок [239, 388]. Піфагор та його послідовники з наукової точки зору сформулювали ряд акустичних законів музики, а Аристоксен висунув тезу про значення емпірично-слухового сприймання інтервалів і звукорядів.

Особлива увага у представників різних вокальних шкіл (італійської, французької, української та ін.) приділялася чистоті інтонації та точності відтворення ритмічного малюнку. Відомий римський співак та композитор Мацоккі (представник давньоіталійської школи) практикував щоденні вправи таким чином: під час першої години занять співаки відпрацьовували складні пасажі, під час другої години – співали трелі, а третю годину присвячували лишн відпрацюванню чистоти інтонації. Лише після цього починали роботу над музичною виразністю і художнім образом творів.

У XVII ст. в Італії заняття з вокалу проводились без супроводу темперованого інструменту, що вимагало надзвичайної інтонаційної чистоти виконання з урахуванням не лише з чверті тону, а й ще більш точного. Для

цього викладачі використовували безліч технічних інтонаційних вправ, розспівок та вокалізів.

М. Глінка пропагував у роботі над інтонацією спів без супроводу і наголошував на музичній грамотності співака: «Розвиток музичного слуху був, є та буде головною проблемою виховання співака. Чи є потреба говорити про те, що кожний співак має бути музично грамотним?!...Тільки особистість глибока, ідейно впевнена, може претендувати на успіх у вокальному мистецтві» [18, 52].

У музикознавчій літературі питаннями музичної інтонації та чистого інтонування займалися видатні теоретики (Б. Асаф'єв, М. Давидов, Л. Мазель, В. Медушевський, В. Назайкінський, С. Нєзванов, М. Переверзєв, П.Органов, Ю. Тюлін, Б. Яворський та ін.). П. Органов вважав, що «при неякісній, фальшивій, приблизній інтонації будь-яке виконання музичного твору не сприймається слухачем, і навпаки, бездоганна та виразна інтонація вражає та приносить естетичну насолоду, адже під виразністю інтонації... треба розуміти такий спосіб інтонування, який найкращим чином розкриває смислове значення музичного тексту» [175, 108].

Доречно зазначити, що розглядаючи психолого-фізіологічні аспекти співацького процесу, вчені Л. Дмитрієв, В. Єрмолаєв, А. Зданович, В. Морозов, Р. Юссон особливу увагу звертали на інтонаційно точне, художньо виважене відтворення яскравого образу музичного твору. Вивчаючи фізіологічний аспект проблеми формування вокально-інтонаційних навичок, вчені В.Антонюк, М. Грачов, А. Єгоров, Ф.Засідатєлев, І. Левидов, Л. Работнов, М. Фомічов, В. Морозов та ін. найбільш ефективним засобом керування співацьким процесом, а саме точною інтонацією вважали розвиток вокального слуху. Вони розглядали вокальний слух як складну музично-співацька здібність, в основі якої лежить взаємодія слухового аналізатора і комплекс вібраційно-м'язових відчуттів, які включають дев'ять зон «вокально-тілесної схеми» (Л. Дмитрієв, А. Зданович, М. Микиша, Р. Юссон).

В окремому розділі своєї книги про вокальний слух і голос В. Морозов зазначає, що «вокальний слух – це найперша здібність, яка необхідна при навчанні співу; для учня це здібність навчитися, а для педагога – навчити» [165, 5]. «Вокальний слух – це перш за все не тільки слух, а й складне музично-вокальне відчуття, що ґрунтується на взаємодії слухових, зорових, м'язових, дотикових, вібраційних, а можливо і ще деяких видів чутливості. Суттєвість вокального слуху полягає у вмінні усвідомити і відтворити принцип утворення звуку» [165, 83-84].

У свою чергу Л. Дмитрієв пропонує таке визначення вокального слуху: «Під вокальним слухом розуміється здатність уловлювати не тільки особливості правильного співочого звучання, відрізнити від неправильного, але й відчувати роботу голосового апарату, м'язово зрозуміти те, що робить інший співак при тому чи іншому звучанні. Вміння не тільки слухати звучання голосу, але й уявляти собі його роботу під час співу, відчувати, що відбувається в голосовому апараті» [65, 265-266].

На думку О. Маруфенко, «вокальний слух – це якість особистості, сутністю якої є комплексне усвідомлене сприйняття явищ голосоутворення в єдності фізіолого-сприймаючої та вокально-аналізуючої систем» [151, 179].

У дисертаційних дослідженнях: Л. Василенко, О. Прядко, А. Менабені, Г. Стасько, О. Чурікової-Кушнір, Ю. Юцевича розглянуті питання вокальної підготовки майбутніх учителів музики. Вчені підкреслюють, що вокальна підготовка студентів відбувається в комплексі теоретичних і практичних знань, умінь та навичок. Л. Василенко довела, що лише взаємодія вокального й методичного аспектів підготовки майбутніх учителів музики можуть забезпечити ефективність їх фахового навчання. О. Чурікова-Кушнір розглянула проблему підготовки студентів до практичної діяльності стосовно виховання вокально-інтонаційної культури у дітей молодшого шкільного віку в процесі роботи над створенням повноцінного музичного образу.

Найбільш ефективним засобом керування співацьким процесом (інтонацією) є вокальний слух. Вокальний слух – це складна музично-співацька

здібність, в основі якої лежить взаємодія слухового аналізатора і комплекс вібраційно-м'язових відчуттів, включає дев'ять зон “вокально-тілесної схеми” (Л. Дмитрієв, А. Зданович, М. Микиша, Р. Юссон та ін.).

Доречно зазначити, що питання розвитку вокально-інтонаційних навичок досліджувалося досить суперечливо і неоднозначно. З цього приводу деякі вчені (Д. Аспелунд, Г. Побережна, Т. Щериця та ін.) вважають, що розвиток вокально-інтонаційних навичок має проводитись під час занять з музично-теоретичних дисциплін (сольфеджіо, гармонія, елементарна теорія музики та ін.) [14; 191]. Але, нажаль, згідно діючих програм на цей вид роботи відводиться недостатня кількість навчальних годин з музично-теоретичних дисциплін для того, щоб майбутній фахівець засвоїв цей складний аспект своєї практичної діяльності.

У багатьох працях учених з проблеми співацького навчання [8; 15; 55; 59; 65; 71; 100; 139; 151; 175; 204; 215; 259; 260] приділяється увага чистоті вокальної інтонації, але не існує обґрунтування вокально-інтонаційних навичок, яке б чітко визначало його структуру. Тому актуальним є аналіз та конкретизація визначення поняття «образно-інтонаційні навички» з позиції вокального мистецтва. Ефективність співацької діяльності залежить від якості, міцності та гнучкості вироблення вокально-інтонаційних навичок. Ми спробуємо дати визначення і пояснити сутність цього поняття.

Загалом під поняттям «*навичка*» у філософському аспекті визначаються дії, які в результаті тривалого повторення стають автоматичними, тобто не потребують поелементної свідомої регуляції і контролю [225, 171]. З точки зору психологічної науки, навичка – це психічне новоутворення, яке підконтрольне свідомості й вироблено шляхом вправ. Завдяки йому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, з належною точністю і швидкістю, без зайвих витрат фізичної та нервово-психологічної енергії [197]. Отже, навички – це цілком автоматизовані, інстинктивно-подібні компоненти вмінь, реалізовані на рівні несвідомого контролю.

На думку С. Гончаренка, навички - це дії, складові частини яких у процесі формування стають автоматичними. При наявності навичок діяльність людини відбувається швидше і продуктивніше. Формуються навички на основі застосування знань про відповідний спосіб дії, шляхом цілеспрямованих планомірних вправлянь. Навички є необхідним елементом уміння» [52, 300]. Під навичками також розуміють психічне новоутворення, завдяки якому індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, точно і швидко, без зайвих затрат фізичної та нервово-психічної енергії (М. Фіцула) [232, 86].

У мистецькій педагогіці зазначений термін характеризується як музичні дії, окремі компоненти яких в результаті повтору стали автоматизованими (Г. Стулова) [220, 28]. З цієї позиції доцільно розмежувати й конкретизувати вокальні й інтонаційні навички. Так, О. Прядко пропонує таке визначення: «вокальні навички – це виконання вокальних дій, доведених до автоматизму внаслідок багаторазового повторення» [3, 29].

Ми погоджуємось з цим визначенням, але пропонуємо додати внаслідок «якісного та контрольованого» багаторазового повторення. Під вокально-технічним співацьким розвитком ми розуміємо всебічне вдосконалення голосу і оволодіння правильними навичками співу, а саме: оволодіння співацькою поставою і співацьким диханням, високою та низькою формантою, співом на опорі, свободою гортані, правильним звукоутворенням, умінням зберігати єдину вокальну позицію на всьому діапазоні, точністю інтонації, дикцією, артикуляцією, різними видами звуковедення тощо. У процесі оволодіння вокальною технікою учень через фіксацію відчуттів у певних зонах розуміє взаємодію елементів голосового апарату, що дозволяють йому вчитися контролювати акустичні якості звуку, сприяють покращенню координації слухових, голосових і рухових реакцій.

На думку Г. Стулової, до основних вокальних навичок доцільно віднести звукоутворення, співацьке дихання, артикуляцію, слухові навички і навички емоційного виразного виконання [221, 106]. Уміння синтезувати вокально-технічні навички у відповідності з інтонаційними особливостями виконуваних

музичних творів набувається з досвідом і значно розширює творчі можливості як студента, так і викладача.

Доречно зазначити, що спів і мова тісно взаємопов'язані, тому що є функціями голосового апарату. У співі, так само як і в мові, має бути вірна вимова з точки зору тембру, інтонації, динаміки, наголосів, правил орфоєпії, виразності та емоційності. Інтонація – невід'ємна властивість мови. Підвищення і пониження голосу, підсилення або послаблення гучності, пришвидшення або заповільнення мови, плавність або роздільність підкреслює головний задум висловлювання. Інтонація розділяє мову на фрази і речення, по ній можна визначити ставлення людини до того, що вона говорить. Під час розмови голос рухається довільно по звуковисотній шкалі, створюючи мелодику мови. Зміна сили та висоти звуків роблять мову виразною, емоційною.

Специфічна особливість музичної інтонації полягає у відтворенні точної висоти музичних звуків, їх чіткої організації в звуковисотних (музичний стрій, лад) і часових (ритм) співвідношеннях. Система звукових співвідношень вироблялась і удосконалювалася в процесі історичного розвитку музичного мистецтва. Художньо-емоційну виразність музичні звуки набувають в процесі живого виконання і чистого інтонування. У музиці інтонація виражає саму сутність змісту, ідею-образ музичного твору. У процесі співацької діяльності висота та тривалість кожного звуку чітко фіксується, динаміка залежить від розвитку музичної фрази, а інтонація в свою чергу виступає в музиці і основою музичної мови, і основою музичного мислення, виконуючи ті ж психологічні функції, які несе слово в мовленнєвій діяльності.

Розуміння інтонаційних закономірностей перетворює інтонацію із інтуїтивної у свідому. Це дає змогу згладити вади, труднощі голосоутворення і виконувати більш складні вокально-інтонаційні завдання, а саме: вміння розкривати та інтерпретувати художні образи вокально-хорових творів, розкривати в них якісно нові риси, тощо. Це не означає, що під час виконання музичного твору співак постійно має думати про деталі інтонування. З часом і

постійною роботою над чистотою інтонації учнівське інтонування перейде в підсвідомість і перетвориться на навичку.

Доцільно підкреслити, що термін «інтонація» був введений Б.Яворським, який розглядав інтонацію в якості засобу виразності в музиці, як основу музичного мовлення і виділяв здатність людини до звукового мислення шляхом співвідношень, що зв'язують стійкі та нестійкі звуки ладу. Існує багато визначень поняття інтонація. У музикознавчій літературі питаннями музичної інтонації та інтонування займалися видатні теоретики (Б. Асаф'єв, М. Давидов, Л. Мазель, В. Медушевський, В. Москаленко, В. Назайкінський, С. Незванов, Є. Орлова, М. Переверзєв, С. Скребков, Ю. Тюлін, Б. Яворський та ін.).

Так, за Б. Асаф'євим інтонація трактується більш широко. Він вивів поняття інтонації на новий щабель філософсько-естетичної категорії, розглядаючи її як інтервал і поспівку, мелодичну фразу і мелодично осмислену гармонію, як носія художнього образу і засобу його вираження. Сутність музичного мистецтва розкривається через розуміння інтонації, яка відображає дійсність у єдності образного і понятійного, раціонального й емоційного, що містить інформацію без чітко закріпленого за нею значення, звернену до сприйняття та мислення. Художній образ музики розкривається під час безпосереднього контакту з твором, засвоєння співочої інтонації через особливу музичну діяльність – «інтонування» [11, 201]. Для інтонування Б. Асаф'єв дає такі визначення: «звуковиявлення, що управляються диханням і осмислюються діяльністю людського інтелекту»; музичне мовлення, носій та рушій музичного змісту [11, 275-276], бо «музика – мистецтво інтонованого смислу» [11, 344].

Доречно зазначити, що вислів відомого античного філософа Сократа: «Говори аби я тебе бачив» розкриває всю сутність інтонаційної природи людського голосу, його характеристичні властивості, що відіграють ключову роль у створенні в уяві слухача «образу промовляю чого» та допомагає скласти певну інформацію про нього і відтворити в звуковій формі.

Протягом тривалого часу численні вчені намагались визначити сутність поняття «інтонація», яка згодом переросла в категорію (від грец. *kategoria* –

ознака; обвинувачення) – загальне філософське поняття, яке означає найсуттєвіші властивості і відношення предметів та явищ об'єктивного світу (матерія, простір, рух тощо). Відносно вокального виконавства ми розглянемо найбільш поширені його тлумачення і використання: – це найважливіше музично-теоретичне і естетичне поняття, яке має три взаємопов'язані значення:

1) чітку звуковисотну організацію, систематизовану співвідношеність і горизонтальний взаємозв'язок, що разом із структурно-часовою організацією музичних тонів – ритмом, утворюють мелодію (основоутворювальний початок музики), в широкому розумінні цього слова. «Інтонація, пише Б. Асаф'єв, тісно взаємопов'язана з ритмом як дисциплінуючим фактором музики» і тому інтонація в мелодії може бути виокремлена лише теоретично. Музика і інтонація тісно взаємодіють, оскільки в мелодії остання виступає як її інтонаційна основа, початок. Інтонація є прямим провідником людського почуття [11, 350].

2) «інтонація» розглядається як манера образно-художнього висловлювання в музиці, яке полягає в комплексі характерних рис музичної форми (звуковисотних, ритмічних, тембрових, артикуляційних тощо), що обумовлюють її семантику, тобто емоційне та інше значення для сприймаючих музику. «Інтонація – один з найглибших шарів форми музики, найбільш близький до її змісту і тому найбільш безпосередньо й повно виражає його. Таке розуміння музичної інтонації аналогічно розумінню мовної інтонації як виразного тону мови, емоційного забарвлення її звучання, що залежить від мовної ситуації й виражає відношення мовця до предмета висловлювання» [11, 351].

3) «інтонація» – це кожне з найменших конкретних дієвідмін тонів у музичному висловлюванні, що володіє відносно самостійним виразним значенням; семантична одиниця в музиці. Вона традиційно складається з 2-3 і більше звуків у одноголоссі або співзвуччях; у виняткових випадках може складатися й з одного звуку або співзвуччя, уособленого за своїм положенням в музичному контексті і за своєю виразністю [12, 151].

Адже це ступінь акустичної точності відтворення висоти тонів і їх інтервальне співвідношення в процесі музичного виконання. Вірно виконана «чиста» інтонація – співпадіння фактичної висоти тону, що звучить з необхідною, тобто обумовленою її місцем у музично-звуковій системі і ладі та зафіксоване його вираженням (графічним, словесним, або яким-небудь іншим способом). Акустичною стороною сприймання і відтворення музичної інтонації займався Н. Гарбузов.

Категорія «інтонація» досліджувалась багатьма вченими різних напрямків музично-теоретичного профілю (Б. Асаф'євим, В. Бобровським, М. Давидовим, Н. Гарбузовим, Л. Мазелем, О. Марковою, В. Медушевським, В. Назайкінським, Х. Риманом, Ю. Тюліним, М. Переверзєвим, Г. Побережною, Т. Щерицею, О. Спіліоті, Б. Яворським та ін.). Багатозначність тлумачення цього поняття вимагає звернення до його етимології (від лат. «intonare» – голосно вимовляти; видавати звук, затримати). У музиці означає правильність чи не правильність відтворення узятого тону під час співу або гри на музичному інструменті. У широкому смислі – це втілення художнього образу в музичних звуках, де інтонація виконує функцію засобу емоційно-художньої виразності. Синонімічним тут виступає також поняття «інтонування» – тобто свідоме («чисте» і художнє) відтворення голосом відповідної характеру твору та його образам музичних звуків [11; 12; 18; 60; 157; 191; 215]. Ця теза дуже важлива для вокально-хорового виконавства, особливо на початковому етапі формування образно-інтонаційних навичок студентів коледжу.

Найчастіше, на думку Г. Побережної, Т. Щериці та ін., дане значення використовується в музичній педагогіці і пов'язано з вихованням або розвитком музичного (звуковисотного, інтонаційного) слуху та безпосередніми видами музичної діяльності – сприйманням і відтворенням музичних звуків (зокрема «чистотою» або «нечистотою» інтонацією виконавця – співака, інструменталіста). Вищезазначені автори зазначають, що «у цих та подібних випадках інтонація зводиться до двох, але взаємопов'язаних понять: а) інтонація – це звуковисотний бік мелодії чи іншого голосу; б) інтонація – це

найпростіший мелодико-ритмічний зворот (мотив). Таке вузьке розуміння інтонації цілковито природне, оскільки воно акцентує звуковисотність як головний специфічний музичний засіб, виділяє в звуковому комплексі його провідний компонент – звуковисотну лінію. Проте це не пояснює ні величезної популярності, довгого життя одних і швидкого забуття інших інтонацій, ні дбайливого зберігання легенд про неповторно-індивідуальну виразність виконавської інтонації: Н. Паганіні, Ф. Шопена, А. Рубінштейна, Ф. Шаляпіна, С. Крушельницької та ін., ні численних проблем музичного життя, пов'язаних із творенням, виконанням і сприйманням музики. Ймовірно, за музичною інтонаційністю стоять не просто висотні співвідношення й мелодійні вияви, а дещо значно більш, глибинне, що впливає із самої сутності музичного мистецтва, його призначення» [10, 23-25].

Мова йде про здатність людини різними голосовими фарбами виражати своє світосприймання, можливість здійснювати його оцінку, прояв емоційної реакції, ставлення до оточуючого світу – «той спільний корінь, з якого виростає і мовна і музична інтонація» [10]. Для опанування професійною майстерністю майбутнім учителям, під час проведення уроків музики, дуже важливо оволодіти навичками художнього образно-інтонаційного відтворення дитячих вокальних творів, вмінням повністю розкривати задум композитора, його характер і емоційно-звукову палітру, а також співставляти ці навички і вміння з психолого-педагогічними вміннями впливу на дитячу та юнацьку аудиторію.

К. Плужніков вважає, що «при неякісній, фальшивій, приблизній інтонації будь яке виконання музичного твору не сприймається слухачем, і навпаки, бездоганна та виразна інтонація вражає та приносить естетичну насолоду» [190, 33], «під виразністю інтонації...треба розуміти такий спосіб інтонування, який найкращим чином розкриває смислове значення музичного тексту» [190, 34].

Серед музикантів, у яких спостерігається чудова пам'ять, трапляються випадки порушення координації між слухом і голосом. Це відбувається у випадках, коли людина не займалась співом і у неї не розвинена моторна

пам'ять, немає м'язових відчуттів, пов'язаних зі слуховими уявленнями. З цього приводу В. Морозов зауважує: ще Сеченов помітив, що «людина, яка вміє співати, знає наперед, раніше утворення звуку, як йому потрібно поставити всі м'язи, керувати голосом, аби відтворити попередньо визначений музичний тон; він може навіть м'язами, без допомоги голосу, заспівати, так би мовити, для своєї свідомості любу знайому пісню. Точність звуковідтворення під контролем лише м'язового чуття (без слухового контролю) і залежить від ступеня тренуваності м'язового чуття та м'язової пам'яті» [166, 78].

Б. Асаф'єв також вказував на надзвичайну роль пам'яті та інтонаційних асоціацій як активних чинників у процесі засвоєння та сприйняття музики. Основою музичного мислення є психологічна здатність людини відображати інтонацію у відриві від реального звучання у вигляді музично-слухового уявлення. Таким чином, сутнісна природа музично-слухового уявлення – це знову ж таки музична інтонація. А без музично-слухових уявлень не можна сформувати образно-інтонаційні навички [11, 134].

Між звуковисотним слухом і чистотою інтонування існує пряма залежність: висока якість інтонування визначається високою якістю звуковисотного слуху при спрямовуючій та контролюючій ролі внутрішнього слуху, а чиста інтонація завжди слугує показником музичних здібностей. Зворотній зв'язок – чиста інтонація при поганому звуковисотному слуху – неможлива, тому що інтонація вторинна по відношенню до сприйняття висоти. Але це не означає, що гарний звуковисотний слух завжди супроводжує чисте інтонування. Причини можуть критися і у вікових особливостях (мутація), і у психофізичних, і у порушенні координації слуху і голосу, інколи хворому горлі, відсутності слухового самоконтролю, невміння користуватись диханням тощо.

У вокально-методичній літературі не раз висловлювалась думка про фізіологічний взаємозв'язок між функціями слуху і голосоутворенням. Тому одним із найважливіших завдань для формування образно-інтонаційних уявлень є розвиток інтонаційно-слухового і вокально-технічного контролю.

Голосоутворення у співаків-початківців засноване на механізмі взаємодії функцій голосу та слуху, в основі якого лежать музично-слухові уявлення. На думку Г. Стулової, вокально-слухові уявлення – це ланка в ланцюзі розумових операцій за законами процесу пізнання: вокальне сприйняття, уявлення, відтворення. Вони (вокально-слухові уявлення), відображають глибину сприйняття і визначають якість виконання співочого звуку за інтонацією, динамікою, тембром, видом звуковидобування заданого еталону [220, 121].

Так, Б. Теплов стверджує, що інтонування голосом звуків певної висоти є функцією слухових уявлень. Без слухових уявлень не може бути і співу. А Л. Дмитрієв відмічає, що співаки, які контролюють свій спів за слуховим відчуттям свого голосу, залежні від акустичних умов, в яких доводиться співати. І навпаки, ті співаки, в яких добре розвинений м'язовий контроль і м'язова пам'ять, впевнено співають у різних акустичних умовах і при повному оглушенні. Найкращим типом для співу вважається співак, у якого розвинений і м'язовий і слуховий контроль [230, 264-265].

Розглянуті нами теоретичні позиції відносно розуміння значення інтонації у вокально-хоровому мистецтві є провідними, але не вичерпують всього багатогранного спектру тлумачень цієї музично-теоретичної категорії.

Багато музикознавців продовжили теоретичну роботу і розширили поняття «інтонація». В. Медушевський трактує інтонацію як «первісний елемент конкретно-чуттєвого мислення», основу музичного мислення і спілкування, «втілення музичного образу в музичних звуках» [156, 192]. Є. Назайкінський акцентує увагу на багатшаровості інтонації, яка підкорилася «психічній, мовній та культурній детермінації», а саме в музиці «піднялася на рівень художній та поповнилася ще кількома шарами» [169, 342]. В. Москаленко визначає інтонування як «якість становлення музичної думки», а саму інтонацію як «звукову реалію» [167, 113].

Основою розвитку навичок інтонування мають бути як основні системи організації музично-звукового матеріалу, так і психологічні механізми, регулюючі процес інтонування. Сучасна методика музичного виховання

розглядає інтонування у двох аспектах: з одного боку – це спосіб осмислення музики, а з другого – один із засобів виховання слуху.

На думку Г. Стулової, «у процесі інтонування і вокального виконання включається функція музичного слуху. Звукові хвилі впливають на орган слуху. Подразнюючи нервову тканину слухового апарату, вони викликають слухові відчуття в корі головного мозку. Звукова хвиля являється фізичним фактом, подразненням нервової тканини – фізіологічним процесом, а відчуття процес психічний» [221, 7]. Для чіткої інтонації, з однієї сторони, повинна бути координація зорового (в нотному записі) і слухового уявлення з м'язовими відчуттями і свідомістю з іншої.

Дослідження О. Апраксіної, Т. Овчиннікової, О. Ростовського виявили залежність рівня розвитку вокально-інтонаційних навичок від рівня розвитку музичного слуху, метро-ритмічного чуття, музичної пам'яті. Цей комплекс сприяє формуванню художньо-образних уявлень, розвиває творче мислення виконавця. Інтонаційна природа музичного мистецтва і мелодична природа музичної інтонації визначили значення високорозвиненого слуху як психологічної бази змістовного художньо-емоційного виконання вокально-хорового твору.

Під інтонуванням, в аспекті розвитку вокально-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів, ми розуміємо не тільки точність відтворення висоти тону, але й майстерну передачу мелодії, художньо-образного змісту та характеру музики в цілому. Процес інтонування проходить як творчий акт, в якому яскраво виражається індивідуальність і особистість студента-співака, його психоемоційний стан і професійні якості вокаліста-музиканта. Отже, основою вокально-хорового виховання є точне, чисте інтонування. Чистота інтонування тісно пов'язана із вихованням та розвитком музичного слуху як процесом відтворення мелодійними засобами художньо-образного змісту вокального твору. Тому розвиток мелодичного слуху на основі навичок чистого інтонування є головним завданням слухового виховання студентів музичних відділень педагогічних коледжів.

Доцільно зазначити, що розкриття зв'язку «музичний слух – вокально-інтонаційні навички» висвітлювали В. Багадуров, О. Варламов, М. Глінка, П. Органов, Ю. Юцевич [15; 18; 175; 260]. Так, М. Глінка створював свої вокально-педагогічні вправи для розвитку не тільки вокальної техніки, а й музичного слуху. Він відзначав, що слід спочатку звертати увагу на чистоту інтонування, а потім уже на невимушеність голосу, тобто насамперед слухати, а потім правильно інтонувати. О. Варламов акцентував увагу на взаємозв'язку музичного слуху та співацького голосу, як однієї з головних проблем вокальної педагогіки та музичної психології.

Існують багато чинників, які впливають на якість вокальної інтонації. Одним з основних є розвиток музичного слуху. Інтонування – це процес відтворення мелодії, для якого необхідний розвинений мелодичний слух, що є складовою музичного слуху. Б. Теплов визначає мелодичний слух як чуттєвість до точності інтонації, котра проявляється у здатності самому дотримуватись точної інтонації, а також у здібності оцінювати точність інтонації в інших виконавців.

Основою мелодичного слуху являється відчуття ладу а також і музичні слухові уявлення [230, 227]. «Чуттєвість до точності інтонації – це чуттєвість до ладового чуття і ладового тяжіння звуків. У загальній музично-звуковій системі стрій визначає тільки абстрактні поняття інтонування, пропонуючи варіантність відтворення тонів та інтервалів, тоді як лад посідає головну роль в системі. Він визначає міру інтонаційної варіантності тонів та інтервалів і спосіб їх інтонування. На ладовій основі розвивається мелодія і гармонія, формується музична форма. Відчуття ладу полягає в тому, що всі звуки мелодії сприймаються в їх відношенні до стійких звуків ладу, в результаті чого кожен звук набуває своєрідної якості, ладове забарвлення, характеризуючи ступінь його стійкості та характер тяжіння, і якщо зняти ладовий критерій, то точність інтонаційної фіксації звуку, як своєрідної функції музичного слуху, закінчується», тобто інтонація темперованого строю не відтворює ладо-функціональні залежності між звуками [230, 120].

Людський голос, так само як і музичні інструменти з нефіксованою висотою звуків, мають зонний стрій. Зона – це та ділянка, у межах якої звук чи певний інтервал може мати різну частоту коливань, але зберігає при цьому назву і інтонаційну якість. Темперований стрій обмежується мінімальним інтервалом $1/2$ тону і тому поняття діатонічного і хроматичного півтону у ньому відсутні, а співак повинен чути і відтворювати голосом звуки з різницею $1/4$, а ще краще $1/8$ тону. Це можливо тільки тоді, коли він усвідомлює звукове ладове тяжіння. Математичний стрій існує тільки теоретично, а реально вокальна музика виконується в зонному строї, який дає безліч інтонаційних варіантів виконання, кожне з яких є неповторним.

Методи формування вокального інтонування спираються не тільки на знання теорії музики та музикознавства, а й на анатомію, психологію, фізіологію і гігієну голосу, музичну і фізичну акустику. «Найголовнішою ознакою музичного слуху є відчуття музичної висоти, яке найтісніше зв'язане з інтонуванням звука голосом. Інтонування може розвиватись тільки при наявності слухових уявлень, тобто внутрішнього слуху» [230, 158].

Внутрішній слух являється тією сферою, в якій створюються інтонаційні уявлення, що керують усім процесом інтонування. К. Плужников розподіляє процес інтонування на основі використання внутрішнього слуху на такі етапи: 1) попереднє слухове уявлення; 2) сигнал до відтворення звуку; 3) контроль реального звучання; 4) виправлення, якщо це необхідно, висоти взятого звуку.» Здатність музичного слуху розрізняти висотне співвідношення звуків, а також відчувати стійкі і нестійкі звуки є основою для розвиненого музичного слуху і точної інтонації. Музичний слух є особливою властивістю нервових центрів головного мозку. Він може бути пасивним (здатність розрізняти музичні звуки, чути неточності у виконанні мелодії та ін.) та активним (здатність точно відтворювати голосом або на музичному інструменті почуту мелодію, висоту окремих нот). Для чіткої інтонації повинна бути координація зорового (в нотному записі) і слухового уявлення з м'язовими відчуттями з однієї сторони і свідомістю – з іншої [190, 55].

Активний музичний слух дає можливість відтворювати почуте інтонаційно чисто. Низька інтонація буває, коли звук береться позиційно низько; це залежить від вокальної техніки, а не від вокального слуху самого співака. В. Морозов відмічає, що «звуки голосу, які мають багато високих обертонів, визначаються вокалістами як «позиційно високі», а звуки з погано вираженими високими обертонами – «позиційно низькими», навіть якщо вони однакові за висотою основного тону» [166, 25]. Термін «висока позиція» - не тільки акустичне поняття, але й значною мірою фізіологічне, оскільки поряд з іншими відчуттями цілком закономірно викликає відчуття інтенсивної вібрації, хорошої озвученості верхніх резонаторів співака» [165, 134].

Уміння синтезувати вокально-технічні навички у відповідності з інтонаційними особливостями виконуваних вокально-хорових творів набувається з досвідом, що значно розширює творчі можливості як студента, так і викладача. Навичками, які впливають на інтонацію виконавця, є співацька постава, спосіб звукоутворення, співацька позиція, використання співацького дихання, регістрів, тощо.

Розглянемо, насамперед, співацьку поставу. Багато думок було з приводу цього поняття, але всі науковці схиляються до думки, що корпус має бути прямим і вільним, без м'язового напруження, але разом з тим і не в'ялим та апатичним. В усьому має відчуватись позитивна внутрішня енергія, яка базується на свободі і невимушеності. Коли під час співу співак сутулиться – це викликає затиснення діафрагми, а від цього зникає активність і організованість дихання, звук втрачає опору, пропадає темброва яскравість, погіршується інтонація, швидко втомлюється голос і весь організм в цілому. Тому спираючись на положення, що інтонація в музиці виступає багатофункціональним явищем і основою музичної мови та музичного мислення, всі зусилля у підготовці майбутнього вчителя музики до практичної діяльності необхідно скерувати на формування вищезазначених навичок, адже це дозволить визначити якість відтворення музичного матеріалу виконуваних творів.

Отже, інтонація є тим «стрижневим каменем» (К. Пігров) на якому базується музичне мистецтво загалом, та вокально-хорове, зокрема. Чисте інтонаційне виконання означає правильність чи не правильність відтворення узятого тону під час співу. У широкому сенсі – це втілення художнього образу в музичних звуках, де інтонація виконує функцію засобу емоційно-художньої виразності.

Основою музичного виконавства є психологічна здатність людини відображати інтонацію у відриві від реального звучання у вигляді музично-слухового уявлення. *Таким чином, сутнісна природа музично-слухового уявлення – це знову ж таки музична інтонація. А без музично-слухових уявлень не можна сформувати образно-інтонаційні навички.* Оскільки наше дослідження здійснювалось у процесі диригентсько-хорової діяльності й вокально-хорові твори були основним матеріалом, на якому досліджували різні структурні компоненти, нас цікавили роботи пов'язані з дослідженнями взаємозв'язку мовної і музичної інтонації (В. Васіної-Гросман, Л. Мазеля, С. Скребкова, І. Способіна, Б. Яворського та ін.).

Враховуючи те, що поняття «навички» з педагогічної точки зору розглядається як навчальні дії, які набувають автоматизованого характеру внаслідок багаторазового виконання і формуються на основі застосування *знань* про відповідний *спосіб дій*, шляхом цілеспрямованих планомірних вправлянь (О. Савченко), а з психологічних позицій це поняття розуміють як психічне новоутворення, підконтрольне свідомості та вироблене шляхом вправ, завдяки яким індивід спроможний виконувати певну дію раціонально, точно й швидко, без зайвих затрат фізичної та нервово-психічної енергії (М. Фіцула) нами було визначено, що під *образно-інтонаційними навичками доцільно розуміти інтегрований багатоплановий психомоторний комплекс, який синтезує в собі вокально-технічні дії і креативне мислення; під впливом виразно-сміслових, художньо-зображувальних та інтонаційно-звуквисотних співвідношень в ньому утворюється слухове емоційно-насичене уявлення про музично-звуковий образ певного музичного твору та загальне уявлення про його характер.* У

результаті тривалого повторення вокально-технічні дії стають автоматичними, здобуваючи усталений спосіб виконання хорового твору – тобто стають сформованими образно-інтонаційними навичками. Згідно особистісно-фахових творчих уявлень і сформованих образно-інтонаційних навичок у співацькій діяльності, виконавець презентує хоровий твір у художньо-образній формі.

1.2. Вікові особливості та функціональні характеристики співацького голосу студентів педагогічних коледжів

Потреба українського суспільства в генерації учителів нового типу, кваліфікованих, мобільних спеціалістах і конкурентоспроможних фахівцях спрямовує зусилля науковців у галузі педагогіки на створення та удосконалення ефективних методик підготовки студентів педагогічних коледжів до здійснення продуктивної діяльності. Одним із оптимальних напрямів підготовки майбутніх учителів музики є формування їх образно-інтонаційних навичок у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. У процесі цієї підготовки важливо враховувати вікові фізіологічні особливості розвитку голосового апарату студентів педагогічних коледжів.

З цієї позиції слід враховувати, що до коледжу вступають абітурієнти віком 14 – 16 років і навчаються на протязі чотирьох років. Це підлітковий вік та ранньої юності. У цей вік в організмі людини (підлітковий та юнацький період розвитку 12 –18 років) відбуваються значні анатомо-фізіологічні й нервово-психічні зміни, які впливають на всю його життєдіяльність. У цей період дитина перетворюється на дорослого, внаслідок чого в голосовому апараті відбуваються дуже складні процеси – мутація. *Мутація* (від лат. mutation - зміна) — зміна голосу в період статевого дозрівання. Тему мутації висвітлювали в своїх роботах Є. Малиніна, Д. Локшина, М. Грачова, О. Маруфенко, Н. Орлова, А. Єгорова, О. Ревенкова, П. Естрова та ін.

Зміна голосу пов'язана зі швидким ростом гортані паралельно з активним ростом всього організму. Сама суть мутації полягає в тому, що м'язи гортані

розвиваються нерівномірно, порушується пропорційність зростання з голосовими зв'язками, тому у хлопчиків зривається голос, а у дівчаток змінюється тембр, сила і характер голосу, але без різких змін у гортані. Знаючи специфічні особливості формування голосу на протязі всього періоду навчання, головне завдання викладачів полягає в тому, щоб не зашкодити, а навпаки зберегти і максимально розвинути голос студента.

Мутаційний період, його динаміка, протікання залежить від багатьох причин (кліматичні умови, загальний фізичний розвиток організму, фізіологічні особливості, психоневрологічної та ендокринної системи). Зміна голосового апарату відбувається в результаті збільшення резонаторних порожнин і язика та активного росту гортані. Для голосового апарату характерна диспропорція окремих частин під час росту. Яскравіше це проявляється у хлопчиків. У них голосові зв'язки дуже збільшуються в довжину, швидко і стрімко росте гортань, але повільніше ростуть резонаторні порожнини. Ці явища спричиняють диспропорцію в роботі мовленевих органів, дихання й гортані.

Зміни голосу виникають в період від 11 — 12 до 16 – 18 років. Інколи період мутації проходить ще довше. Але трапляється, що у хлопчиків мутація не настає, і голос залишається дитячим, інфантильним. Рахується нормою, коли мутація у підлітків триває від 6 – 8 місяців до 2 – 3 років. У дівчат мутація не довга, але можливе повторення у 15 – 16 років.

Мутацію можна поділити на три етапи: передмутаційний, мутаційний і післямутаційний. Зупинемося на мутаційному етапі.

Для мутаційного періоду (13 – 15 років) характерний раптовий ріст гортані. Хлопчача гортань в цей період може збільшитись на дві третини, а дівчача – на третину. Голосові зв'язки робляться товстішими, розтягуються, і голос змінюється. Хлопчачі голоси знижуються на октаву. У дівчат не відбуваються різкі зміни, але голоси у них в цей період більш насичені, яскраво проявляється тембр та збільшується діапазон.

У дівчат під час перехідного віку спостерігаються хриплість, нестійкість інтонації у звучанні голосу, тільки в менш вираженій формі, ніж у хлопців.

Рідко, але бувають випадки, коли у дівчаток мутація проявляється дуже хворобливо. Спів упродовж певного часу стає неможливим. Голос дівчат не так різко змінюється, як у хлопчиків і стає сильнішим, збагачується обертонами та переходить із фальцетного в грудний. Формування жіночого голосу завершується до 17 – 20 років.

Мутацію хлопців можна умовно поділити на три періоди: початковий, основний та завершальний.

Під час початкового етапу хлопчачий голос втрачає верхні тони діапазону та знижується, але зниження залежить від індивідуальних фізіологічних особливостей голосу. Хлопці ще співають у першій та другій октаві, але внизу вже з'являються звуки малої октави. Це характерно для даної стадії.

У основний мутаційний період хлопчачий голос стає хриплим, інколи переходить з високого тону раптово на нижній і навпаки. Такий складний етап триває зазвичай 3 – 4 місяці. Хлопці стають сором'язливіші не тільки під час співу, а й при спілкуванні. Вони не знають, який звук пролунає в даний час — у теситурі чоловічого чи дитячого голосу. Інколи гострий період може проходити дуже хворобливо, навіть з втратою голосу, що супроводжується великою кількістю слизу, почервонінням гортані, порушенням функцій дихання.

По закінченню основного періоду мутації голоси хлопчиків робляться сильнішими, діапазон розширюється до октави та нони, але тембр чоловічого голосу визначити ще важко.

Післямутаційний етап (15—18 років) – найважливіший. В цей час юнаки, навчаються по-новому утворювати звуки та співати. Проте не зникає почервоніння зв'язок і гортані, залишковий слиз ще залишається та характерна малоактивна м'язова робота гортані. У дівчат явища мутації до 17 років відступають, а в юнаків частково зберігаються. Діапазон дівчачого голосу значно розширюється, голос набуває сили звуку, яскравіше проявляється тембральне забарвлення. У юнаків голос ще обмежений, невелика сила, але яскравіше проявляється тембр майбутніх тенорів та баритонів. Після певного завершення мутації зміцнювання голосу триває.

Після мутації повільний ріст гортані не дає можливості швидко перейти з фальцетного співу на грудний, отож потрібен певний час, аби юнаки звикли до свого голосу та вміли перебудовуватися на резонування низького голосу. Важко буває баритонам, що мали до мутації високий голос. У хорі юнаки відчують теситурні труднощі тоді, коли тон дається жіночим голосом. Труднощі в голосоутворенні пояснюються інерцією голосу, котрий не відразу здатний пристосуватися до інших умов. [86, 102].

У багатьох методичних працях обговорюється питання, чи можна співати в період мутації? Спів під керуванням досвідчених педагогів не тільки тренує голосовий апарат, а також і зберігає співацький голос. Навички, котрі набуті в дитинстві, залишаються і після мутації, а тривале збереження головного легкого звучання в перехідному періоді дає можливість розвивати новий голос.

Чи збережеться у підлітка голос, якщо він буде співати в мутаційний період? Єдиної та остаточної відповіді на таке запитання не існує. Все залежить від того як протікає мутація, чи навчалася дитина співу раніше. Визнані хормейстери вважають: якщо дитина займалась співом до мутації, то і під час мутації вона може займатися співом, але помірно за силою, обмеженим діапазоном та часом. У тому разі, коли мутація хвороблива, то співати не бажано.

Дитячі та юнацькі голоси потребують обережного, дбайливого ставлення, їх потрібно оберігати від перевантаження та перевтоми. Керівники хорів та вчителі музики в яких співають діти в стані мутації, мають дотримуватись таких методичних та педагогічних принципів, які спрямовані на збереження та охорону дитячого голосу:

1. Скоротити час співу, аби уникнути вокального перенавантаження.
2. Обмежити діапазон. Добирати репертуар так, аби діапазон був набагато менший, ніж діапазон тих творів, які виконувалися раніше.
3. Співати в середній теситурі, зручній, без напруження. У хлопців, які мутують, не потрібно форсувати нижні звуки, бо це може спричинити втрату

верхніх звуків діапазону. Не слід співати тривалий час на крайніх звуках діапазону.

4. Співати без напруження та в обмеженій динаміці. Категорично забороняти голосний форсований спів, який може призвести до втрати голосу та перевтоми.

5. Не акцентувати увагу коли інтонація нестійка у тих підлітків, котрі співали раніше чисто. Інтонація відновиться, якщо діти будуть співати правильно.

Також небажано співати співати дівчатам у критичні дні тому, що перевтома, або напружений спів, голосова перевтома можуть призвести до незмикання голосових зв'язок і навіть тимчасової втрати голосу. Ці порушення безслідно зникають після певного голосового спокою.

Через форсовану розмову чи довготривалу втому на зв'язках можуть утворитися вузлики. Це може стати причиною труднощів при голосоутворенні, втрати чистоти звучання. Потовщення вузликів викликає хриплість не тільки під час співу, але й під час розмови. Але спокій голосу та правильна манера співу: м'яка, вільна, легка та вокальні вправи допоможуть повернути якість голосу. На звучання форсованого співу дитячий голосовий апарат реагує миттєво і викликає втому та напруженість. Тому і особистий показ вчителя і концертні виступи та записи, які формують ставлення дітей до співу, виховують смак мають бути в хорошій вільній манері виконання без зажимів та вад. Гучний спів, крик, розмова на підвищених тонах шкодять та травмують дитячий голос, що призводить до різних захворювань голосового апарату.

У мутаційний період необхідно дбайливо ставитися до охорони співацького голосу та багаторазово виконувати методичні вокальні вправи з розвитку співацького голосу, досягати того, щоб здобуті вміння і навички мали автоматизований характер і формувалися на основі застосування знань щодо вокально-хорового мистецтва, шляхом цілеспрямованих планомірних вправлянь. Адже навички і вміння тісно взаємопов'язані.

Даний напрям вокальної педагогіки має низку особливостей, пов'язаних зі специфікою періоду мутації, підпорядкованого фізіологічним змінам зростаючого організму. Тому проблема вокального виховання молодого покоління є предметом дослідження багатьох наук, а саме: педагогіки, фізіології, психології, фоніатрії, логопедії, нейрофізіології, акустики співацького голосу.

Учення про психофізіологічні механізми формування мовних та рухових функцій досліджували: В. Багрунов, Н. Бернштейн, О. Запорожець, К. Злобін, М. Кольцова, А. Леонтьєв, І. Павлов [16; 22; 86; 137; 138] та ін. Питанням вивчення сучасних наукових знань із фізіологічних механізмів голосоутворення й розвитку голосової функції дітей присвячено дослідження Є. Алмазова, О. Апраксіної, Л. Венгрус, Д. Вільсона, В. Луканіна, В. Самаріна [9; 39; 139; 177] та ін. Вокально-фізіологічні аспекти функціонування дитячого та підліткового співацького голосу досліджували: В. Багрунов, Л. Венгрус, В. Ємельянов, І. Левідов, Д. Люш, В. Морозов, Н. Орлова [9; 16; 40; 71; 72; 135; 141; 165; 166] та ін. Функціональні прояви мутаційних розладів голосу є об'єктами наукових праць О. Астахової, В. Багадурова, Ю. Василенко, Л. Венгрус, Т. Гаращенко, Л. Дмитрієв, В. Луканина, О. Ревенкової, Н. Орлової, Л. Телеляєвої, Ю. Юцевича [9; 39; 40; 65; 139; 229; 260] та ін.

На основі вивчення наукової та науково-методичної літератури з'ясовано, що проблему розвитку співацького голосу студентів педагогічних коледжів у мутаційний період необхідно розглядати в двох аспектах – фізіологічному та психолого-педагогічному. Проблемі вивчення фізіологічних реакцій учнів на співацьке навантаження присвячена значна кількість сучасних наукових праць таких дослідників як: Є. Алмазов, А. Борисова, В. Єрмолаєв, Н. Лебедева, Н. Орлова, М. Сергієвський, Е. Сійдре, О. Томінська та ін.. Висновки досліджень фізіологів В. Бехтерева та І. Павлова засвідчують, що спів позитивно впливає на загальний стан організму людини, викликає реакції, пов'язані зі зміною кровообігу та подиху.

Науковець А. Зиміна, вказуючи на вплив вокального навчання на організм зростаючої дитини, підкреслювала, що спів зміцнює голосовий апарат учнів, адже він є своєрідним *видом дихальної гімнастики*. Г. Стулова переконливо доводить, що «...певний співацький режим щодо голосоутворення та співацьких навантажень може або *зміцнювати*, або *руйнувати* здоров'я дитини, тому що процес співу пов'язаний з особливим способом роботи дихальної системи, а, отже, з регуляцією обмінних процесів, кровообігу, живленням мозку, м'язових тканин та ін.» [221, 18].

Правильно організований співацький процес активізує діяльність голосового апарату, зміцнює голосові зв'язки, розвиває приємний тембр голосу. Правильна поза під час співу впливає на рівномірний і глибокий подих. З цього приводу Г. Стулова зазначає: «Систематичність занять співом за правильного звукоутворення та дотримання всіх гігієнічних норм зміцнює серцево-судинну систему, дихальну мускулатуру, збільшує життєву ємкість легенів дітей, підлітків, що *цілюще* впливає на їх стан здоров'я» [220, 108]. Отже, спираючись на дослідження науковців, ми стверджуємо, що заняття співом у підлітковому віці має позитивний ефект для організму в цілому.

Науковий стан розгляду проблеми розвитку співацького голосу як предмета дослідження передбачає визначення понятійного апарату досліджуваної проблеми. З огляду на це доцільним є використання дефініцій та понять, що пояснюють феномен співацького голосу в галузях акустики, фізіології, анатомії та вокальної педагогіки.

Родовим поняттям нашого дослідження є поняття «спів». У музичній педагогіці широко використовується термін «спів», що конкретизує галузь музично-вокального мистецтва, «мистецтво передачі засобами голосу художнього змісту вокального музичного твору» [260, 128]. Ю. Барсов визначає поняття «спів» як «емоційно-образне розкриття змісту музики засобами співацького голосу» [18, 75].

Отже, в нашому дослідженні під поняттям «спів» ми розуміємо *мистецтво передачі та емоційно-образного розкриття змісту художнього вокального твору засобами співацького голосу.*

Для визначення особливостей розвитку співацького голосу студентів педагогічних коледжів доцільно розділити поняття «голос», «мовний голос» та «співацький голос». У вокальних словниках за редакцією Л. Барсової, І. Кочневої та А. Яковлева «голос» тлумачиться як «сукупність різних за висотою, силою і тембром звуків, що відтворюються голосовим апаратом та слугують спілкуванню між людьми» [122, 56; 262, 18]. Є. Алмазов розглядає голос як захисний рефлекс людини. Голос з'являється з моменту народження як уроджений, безумовний, захисний рефлекс шляхом виникнення ланцюгових, умовно-рефлекторних реакцій. Функціональна система голосу формується до народження, як жорстко детермінована вроджена ланка.

Вирізняють *мовний та співацький* голос. *Мовний голос* людини є засобом комунікації, передачі різних тонких емоційних переживань, інтонаційного змісту. Здатність людини говорити та відтворювати голосом свої думки здійснюється поряд із розвитком голосу. «*Співацький голос*» характеризується висотою, діапазоном, силою і тембром, що проявляється у процесі співацького навчання й піддається розвитку» [9; 15; 35; 39; 42; 62; 67; 72; 77; 85; 98; 122; 135; 142; 159; 162; 190; 217; 219; 221; 227; 233; 259; 260]. Кожному віковому періоду відповідають свої особливості звучання голосу, що базуються на анатомо-фізіологічних нормах розвитку голосу учнів.

З огляду на специфіку нашого дослідження, вважаємо за необхідне розглянути терміни та дефініції, що допоможуть правильно скоригувати наукові думки. У фізіології термін «*онтогенез*» (від грец. *ontos* – «*суцце*», *genesis* – «*народження*», «*походження*») означає: «Процес розвитку організму індивідуума, сукупність перетворень, що здійснюються в організмі від народження до кінця життя» [224, 341]. Онтогенез містить у собі категорію розвитку. Філософська наука категорію «розвиток» визначає як «спрямовану, закономірну зміну; у результаті розвитку виникає новий якісний стан об'єкта –

його складу або структури. Виділяють дві форми розвитку: еволюційну, пов'язану з поступовими кількісними змінами об'єкта та революційну, що характеризується якісними змінами в структурі об'єкта. Виділяють висхідну і спадну лінії розвитку» [225, 289].

Н. Сизоненко в дисертаційному дослідженні визначає, що поняття й відповідно термін «розвиток» ставиться, звичайно, до таких систем, які мають високий ступінь самодостатності й автономні внутрішні джерела своїх якісних змін. Поняття «формування», як правило, відноситься до об'єктів, якісні зміни яких відбуваються під впливом певних зовнішніх керуючих сил. На думку В. Давидова, в процесах розвитку автономних і незалежних систем присутні моменти формування їх деяких складових, а в процесі формування будь-якого об'єкта на окремих стадіях спостерігаються моменти розвитку окремих його компонентів [60]. У філософському словнику поняття «становлення» визначається як «виникнення, утворення будь-чого в сукупності характерних ознак та форм; формування в процесі розвитку...» [225].

Вікова психологія термін «дитинство» розглядає як початковий період онтогенезу, що охоплює період від народження до підліткового віку. «Підлітковий вік» – це наступний період онтогенезу, що охоплює вік від 10-11 до 15 років. Він відповідає початку переходу від дитинства до юності. «Юність» – це віковий період у розвитку людини, що відповідає переходу від підліткового віку до періоду самостійного дорослого життя (зрілості). Зрілість є найбільш довготривалим періодом онтогенезу, що характеризується тенденцією до досягнення найвищого розвитку духовних, соціальних інтелектуальних й фізичних здібностей особистості, зокрема співацьких [197].

Онтогенез голосового апарату людини відповідає загальним етапам її розвитку та становлення з урахуванням їх індивідуальних особливостей. Розгляд проблеми розвитку голосу передбачає визначення важливих складових цього процесу, а саме: етапів, стадій та періодів певних моментів перетворень фізіологічних явищ у голосовій системі дітей та підлітків. З огляду на це ми

вважаємо за потрібне зосередити увагу на конкретних дефініціях, що дозволить змістовно розкрити сутність становлення та розвитку голосу юного співака.

Поняття «*етап*» (від фр. – «*etape*») відображує проміжок часу, що позначений певною якісною зміною, подією чи стадією певного процесу [224]. Поняття *стадія* (з грец. *stadion* – «стадій» – «міра довжини») визначається в певному ступені, періоді, етапі розвитку будь-чого, що має свої якісні особливості [225]. *Період* (з грец. *periodos* – «обхід», «кругообертання», «певне коло часу») визначається як проміжок часу, що охоплює будь-який завершений процес [224]. Отже, взаємозв'язок між термінологічними поняттями *етап*, *стадія* та *період* дав змогу в межі дослідження уточнити перетворення фізіологічних явищ у розвитку дитячого та підліткового голосу.

Деталізовані інтервали розвитку дитячої та підліткової голосової системи багатьох дослідників різняться залежно від того, який показник узятий за основу – вік, вікова періодизація, вікові групи, етапи розвитку голосу. Обгрунтовуючи періодизацію, Є. Малиніна виділяє в розвитку дитячих та юнацьких співацьких голосів такі вікові групи: 1 – молодша (7-10 років); 2 – середня - перехідна (11-14 років); 3 – старша (15-18 років). Дослідник Н. Орлова [9], характеризуючи за періодизацію дитячі та юнацькі співацькі голоси, згруповує їх за певними періодами, тоді як О. Стахевич [218] надає цим періодам певну етапізацію.

Більшість фізіологів, фоніатрів, педагогів в галузі вокалу здійснюють періодизацію розвитку співацького голосу дітей у зв'язку з навчанням співу. Н. Орлова, вивчаючи голос школярів, виділяє чотири вікові періоди:

- 1 – дитячий шкільний період (початкові класи);
- 2 – передмутаційний (11-12 років);
- 3 – мутаційний період (13-15 років);
- 4 – післямутаційний (16-17 років).

На наш погляд, терміни *домутаційний вік*, *післямутаційний вік* однопорядні, так само як і *передмутаційний* та *постмутаційний періоди*. Отже, в своєму дослідженні ми використовуємо всі чотири терміни. На основі

проведеного наукового аналізу генези голосового апарату, визначимо, що більшість дослідників виокремлюють три періоди розвитку співацького голосу учнів – домутаційний, мутаційний та післямутаційний (див. табл.1.1).

Таблиця 1.1

Періоди розвитку співацьких голосів дітей та підлітків

| № п/п | Період | Вік | Особливості розвитку |
|-------|-----------------|--------------------|---|
| 1 | Домутаційний | 7–10 років | Переважно фальцетний регістр |
| 2 | Мутаційний | 10 (11) – 15 років | Розмежування голосових регістрів |
| 3 | Післямутаційний | 16–20 років | Типізація голосів за ознаками дорослої людини |

За вдалим визначенням О. Стахевича, вищезгадана періодизація має такий вигляд: 9-13 років – етап домутаційного періоду; 14-16 років – етап статевого формування дитячого організму і голосової мутації, що в свою чергу поділяється на початковий, основний або гострий періоди мутації. 17-20 років – постмутаційний етап статевого дозрівання юнацтва з характером й ознаками звукоутворення повнолітньої особистості (чоловіка та жінки) [218, 49-50].

За визначенням П. Халабузарь, В. Попова, Н. Добровольської ця періодизація виглядає таким чином: 5-6 – 9-10 років – молодший домутаційний вік; 9-10 – 12-13 років – старший домутаційний вік; 12-13 – 15-16 років – період мутації, в якому набуваються властивості голосу дорослої людини [289, 22]. За О. Юрко та Є. Алмазовим вікові грані домутаційного періоду різняться (у першому випадку 7-11 років, у другому 7-13 років); мутаційний період – 12-15 років, а за Є.Алмазовим 13-14 років; післямутаційний період (у першому випадку 16-20 років, а у другому - 15-16-17 років).

На думку І. Левідова, дану періодизацію можна представити таким чином: 7-11 років – молодша вікова група (голоси в суто дитячій стадії розвитку); 12-14 років – середня вікова група (голоси в стадії формування); 15-17 років – старша вікова група (голоси сформовані, але зберігають риси дитячого звучання) [135, 17].

Отже, в процесі вокального навчання учнів обох статей майже всі дослідники період мутації голосу дитини вважають критичним, тому умовно виділяють три його етапи, а саме: передмутаційний, мутаційний та післямутаційний. Дослідник Л. Дяченко, аналізуючи онтогенез голосу, уточнила стадії розвитку голосоутворювальної системи, а саме: 1) стадія розвитку; 2) стадія зрілого стану; 3) стадія вгасання; 4) стадія деструкції [68, 19]. Спираючись на сутність понять «стадія», «етап» та «період», можна констатувати, що стадія розвитку відповідає дитячому та юнацькому етапу розвитку особистості. Стадія зрілого стану охоплює період дорослості та зрілого стану особистості (від 20-50 років). Стадія вгасання починається з 50–60 років та переходить у стадію деструкції. На нашу думку, розвиток співацького голосу студентів педагогічних коледжів у мутаційний період ґрунтуються на скрупольозному дослідженні цих етапів з метою оволодіння знаннями, вміннями та навичками у сфері вокально-хорового мистецтва (див. табл.1.2).

Таблиця 1.2

Таблиця періодизації розвитку співацького голосу

| Етапи співацького розвитку | Стадії становлення вокальної функції | Структура етапів розвитку | Вік (роки) | |
|----------------------------|--------------------------------------|---------------------------|------------------|-----------------|
| Становлення | Дитинство | Раннє дитинство | 1–3 | |
| | | Власно дитинство | 3–6 | |
| | | Домутаційний вік | 6–9 (10–11) | |
| Еволюція (Трансформація) | Підліток | Передмутаційний вік | 10–12 (12–13) | |
| | | Розпал мутації | Дівчата 12–15 | Хлопці 13–15 |
| | | Постмутаційний | 16–19 | |
| Стабільність | Дорослість | Післямутаційний | 19–20 | |
| | | Власно дорослість | 20–(50–60) | |
| | | Згасання | Після 60 | |

Отже, етап становлення співацької функції збігається з періодом дитинства й характеризується відносною стабільністю розвитку голосу. Етап еволюції збігається з підлітковим періодом, що супроводжується мутаційними явищами співацького голосу учнів обох статей. Етап розквіту фонаційної системи розпочинається післямутаційним періодом і стабілізується протягом фізичного розквіту особистості до 50-60 років. У стадії розвитку співацького голосу ми виділяємо три основні етапи процесу становлення та функціонування: етап становлення; етап еволюції; етап розквіту або стабілізації.

У дослідженні встановлено, що голосовий апарат від дитинства до стану зрілості в процесі фізіологічного розвитку зазнає кількісних та якісних змін, що відбуваються в три етапи: становлення – період дитинства; еволюція – підлітковий період; стабілізація – період дорослості. Наше дослідження спрямоване на розгляд голосового апарату як генератора голосової функції, тому вважаємо за необхідне детально висвітлити функціональну систему голосового апарату.

Голосовий апарат людини є складною функціональною системою, що змінюється протягом життєвого циклу людини. Л. Барсова визначає *голосовий апарат* як «систему органів, що слугує для утворення звуків голосу й мови» [18, 32]. За В. Багруновим органи, які беруть безпосередню участь у співі, поділяються на чотири основні групи: органи дихання; органи звукоутворення; органи резонування; органи артикуляції [16]. Так до органів дихання відносяться легені й трахея, бронхи, м'язи вдихальні і видихальні, діафрагма. До органів звукоутворення відносяться – гортань з її хрящами і м'язами, голосові зв'язки. До органів резонування – глотка, надгортанник, порожнини рота і носа, м'яке піднебіння з маленьким язичком. До органів артикуляції – горло, рот, язик, губи, нижня щелепа [84, 14]. Додатковими резонаторами є кісткові порожнини обличчя та грудна клітка. Отже, грудна клітка виконує дві функції – дихальну та резонаторну.

Як складна голосоутворювальна система, голосовий апарат має низку підсистем та напрямів певних функцій:

- аеродинамічну функцію виконують органи дихання – легені, трахея та бронхи;
- звукоутворювальну – гортань з голосовими зв'язками;
- мовно-артикуляційну – язик, зуби, губи, м'яке піднебіння з маленьким язичком, щелепи;
- резонаторну функцію нижнього резонатора – гортань, трахея та бронхи;
- резонаторну функцію верхнього резонатора – глотка, порожнини рота, носові та лобні пазухи.

За даними Н. Дашкової та М. Логачової, найбільшого фізичного розвитку підлітки обох статей протягом періоду пубертату досягають за передпубертатний (від 7 років) та пубертатний періоди (до 17-18 років), тобто за десять років. Посилаючись на дослідження Ю. Кутукова й В. Лінькова, П. Естрова зазначає, що зміни, які відбуваються в організмі підлітка, є результатом вікової ендокринної перебудови, що спостерігається в період статевого дозрівання. За даними науковців-фізіологів, існує пряма залежність між формуванням голосу підлітків та наявністю статевих гормонів у плазмі крові. Отже, стрибкоподібне зростання рівня статевих гормонів пояснює бурхливе проходження мутації у хлопців. У дівчат цей процес відбувається плавно, що пов'язано з поступовим збільшенням кількості гормонів у крові [259, 117].

Розглядаючи проблеми розвитку співацького апарату в мутаційний період за періодами, слід зазначити, що протягом домутаційного періоду (до 11-12 років) голосові зв'язки помітно збільшуються, усередині їх майже сформовані голосові м'язи, збільшується об'єм легенів, сила звуку зростає, виявляються три регістри: грудний, змішаний (мікстовий) і головний. У міру розвитку вокальних м'язів, що припадає на вік приблизно 9-10 років, спосіб голосоутворення починає дедалі більше набувати мікстового характеру. Період дитинства, як

стадія становлення вокальної функції, характеризується диференціацією дитячих голосів за двома типами: високі та низькі. Високі голоси дівчат називають сопрано, хлопців – дискантами. *Дитячий співацький голос* «характеризується м'якістю, сріблястим головним звучанням, фальцетним (головним) звукоутворенням та обмеженістю сили звуку» [119, 20]. Діапазон сопрано й дискантів, як і альтів – дівчат і хлопців, майже збігаються. «У хлопців-дискантів 7-10 років він становить фа-мі бемоль²; 10-12 років мі-фа-соль²; в альтів 7-10 років сі^м-сі¹; в альтів 10-12 років ля^м-до², ре²» [119]. Межі діапазонів варіативні, особливо за рахунок верхніх нот, які, як правило, інтонуються нечисто. Під час планомірного навчання співу відбувається розширення діапазону, при цьому діапазон верхніх звуків розвивається швидше, ніж нижніх.

До 10-12 років завершується формування рецепторного апарату гортані – її рефлексогенних зон. Під час голосоутворення працюють усі групи м'язів гортані; вони діють незалежно від команд, що надходять із центральної нервової системи. Здійснюється безпосередній функціональний зв'язок між м'яким піднебінням та гортанню, коли зміна положення м'якого піднебіння рефлекторно змінює режим роботи голосових зв'язок. При неправильній координації органів голосоутворення формуються помилкові навички, позбутися яких у подальшому важко, оскільки подолати міцні нейромоторні рефлекси досить складно. Отже, у віці 11-12 років закінчується передмутаційний період розвитку голосового апарату.

У *передмутаційній стадії* з'являються перші ознаки мутації, що характеризується: звуженням діапазону, втрачанням високих нот, з'являється швидка стомлюваність. Голос стає жорсткішим, більш напруженим. У процесі мікроларингоскопії можна спостерігати підвищену ін'єцированість судин, скупчення слизу на голосових зв'язках. У цей період з'являються перші передвісники мутаційного процесу, тому дуже важлива охорона голосу, постійна увага викладача до обох регістрів співацького голосу, розподіл голосового навантаження між цими регістрами. Режим роботи голосового

апарату дітей у передмутаційний період необхідно підпорядковувати майбутнім фізіологічним змінам, урахуваючи їх стрибкоподібний характер, потрібно знизити голосове навантаження. Голоси дітей 11-13 років поступово стають сильнішими й більш повними, розширюється діапазон та яскравіше виявляються відмінності у тембрах.

У наступний складний мутаційний етап відбувається розмежування голосових реєстрів: основним співацьким режимом роботи голосових зв'язок хлопчиків поступово стає грудний, дівчаток-сопрано – фальцетний, а дівчат із низькими голосами – мецо-сопрано, контральто – грудний. Такі перетворення відбуваються на основі одночасного з ростом організму розвитком грудного резонатора, який відповідає за формування мішаного звукоутворення та зміцнює голос. Охорона дитячого голосу в цей період набуває вирішального значення.

Даючи характеристику хлопчачим голосам у період мутації, ми використовували поняття *юнацький голос*. Під цим поняттям розуміємо голос підлітка, який під час переходу від фальцетного реєстру до грудного зазнає різкої зміни типу звукоутворення, акустичним каналом сприйняття чітко сприймається як «розрив» й за тембральною ознакою належить до певного типу чоловічого голосу.

Розвиток голосу в післямутаційний період пов'язаний із зміною рефлексних реакцій. У голосовій системі це позначається в перенапруженні, ослабленні, іноді недозмиканні й несинхронній роботі голосових зв'язок. У післямутаційний етап відбувається повне розмежування реєстрів, вокальне навчання юнаків і дівчат здійснюється за статевими ознаками.

Типізація співацьких голосів піддається класифікації дорослої людини (чоловіка або жінки). У цей період розвиток голосових реєстрів голосу юнаків та дівчат визначає подальший процес «виявлення нових акустичних можливостей голосового апарату (техніка резонансу), оволодіння прийомом змішування голосних, озвучування приголосних, взаємодії дикції та кантиленного звуковедення, свідомої координації роботи органів голосового

апарату в співі, розвитку співацьких внутрішніх відчуттів щодо подиху, резонансу, артикуляції та вільності співу» [218, 84].

У *постмутаційній стадії* відбувається подальше оформлення голосу підлітків, установлюються діапазон і тембр. Цей період триває 1-2 роки і має велике значення для вокалістів. Оскільки голос ще не зміцнів, відзначається його швидка стомлюваність, тому педагоги по класу вокалу повинні дбайливо розвивати та вдосконалювати природні дані голосу дитини.

Дослідник Я. Кушка вирізняє 5 стадій мутації, а саме: *передмутаційний* період; *рання мутація*; *пікова мутація*; *завершення мутації*; *постмутаційна стабілізація* [129, 22]. А. Аронсон на підставі акустичних досліджень голосу вокалістів визначає 5 стадій мутації юнака з переліком динаміки змін основної й мінімальної висот тону на різних стадіях мутації. О. Стахевич гострий період мутації поділяє на «власне мутацію та кінцеву, коли закріплюється основний механізм голосоутворення дорослої людини з усіма ознаками реєстрового розмежування співу юнаків та дівчат» [218, 89-90].

Використовуючи характеристику *постмутаційної стадії*, можна стверджувати, що *постмутаційний* розвиток (за А. Аронсоном, О. Стахевичем, Г. Куксі, Я. Кушкою) не є стадією мутаційного розвитку, а етапом подальшої дорослої стабілізації голосу.

Зарубіжний дослідник С. Хейтмюллер (S.Heitmuller), записуючи мовний голос дівчат у 15-16 і 17 років, установив, що основна частота становить 207; 207,3; 207,5; 207,8 Гц відповідно це дозволило зробити висновок про те, що голос дівчат стабілізується до 15 років, тоді як голос хлопчиків продовжує змінюватися до 20 років і пізніше. Традиційно вважається, що зміна голосу в юнаків триває від 6 місяців до 2 років, у дівчат мутація триває від 6 тижнів до 3 місяців, але варто враховувати існуючу класифікацію мутаційних процесів, що детально вивчалось дослідницею П. Естровою.

Доцільно зазначити, що в практиці підготовки майбутніх учителів музики необхідно враховувати класифікацію мутаційних процесів залежно від терміну початку, закінчення й тривалості їх перебігу, а саме: *традиційна, передчасна,*

неповна (незавершена), *пролонгована* та *вторинна*. Вивчення статистичних даних досліджень фоніатрів, вчителів музики та власний педагогічний досвід свідчать про те, що найчастіше зустрічаються *передчасна*, *пролонгована* та *неповна* мутації. Останню в педагогічній практиці визначають як запізню.

Передчасна мутація викликається раннім статевим дозріванням хлопчиків у віці 8-10 років, супроводжується прискореним ростом гортані й значним зниженням тональності голосу; зумовлена підвищеною продукцією статевих гормонів в організмі такої дитини або прийомом гонадотропних гормонів.

Неповна (незавершена) мутація спостерігається часто при вповільненому, пізньому або тривалому мутаційному процесі. Ці форми мутаційних змін звичайно протікають за нормою вмісту статевих гормонів у крові. Причинами розвитку можуть служити нервові потрясіння, виражене порушення слуху. Незавершена мутація виявляється в захриплості, зниженій працездатності голосового апарату. Основна частота розмовного голосу підвищена порівняно з нормою від квінти до октави. Нижній діапазон голосу обмежений, у голосі відзначається придох. За даними ларингостробоскопії визначається мала амплітуда фонаторних коливань голосових зв'язок, фаза закриття вкорочена або відсутня.

Тривала (пролонгована) мутація продовжується протягом 3-7 і більше років. Голос при цьому зберігає фальцетне звучання з різним ступенем захриплості.

Вторинна мутація – мутаційні зміни, що виникають після 20 років, коли вже завершилася зміна голосу й пубертатний парез частіше пов'язаний з гормональною перебудовою.

Крім того, в практиці зустрічаються й інші види перебігу мутаційних процесів, пов'язаних з індивідуальними особливостями організму підлітків. Фізіологи визначають такі: *перекручена мутація*; *мутаційний фістульний голос*; *фальцетний голос*.

Перекручена мутація є скоріше винятком, ніж правилом. Вона спостерігається тільки в дівчат під час пубертату й характеризується значним

зниженням діапазону. Голос дівчини набуває тенорового, баритонального або навіть басового звучання. У процесі ларингостробоскопічного обстеження виявляється, що гортань у таких дівчат за розмірами відповідає чоловічій. Причину цієї форми мутації фізіологи пов'язують із захворюванням ендокринних залоз.

Мутаційний *фістульний голос* спостерігається у хлопців-підлітків, гортань яких має нормальні чоловічі розміри; голосові зв'язки часто виглядають довгими, із гладкою поверхнею, але їх звичайне забарвлення іноді з посиленням судинним малюнком. Під час співу відзначається надлишкове напруження перснещитоподібного м'яза й голосових зв'язок. Основний діапазон голосу підвищений, у більшості випадків майже на октаву. Голос звучить чисто, але різко, пронизливо або із придином. Під час розмови голос іноді набуває нормального чоловічого тембру, але під час співу в процесі ларингостробоскопії спостерігаються регулярні, рівномірні коливання невеликої амплітуди з укороченою фазою закриття.

Аналіз наукових джерел з музичної педагогіки, психології та вікової фізіології дозволив виділити в фізіологічному розвитку підліткового співацького голосу послідовність етапів, представлених у табл. 1.3.

Таблиця 1.3

Таблиця етапів розвитку підліткового співацького голосу

| Етап співацького розвитку | Стадії становлення вокальної функції | Структура етапів розвитку мутації | Стать | Вік (роки) |
|---------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------|-------------------|----------------|
| Еволюція (Трансформація) | Пубертат | Передмутаційний | Дівчата Хлопці | 10–12 12–13 |
| | | Розпал мутації | Дівчата Хлопці | 12–15 13–15 |
| | | Постмутаційний | Хлопці Дівчата | 16–19 |

Найбільш частим порушенням голосу в період мутації є *перемістуючий фальцетний голос*. Розлад виникає внаслідок непостійного, але надмірного напруження м'яза (*m. cricothyreoideus*), що призводить до зайвого натягу голосових зв'язок. Гортань при цьому займає високе положення, внаслідок чого утворюється фальцетний голос [259, 29-31].

Таким чином, під *анатомо-фізіологічним розвитком голосу підлітків у мутаційний період* ми розуміємо *процес змін у системно-структурному змісті складових голосового апарату (органів), що утворюють систему голосового апарату за рахунок нерівномірного фізіологічного росту (гортані та голосових зв'язок) під впливом гормональних перетворень*.

Поряд з розглядом фізіологічного аспекту, не менш важливе місце в розвитку співацького голосу в мутаційний період посідає вивчення психологічних змін особистості підлітків.

Проблемам психологічних особливостей підлітків приділяло увагу багато зарубіжних та вітчизняних дослідників з галузі психології та педагогіки. Значний внесок у вивчення психології підлітків зробили: А. Белкін, Л. Божович, В. Давидов, Н. Сулова, С. Рубінштейн та ін. [20; 27; 60; 206]. Психологію музичної діяльності вивчали Б. Теплов, В. Петрушин, Г. Ципін та ін.

Підлітковий вік посідає особливе місце в розвитку особистості тому, що це «період онтогенезу (від 10-11 до 15 років), який відповідає переходу від однієї епохи розвитку до іншої – від дитинства до дорослості» [221, 94]. «Підлітковий вік» збігається з періодом навчання в середніх (4-8) класах загальноосвітньої школи й визначається педагогами та психологами як «важкий», «перехідний», «критичний», «некерований», оскільки «цей вік відноситься до критичних періодів онтогенезу, пов'язаних з кардинальними перетвореннями у сфері свідомості, діяльності й системи взаємовідносин індивіда» [221, 279].

На думку Л. Виготського, становлення людини передбачає діалектичну взаємодію двох видів розвитку – натурального й соціального. Він вважає головним новоутворенням перехідного віку вихід чинника *особистість* на

перший план процесу розвитку. Соціальний розвиток, що з часом утворює особистість, у її самосвідомості стає опорою для подальшого розвитку.

Крім того, підлітковий період, як соціально-психологічне явище, характеризується психічним розвитком особистості підлітка зі зміною його соціальної позиції [96, 157]. За К. Левінім, поведінку підлітка визначає маргінальність його положення, оскільки підліток не належить ані дитячому, ані дорослому світу. К. Юнг зосереджував увагу на біологічній детермінанті розвитку, тому підлітковий вік він характеризує обов'язковою віковою кризою, що зумовлена статевим дозріванням. Вчений стверджував, що уникнути кризи неможливо, оскільки спроби особистості інтегрувати нові сексуальні імпульси призводять до внутрішніх переворотів [256, 451].

Розвиток психіки учня в цей час має складний і суперечливий характер. Підлітковий період є віком самовизначення, становлення характеру, поступової й активної, психологічної й фізіологічної еволюції. Фізіологи та психологи пов'язують підліткову неврівноваженість й характерні для неї різкі зміни настрою, переходи від екзальтації до депресії з наростанням у пубертатному віці загальних порушень й ослабленням усіх видів умовного гальмування [81, 59].

На думку психологів [46; 81; 137; 150; 197; 206; 230], характерними рисами пубертатного періоду є амбівалентність, суперечливість та парадоксальність (несподіванка, чудність), що яскраво проявляються в повсякденному житті підлітка. Визначені риси мають ознаки протилежності, які сповна виявляються у вокальному навчанні підлітків, а саме: веселість – зневіра, допитливість – байдужість, егоїзм – альтруїзм, емоційність – апатичність, завзятість – зломленість, острах – сміливість, радикалізм – консерватизм, упевненість – боязкість.

У психології виокремлено *три типи процесу розвитку особистості підлітка*, що залежать від величини розриву норм та вимог, які ставить суспільство до кожної з цих категорій поколінь. У «культурно-психологічній концепції підліткового віку» Е. Шпанера, висвітлено особливості їх

психологічного розвитку відповідно до типів особистості. Адаптація цієї концепції до теми нашого дослідження, дозволяє дослідити вплив психологічних особливостей розвитку на *розвиток співацького голосу* підлітка (див. Табл. 1.4).

У цьому контексті нас цікавили психолого-дидактичні засади навчання співу з використанням образно-інтонаційних навичок у процесі диригентсько-хорової підготовки майбутнього вчителя музики. З вокальної педагогіки відомо, що методика навчання співу тісно пов'язана з комплексом взаємодіючих суміжних наук. «Методи формування вокального інтонування спираються не тільки на музикознавство, теорію музики, але й на анатомію, фізіологію, музичну й фізіологічну акустику, психологію й гігієну голосу співаків. У процесі інтонування й вокального виконання включається функція музичного слуху. Звукові хвилі впливають на орган слуху. Подразнюючи нервову тканину слухового апарата, вони викликають слухові відчуття в корі головного мозку. Звукова хвиля є фізіологічним процесом, а відчуття – процесом психічним» (В. Медушевський) [151, 146-147]

Н. Мойсеюк подає поняття «розвиток» як «поступально-прогресивні кількісні і якісні, психосоматичні й духовні зміни в організмі особистості дитини, що відбуваються в результаті природного обміну речовин, а також його залученості в потік життєдіяльності, особливо в спеціально організовані види соціально-позитивної діяльності, спілкування і відносин» [168, 515].

Потреби розвитку особистісних якостей учня стають особливо актуальними в підлітковому віці. Під час навчального процесу в школах мистецтв виникає втручання в зміни характеристичних ознак особистісного рівня учня. Для *першого типу* психологічного розвитку підлітка, який ми назвали *кризовим*, у психічній організації розвитку характерний різкий, бурхливий та кризовий перебіг – становлення якісно нового «Я». У вокальному навчанні цей тип розвивається на ґрунті різких проявів мутації, а саме: під час співу виникають раптові «півні», захриплість, непокірність голосу, відчуття дискомфорту. Несподівано для підлітка виникає якісно новий, «дорослий» за

тембром голос. *Другий тип – повільний.* Самосвідомість підлітка характеризується повільними, поступовими змінами без глибоких потрясінь та зрушень у особистісних рисах. Підлітки мають повільний, поступовий та послідовний перебіг мутаційних змін у співацькому апараті, вони не відчують суттєвих проявів дискомфорту та несподіваних фонаційних випадків. Підлітки *третього типу – підсвідомого,* – мають певний актив для самоорганізації та свідомого контролю над процесом самовиховання, самостійного подолання внутрішнього неспокою та кризи, таким чином, відбувається «відкриття» нового «Я» (табл. 1.4).

Таблиця 1.4

Типи вокально-психологічної рефлексії підлітка

| Типи | Психологічний розвиток | Співацький розвиток |
|--------------------|---|--|
| Кризовий | Різкий, бурхливий та кризовий перебіг розвитку – становлення якісно нового «Я» | Різкі прояви мутації: під час співу раптові «півні», захриплість, непокірність голосу, відчуття дискомфорту – раптове виникнення якісно нового, «дорослого» за тембром голосу |
| Повільний | Повільні, поступові зміни без глибоких потрясінь та зрушень у особистісних рисах | Повільний, поступовий та послідовний перебіг мутаційних змін у співацькому апараті підлітка без суттєвих проявів дискомфорту та несподіваних фонаційних випадків |
| Підсвідомий | Активний та свідомий процес самовиховання, самостійного подолання внутрішнього неспокою та кризи – «відкриття» нового «Я» | Розвиток голосу на основі самостійного, підсвідомо керованого процесу співацького звукоутворення, подолання фізіологічної незручності у фонаційній системі підлітка за рахунок природних психологічних та фізіологічних особливостей |

Тобто підліток намагається заглиблюватися в процес самопізнання внутрішніх психічних актів та станів, перебуває в рефлексійному пізнанні – (від латин. *reflexio* – «звернення назад») [224, 340]. Розвиток голосу підлітків підсвідомого типу відбувається на основі самостійного, підсвідомо керованого процесу співацького звукоутворення. Характерними ознаками для них є подолання фізіологічної незручності у фонаційній системі за рахунок природних психофізіологічних особливостей.

Психологи визначають три фази розвитку підлітка в період пубертату. Поняття пубертат, як «період статевого дозрівання» є основоположним для визначення особливостей психологічного розвитку підлітка під час вокального навчання. На думку В. Забродського, процес розвитку й дозрівання відображується в людини в особливих психічних явищах, специфічних для кожної фази життя, тобто «психічна пубертатність», пов'язана з формуванням та розвитком особливих форм самоаналізу підлітка – порівняльної, визначальної та синтезувальної [81, 70].

Отже, за В. Забродським, для підліткового віку є характерним психічна пубертатність. Розгляд пубертату підлітка крізь призму вокально-діяльнісного підходу дозволив надати педагогічне трактування цьому поняттю. *Вокальний пубертат* визначається нами, як *період вокально-хорового навчання, у процесі якого формується вокальна функція, що супроводжується явищами мутації під час розвитку голосового апарату, який завершується вокальною зрілістю.* У структурі періоду вокального пубертату можна виділити *три етапи: передпубертатний, пубертатний та післяпубертатний.*

У процесі вокально-хорового навчання під впливом психологічних проявів типу особистості, зумовлених перебігом пубертатного періоду, формуються типи вокально-психологічної рефлексії, що впливають на весь процес розвитку співацького голосу студентів у їх підготовці до практичної виконавської діяльності.

Узагальнюючи вищезазначене та спираючись на дослідження В.Забродського [81, 73], доцільно розглянути фази протікання психологічної пубертатності у підлітків під час вокально-хорового навчання (див. табл. 1.5).

Таблиця 1.5

Фази вокально-психологічної пубертатності підлітка

| Фази | Вік | Загальні психологічні особливості | Вокально-психологічні особливості |
|--------------------------|--|---|---|
| <i>Прелюдійна</i> | 11–12 років | Нестримність, байдужість до дитячих та незрозумілість ігор старших підлітків | Небажання виконувати дитячий репертуар, прагнення до опанування складних творів та крайніх звуків діапазону |
| <i>Негативна</i> | 11–12 років дівчата 14–16 років юнаки | Підвищена чутливість та дратівливість. Неспокійний та легко збудливий стан, фізичне та душевне нездужання, незадоволеність собою, які відбиваються на навколишньому світі | Несміливість у виконавській діяльності; невпевненість у своїх силах у зв'язку з виникненням раптових ускладнень під час співу; особлива чутливість до невдач під час навчання та прилюдних виступів |
| <i>Позитивна</i> | 14-15 років дівчата 16-17 років юнаки | Поступове підвищення сприйнятливості до позитивних аспектів оточення: відкриття джерел радощів – свідоме переживання прекрасного | Поступове підвищення впевненості у своїх силах на підґрунті стабілізації функціонування голосового апарату, прояв зацікавленості в прилюдному виступі |

Визнана нами перша фаза, як прелюдійна, збігається з віком 11-12 років, характеризується такими загальними психологічними особливостями, як: збудженість, нестримність, байдужість до дитячих та незрозумілість ігор старших підлітків. Спираючись на власні спостереження, зауважимо, що у вокальному навчанні підлітки виявляють небажання виконувати дитячий

репертуар, мають прагнення до опанування складних творів та крайніх звуків діапазону.

Перебіг другої – негативної фази, збігається з віком 11-12 років (дівчата) та 14-16 років (хлопці), відзначається проявами підвищення чутливості та дратівливості. Для підлітків характерні неспокійний та легко збудливий стан, фізичне та душевне нездужання, незадоволеність собою, які відбиваються на навколишньому світі, що суттєво позначається на вокальному навчанні. Негативна фаза пубертатного періоду передусім виявляється в неспіливості під час прилюдних виступів, невпевненості у своїх силах у зв'язку з виникненням раптових ускладнень з боку фонаційної системи під час співу. Згідно з нашими спостереженнями, це відбивається на особливій чутливості до невдач під час навчання, особливо концертних виступів.

Дослідивши проблему розвитку співацького голосу студентів педагогічних коледжів було встановлено, що формування образно-інтонаційних навичок в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін вимагає створення відповідної методики навчання.

1.3. Особливості вокально-хорової підготовки студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін

Підготовку майбутніх учителів музики у педагогічних коледжах важливо спрямовувати на творчий саморозвиток, на зацікавлення студентської молоді інноваційними співацькими технологіями. З цієї позиції виявлення особливостей прояву образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін є вкрай своєчасним. У цьому процесі доцільним є скрупульозне вивчення взаємозв'язку роботи голосового апарату з функціями головного мозку.

У напрямку вивчення феномена зародження голосу достатньо плідно працюють науковці різних галузей знань, однак це явище ще й досі лишається вивченим не до кінця. Зважаючи на виникнення та поширення в ХХ столітті

специфічних галузей науки, зокрема *психологічної акустики* (від грец. *psyche* – «душа», *logos* – «учення», *akustikos* – «слуховий»), що займається вивченням відчуттів, які виникають у відповідь на звукові подразнення, а також *фізіологічної акустики*, що вивчає устрій та функції звуко-випромінювальної та звуко-приймаючої систем людини і тварини, велику кількість досліджень присвячено саме вивченню голосоутворювальної та співацької функцій дорослих та дітей [224; 225].

Представники вищеназваних галузей науки М. Бернштейн, М. Грачова, С. Гельфанд, І. Герсамія, М. Забродський, В. Карелін, О. Князьков, В. Морозов, Ю. Отряшніков, Л. Работнов, Г. Стулова, Р. Юссон та ін. [22; 49; 81; 95; 165; 166; 198; 220; 221; 259], займаючись психологічною й фізіологічною акустикою, дійшли висновку, що комунікативна функція людини здійснюється насамперед за допомогою голосу як мовою, так і співом. Умовою сприйняття звуку слугує раніше сформований у нашій свідомості зв'язок між звуком і тим, що він означає. Тому це явище є соціальним, але утворюється на біологічному підґрунті. Якщо звуки голосу дитини спочатку мають мимовільний характер, то далі вона навчається керувати ними, використовуючи їх свідомо, як засіб емоційного спілкування.

Сучасна наука доводить, що функція голосоутворення здійснюється засобами гармонійної скоординованої роботи багатьох органів і систем організму людини та підпорядкована регулюючій дії кори головного мозку. Робота голосового апарату, як одна з функцій людського організму, керується центральною нервовою системою за принципом зворотного зв'язку. Керують голосовою функцією складні нервові зв'язки, координаційні розлади яких призводять до порушень голосу. Поняття зворотного зв'язку пов'язане з нейрофізіологією, що вивчає процес керування поведінкою живих організмів у теорії функціональних систем.

Вивчаючи проблему зворотного зв'язку в співацькому процесі, В. Ємельянов виводить поняття «регулювальний образ», який він розглядає як «уявлення про сумарне сприйняття всіх сигналів зворотного зв'язку, які

надходять під час співу по акустичним каналам (пряма, відбита внутрішня й кісткова хвилі), вібро-, баро-, проприорецепції та є випереджальною у свідомості співака голосоутворювальною дією» [72, 32]. Отже, складовими регульовального образу є: **акустичне сприйняття; віброрецепція; барорецепція; пропріорецепція.**

Акустичне сприйняття здійснюється слуховим органом людини. Пряма звукова хвиля відчувається безпосередньо, коли вокаліст співає обличчям до слухача. Крім прямої існує відбита звукова хвиля – це відбиття звуку від стін, стелі, підлоги, предметів. Сутність *віброрецепції* полягає в сприйнятті вібраційних сигналів. Внутрішня звукова хвиля виникає від власного голосового сигналу й сприймається завдяки коливанням, які йдуть по внутрішніх каналах – евстахієвих трубах. Кісткова хвиля – це сприйняття звуку слуховим органом завдяки коливанням кісток черепа, які передаються слуховим кісткам і барабанній перетинці механічним шляхом. Вібрацію кісток і м'язових тканин, черепа та кісток і м'язових тканин грудної клітки ми сприймаємо одночасно, крім того, вони накладаються на акустичні канали сприйняття. Ці процеси важко розподілити у свідомості навіть навченому співаку. Під час голосоутворення в певних місцях тіла збільшується повітряний тиск, а у співаків він збільшується багаторазово. Сприйняття змін тиску дістало назву *барорецепція*.

У момент співу відбувається активна робота великої кількості м'язів. Деякі з них – стінки живота, боки, грудна клітка, мускулатура обличчя, передня частина язика, м'язи ший безпосередньо повідомляють мозок про свою роботу і своє положення. Це сприйняття називається *пропріорецепція*.

Загальне пояснення цього явища полягає в тому, що звучання голосу збуджує слухові зони головного мозку, охоплює зони інтеграції, в яких формується вокально-тілесна схема, і людина підсвідомо пристосовує режим роботи гортані та інших складників голосового апарату до змін спектру в напрямі, подібному до режиму фонації за впливом.

Чутливі нервові закінчення – рецептори – сигналізують у центральну нервову систему про положення хрящів, ступінь натягу м'язів голосового апарату, стан голосових зв'язок. Зворотний зв'язок, як відбиток внутрішніх відчуттів, має у співі велике значення, адже саме м'язові відчуття покладені в основу засвоєння навичок голосоутворення. Сучасні дослідження зворотного зв'язку в сфері вокального навчання дозволяють визначити провідну роль самоконтролю та саморегуляції (керування) у рухових навичках голосового апарату. П. Органов розглядає самоконтроль у процесі вокального виховання як «здатність до регуляції сенсорних процесів, що включаються в дію сполученням певних аналізаторів» [175, 62].

Великого значення для розвитку голосу має стан органів слуху. За даними І. Крушевської, Л. Телеляєвої, для умовних рефлекторних зв'язків гортань має в корі головного мозку представництво в слуховій зоні, що має назву *кортикалізація*, і тісно пов'язана з руховим аналізатором [229, 17]. Передусім слух є головним регулятором співацької поведінки гортані й усього голосового апарату, тому саме вокальному слуху слід приділяти увагу під час виховання голосу.

За даними наукових праць Л. Дмитрієва, І. Колодуба, О. Костюка, В. Морозова, О. Маруфенко, Ма Цзюнь та ін., які займалися дослідженням вокального слуху, розвиток та виховання вокального слуху студентів повинно передувати розвитку співацького голосу. Адже регулювання та координування співацького процесу здійснюється в корі головного мозку. Я. Кушка доводить, що «під час фонації імпульси відцентровими нервами йдуть до всіх органів звуковідтворення (голосових зв'язок, діафрагми, м'язів черевного пресу, гладкої мускулатури трахеї та бронхів і м'язів обличчя), а від них повертаються назад до головного мозку» [129, 124]. Тому до складових системи голосового апарату ми відносимо функціональну систему під назвою *корекційна*, головним органом якої є центральна нервова система й органи слуху, та *аналітичну*, що здійснює оброблення інформації в корі головного мозку. Отже, спираючись на дослідження Г. Голубєва, О. Маруфенко,

О. Стахевича, Г. Стулової, О. Полякової та ін., ми виокремили такі підсистеми в структурі голосового апарату людини: дихальну, звукоутворювальну, посилюючо-захисну, мовно-артикуляційну, центрально-нервову та зворотного зв'язку.

Процес функціонування окремих органів голосового апарату в підлітковому віці характеризується низкою особливостей, що є наслідком фізіологічних змін організму. Зазначені особливості характеризуються:

- диспропорцією в розвитку окремих органів голосового апарату;
- відсутністю поступовості в розвитку й наявністю стрибків у цьому процесі;
- існуванням у загальному періоді розвитку голосового апарату таких інтервалів, що констатуються непомітним перебігом формування окремих його органів;
- неодночасністю завершення зростання окремих органів голосового апарату.

Значна кількість авторів (Є. Алмазов, В. Багадуров, Л. Венгрус, Н. Лебедева, Л. Телеляєва, Р. Юссон, Ю. Юцевич та ін.) [15; 39; 229; 259; 260] відзначають, що віковою особливістю учнів у підлітковий період є нерівномірність розвитку організму, у тому числі голосового апарату.

У підлітковому періоді завершується ріст деяких органів голосового апарату, а саме: носоглотки, придаткових пазух. Гортань активно продовжує рости. Усі інші органи – вокальний м'яз, легені та бронхи – завершують свій ріст у період юнацтва. Згідно з даними досліджень В. Багрунова, Ф. Валькер, В. Єрмолаєва, Н. Лебедевої, В. Морозова, Н. Орлової, І. Потапова, Ю. Юцевича [9; 16; 75; 165; 166; 260], в період юнацтва гортань розвивається з меншою інтенсивністю.

Отже, спираючись на дослідження П. Естрової, відзначимо відповідність становлення співацької функції дітей та юнацтва трьом етапам формування та розвитку органів голосового апарату: звичайній, інтенсивній та вповільненій. Ці стадії розвитку в певні періоди життя дитини й у різних органах мають

неоднакові прояви. Таким чином, у підлітковий період розвиток органів голосового апарату може бути: рівномірним (від інтенсивного росту – до звичайного, далі – до вповільненого); звичайним (від звичайного – до вповільненого); стрибкоподібним (від інтенсивного росту – до уповільненого, від послабленого росту – до інтенсивного). Вищевикладені дані дозволяють зробити такі висновки: голосовий апарат людини формується нерівномірно і є тендітним механізмом. Процес нормального розвитку голосу може тривати тільки за наявності повноцінної функції центральної нервової системи з координації й регулювання всіх етапів розвитку голосового апарату, здорового, слухового органа й залоз внутрішньої секреції.

Дослідженням особливостей розвитку співацького голосу дітей та юнацтва приділено достатню кількість уваги вітчизняними та зарубіжними вченими різних галузей наук: хормейстерів (В. Багадуров, Л. Венгрус, Д. Локшин, О. Малініна, Н. Орлова, Г. Стулова та ін.), фізіологів з питань анатомо-фізіологічного розвитку дітей та підлітків (І. Левидов, Є. Алмазов та ін.), вокальних педагогів з питань особливостей співацького розвитку дітей та юнацтва (Н. Гребенюк, О. Стахевич, О. Маруфенко, Н. Полякова та ін.), фоніатрів у вивченні мутаційного періоду (О. Алмазова, В. Ємельянов, Л. Зарицький, Ю. Степанова, Л. Телеляєва, В. Тринос, Л. Тринос та ін.). Вивченню гормонального статусу дівчаток у пубертатний період останнім часом приділяється увага фізіологами Н. Дашковою та М. Логачовим. Функціональним розладам співацького голосу підлітків у період мутації присвячено дослідження А. Аронсон, С. Єрмолаєва, Т. Гаращенко, Є. Радциг, О. Орлової, Г. Кіттель, С. Хейтмюллер та ін.

Доречно зазначити, що у вокально-хоровій педагогіці існує певна розбіжність у використанні термінологічного апарату, пов'язаного з підлітковим періодом. У зв'язку з цим розглянемо термін «пубертат» та «статева зрілість». Термін «пубертат» від лат. *pubertas* – «змушніння» розглядається фізіологами як процес формування репродуктивної функції, що супроводжується розвитком вторинних статевих ознак і завершується

настанням статевої зрілості. Отже, фізіологія визначає *пубертат* як «період статевого дозрівання, період статевої зрілості» [86, 103].

Серед *організаційно-педагогічних* чинників, які загрожують здоров'ю голосу підлітків-вокалістів, ми виділяємо:

- відсутність досвіду викладача та належної методики вокального виховання;
- припинення викладачем вокальних навантажень на здорову співацьку гортань, що поступово перебудовується під впливом мутаційних змін;
- перевантаження співацького голосу учня, що перебуває в пубертатному періоді, надмірними вокальними тренуваннями;
- проведення вокальних занять з учнями, що мають нездоровий голосовий апарат (під час органічних або функціональних захворювань);
- форсаж голосу;
- перевантаження підліткового організму дихальними вправами, які можуть призводити до запаморочень, непритомності;
- перевага методів вокального впливу на юнацький голос за збереження дитячої манери звукоутворення в період мутації.
- використання репертуару, що потребує значної сили звуку, використання зайвої емоційної напруги.

Психолого-педагогічними чинниками, котрі затримують нормальний процес навчання в учнів-підлітків у мутаційний період визначено:

- дискомфортний психологічний стан, що виявляється у повній відсутності бажання навчання співу;
- пригнічення позитивного настрою учня;
- зневіра учня в можливість керувати власним співацьким процесом;
- відсутність психологічної підтримки викладача в процесі вокальних занять.

З метою усунення психологічних чинників, що становлять загрозу для успіху навчального процесу в період мутації, визначимо *шляхи подолання* негативних проявів психіки та невдач учнів відділу сольного співу:

- відбір методів, що сприяють активізації ініціативи, співацької рефлексії й розвитку емоційної сфери учня;
- організація комфортного середовища.
- добір репертуару, який має світлий, ліричний характер.

Згідно спостережень А. Дубровського, дитяча психіка відмовляє значно швидше, ніж тіло, оскільки вона найбільш уразлива, ранима, тому душевні рани заживають повільніше за тілесні. Саме тому значної шкоди психічному здоров'ю підлітка завдають такі «педагогічні» міри впливу викладача, які пов'язані з його байдужістю, грубістю та безграмотністю.

Наводячи переваги вокально-хорового навчання з учнями в період мутації, слід зауважити, що індивідуальні заняття двічі на тиждень у зазначений період відтворюють установку на захист фонаційної системи, яка цілеспрямовано коригується та контролюється викладачем. Викладач дає установку учням, що період мутації є недовготривалим, тимчасовим явищем, але досить важливим для становлення дорослого співацького голосу.

Психологічна свобода є цілковитим відбиттям емоційної свободи. Оскільки голос відображає внутрішній стан, слід захистити учня від психічної перевтоми, стресів та будь-яких невдач. Звідси цільовим завданням викладача стає організація радісного та зворушливого процесу фонації. Педагогу слід виховувати в учня особливо тонке, піднесене почуття до звуку свого голосу. З наведеного в теоретичній частині нашої дисертації відомо, що інтонація мелодій та звук спочатку зароджується у внутрішній уяві. Тому педагогічно доцільним у процес співацького навчання стане включення внутрішнього свідомого самоконтролю під час співацького процесу шляхом самоспостереження та самоаналізу, відтворення свого голосу, тобто саморегуляції, що відбиває деякі складові співацької рефлексії, запропоновані В. Ємельяновим. Найголовнішим завданням у вокальному навчанні підлітка – звільнити співака від впливів внутрішніх психологічних затисків – почуття страху та сумнівів [72, 25].

Сучасні науково-методичні освітні напрями дедалі частіше торкаються питань здоров'язберігаючих технологій навчання. В минулому столітті почала своє існування складова наукової галузі вітчизняної педагогіки «шкільна гігієна», яка досліджує можливості поліпшення гігієнічних умов навчання та виховання школярів. У зв'язку з цим з'явився науковий термін «*ортобіоз*», що означає здоров'я та розумний спосіб життя і передбачає піклування про фізичне здоров'я, оптимальний ритм роботи й відпочинку, рухову активність, правильне харчування, культуру спілкування й особисту гігієну. Педагогічна енциклопедія інтерпретує поняття «шкільна гігієна» («гігієна дітей та підлітків») як розділ гігієни, що вивчає вплив різних факторів навколишнього середовища на організм дитини та розробляє гігієнічні нормативи, спрямовані на охорону та зміцнення здоров'я, гармонійний розвиток і вдосконалення функціональних можливостей організму підлітків.

Методичне забезпечення вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики потребує поглибленого вивчення специфіки викладання музичних предметів у позашкільних навчальних закладах, що спрямоване на постійне поліпшення гігієнічних норм навчання та виховання учнів. Підрозділом шкільної гігієни, що вивчає охорону голосу, є наукова галузь, яка дістала назву «гігієна голосу». Гігієна голосу учнів є низкою практичних заходів, необхідних для всебічного гармонійного розвитку й зміцнення їх співацького голосу. «Гігієна разом з фізіологією, акустикою й психологією покликана відігравати велику роль у навчанні співу та подальшому розвитку голосу учнів» [86, 38]. Прищеплення практичних заходів гігієни залежить не тільки від учителів, але й батьків, оскільки лише в комплексі вони можуть впливати на об'єм знань з даної проблеми та регулювати застосування учнями особистої гігієни голосу.

Гігієна голосу є завжди актуальною для будь-якого віку, але в період пубертату організм зазнає специфічних гормональних змін, що особливо позначається на гортані та голосових зв'язках. Організм підлітка схильний до певних органічних захворювань, що пов'язано з активним фізіологічним ростом та психологічною нестабільністю нервової системи. Крім того, спів є складним

фізіологічним процесом, у якому певною мірою беруть участь майже всі органи людського організму, і проблеми у функціонуванні навіть найменш значної з них позбавляє голосовий апарат повноцінної голосової функції, а в деяких випадках може призвести до непрацездатності юного співака.

Зважаючи на складності процесу розвитку підліткового голосу учнів обох статей, вважаємо за доцільне в нашому дисертаційному дослідженні приділити увагу розгляду існуючого стану проблеми мутаційних розладів. Сучасні дослідження в галузі фоніатрії з цієї проблеми доводять, що неправильне функціонування голосового апарату в стадії формування, особливо під час або після застудних захворювань може призвести до значних функціональних й органічних порушень голосу. Крім того, *причинами розладів голосу в період мутації* більшістю дослідників-фізіологів визначаються порушеннями координації функції зовнішніх і внутрішніх м'язів гортані й відсутністю узгодженості між подихом і фонацією.

У практиці педагогічно-фоніатричного контролю за перебігом мутації спостерігаються відхилення, які вимагають особливої уваги. Серед функціональних розладів голосу найбільш часто зустрічаються дисфонії мутаційного періоду, вузлики голосових зв'язок, хронічні ларингіти, гіпотонічні розлади. Порушення голосу в дітей, що займаються співом, є наслідком неправильної техніки співу. Крім того, ми погоджуємося з Ю. Василенко й Г. Кіттель, які стверджують, що деяких голосових порушень у дорослих можна було б уникнути за умови ранньої діагностики та своєчасного лікування в дитячому віці.

Існує така класифікація розладу функцій голосового апарату в дітей та підлітків: *дисфонія* – зміна тембру голосу; *афонія* – відсутність голосу. Дослідження зарубіжного дослідника Д. Вільсона доводять, що в США найчастіше зустрічаються дисфонії різного ступеню тяжкості. Дослідники С. Єрмолаєва, В. Жавнерова, Н. Карташов, Ю. Е. Степанова виявили у респондентів – учасників дитячих хорів і музичних ансамблів, патологію: функціональні захворювання голосу (за гіпотонічним, гіпертонічним й

змішаним типами), мутаційну дисфонію, вузлики голосових зв'язок, хронічні ларингіти. Вони проводили фібрларингоскопію гортані більше ніж 650 дітей зі скаргами на періодичне порушення голосової функції. Лише близько 30% мали органічну патологію, а інші – різні функціональні дисфонії.

Порушення голосу дитячого та підліткового голосу сприймаються за зміною тембру і можуть характеризуватись наявністю навіть кількох ознак, що проявляються: різним ступенем захриплості, зумовленої порушенням подиху; гіпер- або гіпоназальністю; зміною інтенсивності звучання (занадто тихий або ж гучний голос); зміною висоти звучання, пов'язаною з порушеннями наголосу, темпу, мелодики. Найчастіше фоніатри та фізіологи констатують сполучення або комбінації кількох ознак.

Розглядаючи проблему фонаційних розладів дитячого співацького голосу, слід зазначити, що дисфонія й афонія у дівчат зустрічаються однаково часто, тоді як у хлопців переважають дисфонії. У період мутації вокальним педагогам та батькам доцільно приділяти належну увагу профілактиці й попередженню розладів голосу. Підвищені психоемоційні навантаження сучасних школярів, які супроводжуються голосною мовою й криком, недотриманням правил охорони і гігієни дитячого голосу, несвоєчасне лікування гострих і хронічних захворювань верхніх дихальних шляхів є найбільш частими причинами функціональних й органічних змін голосового апарату.

Згідно з класифікацією Н. Орлової, *причини патологічної дисфонії* в період мутації досить різноманітні, їх можна умовно поділити на:

- *біологічні* (конституціональні особливості, вік, стать, що супроводжують захворювання);
- *соціальні* (родинний стан, склад родини, життєві умови);
- *психологічні* (конфліктні та стресові ситуації, психоемоційні й характерологічні особливості особистості);
- *сенсорні* (амузичність, несформованість самоконтролю) [9, 56].

Серед чинників, що мають особливу увагу, виділяють біологічні та психологічні. Нерідко спостерігається сполучення двох і більше факторів в етіопатогенезі порушень голосу в дітей та підлітків.

Зважаючи на власний педагогічний досвід зауважимо, що пубертатні дисфонії провокуються перенапруженням голосу, голосним співом, криком, запальними процесами верхніх дихальних шляхів, порушенням слуху. Захворювання резонаторних органів (гострі й хронічні риніти, синусити, гіпертрофія піднебінних мигдаликів, тонзиліт, аденоїдні розростання) у дітей та підлітків значно порушують як голосоутворювальну, так і резонаторну функції.

Дослідник Е. Седлачкова припускає, що причиною розладів голосу в учнів може служити недостатній розвиток музичного слуху. А. Зуєв відзначає, що важливою причиною голосових розладів учнів можуть бути екологічні фактори (місцевість з несприятливими метеорологічними умовами – небезпечними швидкостями вітру, підвищеною вологістю, частими температурними інверсіями). Ю. Юцевич поділяє причини порушень мутації на місцеві, нервово-психічні, сенсорні й гормональні. До місцевих факторів відноситься прискорений ріст фонаційних органів, зокрема гортані, збільшення розмірів голосових зв'язок та гортанних хрящів [260].

Причини патології голосової функції в період мутації визначаються: гострими респіраторними захворюваннями верхніх дихальних шляхів, що заважають закріпленню нового голосового стереотипу; індивідуальними особливостями процесу зміни гормонального статусу; порушеннями в ендокринній системі. Отже, гострі респіраторні захворювання верхніх дихальних шляхів заважають закріпленню нового голосового стереотипу.

Крім того, необхідно звернути увагу на випадки стійкого розладу голосової функції підлітків, пов'язані зі зміною гормонального статусу, які досліджували Ю. Василенко, Н. Дашкова, М. Логачов та ін. Порушення в ендокринній системі приводять до стійких виражених змін голосу. При гіпофізарних розладах у підлітків мутації не відбуваються, тому що не виникають специфічні зміни, пов'язані з ростом й осифікацією кістяка гортані.

У даний проміжок часу особливої ваги набуває проблема профілактики та збереження голосового потенціалу підлітків, адже без них неможливий розвиток голосового апарату.

У мутаційний період педагогу для підкорення надається тендітний підлітковий голос. Зведення до нуля вірогідності травматизму психіки й голосового апарату повністю залежить від професійного педагогічного підходу до виховання та розвитку голосу. Тепер режим голосу набуває вирішального значення, й тому уважне поводження з голосом сприяє більш швидкому його «заспокоєнню», появи рівності звучання й новому тембральному формуванню. Проте «за відсутності належного режиму в роки перебудови голосового механізму гине велика частина підліткових голосів, нерідко дуже гарних і перспективних» [229, 17-18]. Новоз'явлені голосові можливості захоплюють молодих людей, вони псують свої, ще не зміцнілі голоси, зловживаючи їх силою та діапазоном. Адже голос можна вважати сформованим лише тоді, коли сформувався увесь організм.

Доречно зауважити, що під співацьким режимом слід вважати комплекс обмежень у певних діях і бажаннях підлітка. Серед обмежень слід виділити заборону на всілякі чинники подразнень гортані та носоглотки, що можуть зашкодити голосовим зв'язкам і гайморовим порожнинам. Неодмінним фактором сучасного здорового способу життя є уведення в розпорядок дня підлітка спортивних навантажень. За цих обставин розвиток голосу під час навчання триватиме комплексно поряд із загально фізичним розвитком організму.

Досліджуючи переваги здійснення вокальних занять під час мутаційних змін багато науковців доводять корисність навчання в цей період з фізіологічної точки зору. Так, за науковими дослідженнями В. Триноса, проводити вокальні заняття з учнями, які переживають мутаційний період є можливим і корисним, оскільки це сприяє формуванню нових нейронно-м'язових зв'язків ЦНС із голосовими зв'язками. Продовжуючи розгляд наукових досліджень цього напрямку, В. Ємельянов наводить беззаперечний

доказ необхідності продовжень вокальних занять у підлітковому віці: «Цілком імовірно, пише науковець, що у всіх інших галузях музичної педагогіки, в інструменталізмі, в балеті саме пубертатний період вважається найважливішим та плодотворним для становлення музиканта, танцюриста... Відбувається це тому, що в період найбільшої пластичності та більш інтенсивного розвитку органа його формування може виникати за допомогою цього органа» [72, 125]. Розвиваючи цю позицію, він стверджує: «Під час мутації потрібно не мовчати, а продовжувати координаційно-тренувальне навантаження у фальцетному режимі, поступово переносячи і захисні механізми, які змінюються на грудний регістр, що формується» [72, 124].

Навчальний процес доцільно проводити за певним педагогічним напрямом, а саме: «...у хлопчиків до мутації повинен бути добре розвинений фальцетний режим за жіночою академічною моделлю голосоутворення, тобто з усіма захисними механізмами та показниками співочого голосоутворення [72, 124]. Ми згодні з ним у тому, що «з метою нормального розвитку голосу в період мутації особливо важливо не мовчати, а працювати» [72, 124]. В. Ємельянов, як лікар-фоніатр та викладач, посилаючись на значну кількість вітчизняних, зарубіжних педагогів та фоніатрів (Н. Орлова, В. Перельштейн, О. Раввінов, Д. Локшин, В. Тринос, Ф. Лисек та ін.), дійшов висновку, що співати під час мутації голосу є можливим, проте лише за правильної вокальної поведінки підлітка [72, 124].

Л. Венгрус, спираючись на досвід багатьох дослідників-практиків зазначає: «заняття в період мутації, при обов'язковому дотримуванні певних обмежень за часом уроку й вокально-технічної складності творів, у більшості випадків не тільки не протипоказані, але й корисні, оскільки сприяють його скороченню й утворюють перехід з цього періоду в післямутаційний більш плавним». Саме уважне поводження з голосом сприяє більш швидкому його «заспокоєнню», появі рівного звучання й нового тембрального формування [39, 149].

У вокальній практиці доведено, що під час співу в мутаційний період хлопчики не лише зберігають, а й розвивають свій голос [72, 124]. Саме практика свідчить, що у випадках припинення занять у період мутації в більшості хлопчиків губиться здатність до співу. Тому важливою перевагою продовження навчання в період мутації голосу учнів є його неперервність, збереження вокальної працездатності.

Сучасні зарубіжні науковці, що вивчають проблеми співу в період мутації, Дж. Куксі (John M. Cooksey) та Г. Велч (Graham F. Welch) у своїх дослідженнях наводять доказ того, що існують відмінні ознаки кожної стадії мутаційних змін юнацького голосу за умов використання відповідного репертуару, що цей період є цілком придатним для успішного продовження навчання співу. Ці дослідники порушують питання перегляду національної програми навчання музики (1995) в Кембріджі з посиланням саме на мутаційний період, оскільки сучасні вчителі не мають належного методичного керівництва в підготовці учнів зазначеного періоду. Вчені Д. Кемпбел (D. L. Campbell), М. Міллер (M. S. Miller) та Д. Рутковський (J. Rutkowski) в своїх дослідженнях підтверджують придатність мутаційного періоду для навчання вокалу, наводять докази результатів поступового оволодіння співацькими можливостями юнаків та дівчат із використанням індивідуальних співацьких стратегій під час щотижневих вокально-хорових занять.

Найбільш прогресивним щодо формування та розвитку дитячого співацького голосу в період мутації є навчально-методичний посібник В. Ємельянова, де існує розділ, присвячений специфіці роботи з підлітками під час мутаційних змін голосу [72, 118-137]. Приділяючи увагу явищам мутації, їх особливостям, автор пропонує практичні рекомендації для планомірних занять, komponуючи вправи та методичний супровід до них у фальцетному й грудному режимах звукоутворення.

Сучасні виміри мистецької педагогіки актуалізують потребу подальшого розвитку перспективної дитячої та підліткової вокальної галузі з пріоритетним акцентом на технологічні рішення, що запобігають ризику небажаних розладів

голосу. У підлітковій вокально-хоровій педагогіці гострою проблемою постає стратегія адекватного впливу на розвиток голосу підлітка, що зумовлено поширеним серед педагогів дитячих шкіл мистецтв та музичних шкіл негласним «табу» на навчання з хлопчиків в період мутації.

Оскільки дана категорія контингенту цих закладів характеризується реальним спектром «скромних можливостей» голосів, нестабільним звуковеденням, раптовими «півнями» й у певній ситуації існує нестача якісних методик щодо виховання підліткових та юнацьких голосів, дедалі частіше викладачі, особливо молоді, приречено припиняють вокальні заняття виразом: «Краще не навчати ніяк, ніж навчати неправильно», тим самим, знімаючи із себе відповідальність за подальший вокальний розвиток учня. Такий підхід чинить негативний вплив, у першу чергу на психіку підлітка.

Оскільки кожному підлітку також властиві вікові особливості вищої нервової діяльності та індивідуально-типологічні риси, вокально-педагогічна практика свідчить про необхідність урахування типу нервової системи підлітка в процесі навчальної діяльності. Ми погоджуємося з думкою О. Стахевича в тому, що тип нервової системи залежить від сили збуджувального й гальмівного процесів. «Сильний тип стійкий навіть до сильних подразників, слабкий тип швидко збуджується від слабких подразників і швидко переходить у гальмівний стан. Сильний тип характеризується тривалою працездатністю, другий – сутужніше справляється зі складними й інтенсивними навантаженнями» [218, 44].

Цікавим для нашого дослідження є розгляд такого психічного стану підлітків, як фрустрація. Л. Таранець [227] розглядає поняття *фрустрації* (від лат. *frustratio* – «обман», «розлад», «руйнування планів») як психічний стан, який виражений у характерних особливостях переживань та поведінки, що викликаються об'єктивно непереборними або ж суб'єктивно зрозумілими труднощами, котрі виникають на шляху до досягнення мети чи вирішення завдання. Психологи-науковці розрізняють фрустратор – стимул, що викликає фрустраційну ситуацію, фрустраційну реакцію. Стан фрустрації

супроводжується гамою негативних емоцій: гнівом, роздратованістю, почуттям провини тощо. Рівень фрустрації залежить від значущості й інтенсивності фрустратора, функціонального стану людини, а також від стійких форм емоційної реакції підлітка на навчальні труднощі. Безумовним чинником фрустраційної реакції, тобто переживань невдач у вокальному навчанні підлітків, стають мутаційні явища співацького голосу. Поняття «фрустраційна толерантність» як властивість особистості протистояти життєвим труднощам без втрати своєї психологічної адаптації, визначає один із напрямів виховання співака – протистояти невдачам, що виникають під час вокального навчання.

Проблема інтересів (домінант) підлітків, яку в культурно-історичній проекції досліджував Л. Виготський, поглиблює розуміння механізму психічно-вокального розвитку підлітка. Спостерігаючи за процесами виникнення й розвитку інтересів до навчання сольного співу учнів, ми маємо можливість визначити вплив психологічних домінант Л. Виготського на зміст їх вокально-хорових інтересів (див. табл. 1.6).

Таблиця 1.6

Вплив психологічних домінант на зміст інтересів до вокального навчання підлітків

| Види домінант | Психологічна домінанта | Домінанта у вокальній діяльності |
|-------------------------------|--|---|
| <i>Егоцентрична домінанта</i> | Інтерес підлітка до власної особистості | Я співаю краще за інших учнів |
| <i>Домінанта далини</i> | Домінування широких, «глобальних» інтересів над сьогоденними, націленими на майбутнє | Мрії про майбутню професійну діяльність вокаліста |
| <i>Домінанта зусилля</i> | Тяжіння до опору, подолання вольових зусиль, що іноді виявляється в упертості, протесті, хуліганстві | Наполегливе подолання технічних труднощів та покірне ставлення до фізіологічної незручності голосового апарату. Інколи відчай та опір новим якостям тембру голосу |
| <i>Домінанта романтики</i> | Прагнення до невідомого, ризикованого, героїчного | Зацікавленість у конкурсно-концертній діяльності, як стимулу навчання |

За Л. Виготським, розвивальний характер навчання передбачає врахування зони найближчого розвитку дитини [46, 249]. Навчання активізує перехід зони найближчого розвитку в його актуальний розвиток. Навчання впливає на розвиток, тому, враховуючи факт мутації голосу як норми й тимчасового явища, яке з рештою, надасть голосу якісних змін, виховання голосу в період мутації потребує систематичного контролю та захисту.

Отже, фізіологічне явище зміни голосу є *мутацією*, яке зумовлено бурхливим ростом усього організму, особливо гортані й голосових зв'язок в період статевого дозрівання. Проміжок часу, протягом якого відбувається перехід з дитячого голосоутворення у доросле, прийнято вважати *мутаційним періодом*. Система процесів, що відбиває явища фізіологічних перетворень у голосі підлітків, котрі відбуваються на ґрунті статевого дозрівання організму варто визначити як *мутацію голосу в пубертатний період*. Тому, згідно з темою дослідного пошуку нашої дисертації, наукові думки слід спрямувати на детальніший розгляд проблеми впливу явищ мутації на розвиток голосу підлітків.

Відповідно досліджень фоніатрів та вокальних педагогів (Є. Алмазов, О. Алмазова, П. Єстрова, І. Левідов, В. Морозов, Н. Орлова), причина мутації полягає в активному рості гортані й голосових зв'язок, що дозволяє назвати цей процес *структурною модуляцією* названих органів. Такі зміни неодмінно позначаються на співацькому процесі. Найбільш суттєвою ознакою мутації голосу є зміна механізмів голосоутворення, а саме: на зміну фальцетному, що характеризується натягом і змиканням країв голосових зв'язок та головним резонуванням, приходить новий механізм голосоутворення, за якого фонація здійснюється всією масою голосових зв'язок з включенням грудного звучання. Настання періоду функціонування полових залоз у хлопців і меншою мірою у дівчат, призводить до вираженого анатомічного росту гортані, що у свою чергу спричиняє зміни вокальних якостей звуку. Дослідження розвитку співацького голосу в період мутації зумовлює розгляд індивідуального характеру плину мутаційного періоду, як у хлопчиків, так і в дівчаток.

Н. Орлова, вивчаючи розвиток голосу дівчат у мутаційний період, отримала об'єктивні дані того, що, крім незначних мутаційних змін, які виникають у голосі дівчат внаслідок росту гортані, вони мають ще характерні риси, які впливають на стан голосового апарату і його функцій [9]. Голосові зв'язки дещо втрачають свою пружність й еластичність, що призводить до їхнього не змикання й змін голосоутворення та подиху. *Еволюційний* характер цього періоду в розвитку голосу дівчат пояснюється незначним збільшенням у розмірах дівочої гортані в довжину, збільшенням голосових зв'язок на 3–4 міліметри, зниженням голосу на терцію й поступовим набуттям великих можливостей діапазону та тембру за рахунок зміцнення медіума, що має мікстовий характер [9].

Дослідники В. Багрунов, А. Рахмілевич, В. Чаплін, Р. Юссон та ін. підкреслюють, що зміни голосу дівчат у період статевого дозрівання менш помітні, ніж у хлопців. Вони вважають, що мутація в них може мати й бурхливий перебіг [16]. У процесі формування мецо-сопрано та контральто іноді спостерігається надмірне збільшення в розмірах гортані, яке викликає пониження голосу, що нагадує голос хлопчиків. Р. Юссон називає такий перебіг мутаційних процесів «перекрученою мутацією» [259].

Питання фізіологічного розташування гортані відповідного віку юного співака має суттєве значення для процесу голосоутворення, оскільки у дитячому віці гортань учня домутаційного періоду розташована на рівні 4–5 шийних хребців, що значно вище рівня гортані дорослих. Згідно з дослідженнями Л. Телеляєвої та І. Крушевської [229, 14-15], зріст гортані у дівчат найчастіше відбувається за рахунок щитоподібного, перснеподібного й черпакуватого хрящів. Жіноча гортань більш низька, кути її більш округлені. Найбільша різниця між розміром жіночої та чоловічої гортані проявляється у величині передньо-заднього відділу. Дослідження фізіологів свідчать про те, що у хлопчиків особливо інтенсивно відбувається збільшення гортані в сагітальному напрямку щитоподібного хряща, передній кут якого утворює

опуклість на передній поверхні шиї, так зване «адамове яблуко», унаслідок чого гортань збільшується на дві третини.

Щодо питань росту голосових зв'язок дівчат за період пубертату слід зазначити, що максимальні розміри їх голосових зв'язок у постпубертатний період досягають 15 мм і збільшуються до 17 мм тільки в контральто. У хлопців голосові зв'язки в період мутації досягають максимуму до 23 мм у басів. Мінімальна довжина голосових зв'язок – 17 мм у тенорів. Отже, контральто й тенор мають приблизно однакову довжину голосових зв'язок [229, 17].

Констатуючи проведені пролонговані дослідження, зарубіжний вчений А. Аронсон прийшов до висновку, що збільшення голосових зв'язок у дівчат та хлопців за пубертатний період є різним. Так приріст голосових зв'язок за період пубертатного зростання у хлопців становить 11,57 мм, тоді як у дівчат тільки 4,16 мм. Відповідно автор наводить відсоткові співвідношення зростання голосових зв'язок, що становить у хлопців 63%, у дівчат – 34%. Результати проведених досліджень вченого наведені в таблиці 1.7

Таблиця 1.7

Середня довжина голосових зв'язок у дівчат і хлопців у мм.

(за Е. Аронсоном)

| Період Стать | Препубертатни й період | Пубертатний період | Приріст | Збільшення (у %) |
|-------------------------------|---|-------------------------------------|----------------|-----------------------------------|
| <i>Хлопці</i> | <i>17,35</i> | <i>28,21</i> | <i>11,57</i> | <i>63,0</i> |
| <i>Дівчата</i> | <i>17,31</i> | <i>23,15</i> | <i>4,16</i> | <i>34,0</i> |

Отже, в період мутації голосу голосові зв'язки подовжуються: у хлопців приблизно в півтора рази; у дівчат – на одну третину.

У процесі ларингостробоскопії Л. Таранець, ґрунтуючись на результатах, одержаних під час проведення відеоларингостробоскопічних досліджень, стверджує, що саме в юнаків спостерігаються найбільш яскраві зміни в гортані під час мутації, які виявляються в асиметричних і нерегулярних фонаторних коливаннях [261, 254].

Про визначальне значення структури гортані для утворення співацького звуку голосу свідчить зміна вокальних якостей звуку у хлопців при мутації. Голоси хлопців, знижуючись при мутації приблизно на октаву, набувають півтораоктавного діапазону натурального грудного звучання та зберігають фальцетні можливості для верхньої ділянки діапазону вище перехідних нот. Одночасно зі зниженням діапазону у них відбуваються яскраво виражені акустичні зміни тембру голосу, тобто з дисканта або альта вони переходить у тенор, баритон або бас. Голос юнаків характеризується мінливістю й варіабельністю, що супроводжується зміною діапазону і тональності звучання в межах октави, включенням по черзі головного і грудного регістрів, обмеженням інтонаційних можливостей. Подібні некеровані мутаційні прояви створюють враження, що хлопчик не може керувати своїм голосом. За даними спостережень, у деяких хлопців мутація протікає як «ламання» голосу, що зривається із грудного звучання на фальцет.

Загальними ознаками голосової мутації підлітків обох статей стають поява сиплості, млявості, немилозвучності. Серед відхилень від норми у дівчат та хлопців у підлітковому віці є втрата чистоти інтонації. Дані досліджень Н. Орлової свідчать про втрату чистоти інтонації дівчаток «...як тимчасового явища, пов'язаного з несформованістю нового стереотипу голосоутворення. Як тільки формування голосу завершується, колишні втрачені звуки знову відновлюються» [9, 15].

Спостерігаються зміни загального стану підлітка, що виявляються в підвищеній нервовій збудливості, функціональній лабільності нервової системи, швидкій психічній та фізичній утомі. Серед різко виражених змін найбільш поширеними є поява відчуття значного дискомфорту в гортані,

захрипlosti, що іноді доходить до афонії. Нерідко голос змінюється поступово, непомітно для самої дитини й оточуючих. Лише іноді з'являються підвищена стомлюваність і легка захрипність. Елементи звучання дорослого голосу непомітно влітаються в дитячий голос, що набуває чоловічого або жіночого тембру. За даними спостережень О. Маруфенко, у більшості підлітків, що не перенапружують і не форсують свої голоси, зміна голосу часто протікає малопомітно й спокійно. Дослідниця вважає, що спів хлопців у спокійному, негаласливому характері сприяє непомітній зміні голосу [151, 170].

Аналіз психолого-педагогічної літератури з даного питання (Л. Виготський, М. Бернштейн, П. Гальперін, С. Монаєв, С. Рубінштейн, Б. Теплов та ін.) дав змогу дійти висновку, що всі вищезазначені фізіологічні процеси суттєво впливають на розвиток образно-інтонаційних навичок студентів як динамічної складової функціональної структури діяльності (відносно нашої проблеми складної синтетичної *диригентсько-хорової діяльності*). Нові вимоги до якості освіти потребують переосмислення поняття «навички», його сутності, змісту й структури, оскільки воно, як і поняття «вміння» зосереджено на процесуальній складовій учіння (О. Савченко).

Процес інтонування проходить як творчий акт, в якому яскраво виражається індивідуальність інтонуючого співака-диригента, його психоемоційний стан і особистісні якості. Таким чином, «формування образно-інтонаційних навичок» відносно студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін ми перш за все розглядаємо як базову психолого-педагогічну категорію і процесуальну складову музично-педагогічного учіння, а також як інструмент, що на основі теоретичних знань про відповідні способи психомоторних дій, забезпечує образно-інтонаційне мислення в процесі диригентсько-хорової діяльності. Тому, на нашу думку, найбільш ефективним шляхом формування образно-інтонаційних навичок в пошуках художньо-образного виконання твору є паралельний синтезований розвиток звуковисотного слуху, співочо-дикційного апарату і вокально-технічного навичок в процесі евристично спрямованого співацького навчання.

Особливості розвитку образно-інтонаційних навичок студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін щільно пов'язані з їх віковим та фізіологічним розвитком. З цього приводу доцільно зазначити, що термін «*статева зрілість*» включає період статевого дозрівання, що охоплює вік з 12 до 16 років у дівчат і з 13 до 17-18 років у хлопців, коли протягом кількох років організм учнів перебудовується на дорослий. Істотною ознакою статевої зрілості є виділення специфічних продуктів зовнішньої та внутрішньої секреції статевих залоз, що проявляється у дівчат устаткуванням менструального циклу (менархе), у юнаків – еякуляціями (під час полюцій). Критеріями оцінки статевого дозрівання дівчат виступають вік, ступінь розвитку статевих ознак, послідовність їх появи та рівень розвитку відповідних органів.

Таким чином, можна зазначити, що підліткова вокально-хорова педагогіка має цілу низку *особливостей* у порівнянні з навчанням співу дорослих. Ці особливості визначаються тим, що дитячий організм остаточно не сформований та перебуває в постійному анатомо-фізіологічному розвитку. Під час навчання у педагогічних коледжах здійснюється накопичення підлітками певних знань, умінь і навичок, необхідних для вокально-виконавської діяльності. Слід зазначити, що:

– *по-перше*, ці знання, вміння й навички учнів формуються не тільки у сфері музики, але й у багатьох інших життєво важливих галузях, зокрема передбачених програмою освіти, і в цілому становлять для організму, що розвивається, значне навантаження;

– *по-друге*, організм, що росте, є ще дуже слабким та не готовим виконувати великі концентровані навантаження (особливо вокально-хорові), які припустимі для дорослого.

У зв'язку з цим достатньо актуальною є розробка здоров'я-зберігаючої технології навчання щодо підтримки хлопчиків та дівчаток пубертатного періоду в стані якісної вокальної працездатності. Дослідники [16; 39; 42; 219; 221], розглядаючи проблему здоров'яформувальних технологій навчальної практики загальноосвітньої школи, виділяють три джерела загроз для здоров'я

учнів, а саме: навколишньо-середовищні чинники; організаційно-педагогічні чинники; психолого-педагогічні чинники. У проекції вокального навчання вирішення питання ліквідаційних засобів першої групи чинників, що мають загрозу для вокального здоров'я юних вокалістів, порушив В. Ємельянов, пропонуючи розвиток голосу на основі екологічного аспекту. Дослідник відзначає, що в зв'язку з прогресуючим погіршенням екологічної ситуації гортань дітей та підлітків зазнає забруднень під впливом шкідливих компонентів повітря.

Доречно зазначити, що сучасні підлітки схильні до захворювань алергіями різної етіології. Крім того, враховуючи той факт, що «...формування голосової функції підлітка відбувається під впливом сім'ї та засобів масової інформації, не маючи оптимального спрямування, це позначається на нерівномірному розвитку механізмів голосоутворення, відсутності координації між слухом та голосом, «гудошництві» у співі, захриплості голосу за здорової гортані, затяжній мутації у юнаків» [72, 39]. Компенсаторним шляхом на ці негативні впливи дослідник пропонує розумні «вокальні навантаження на голосовий апарат діями посилення мікроциркуляції у м'язах та слизовій оболонці в гортані» [72, 38]. Тому ми згодні з В. Ємельяновим у тому, що «захисна функція правильного голосоутворення полягає в попередженні захворювань гортані, компенсації шкідливих впливів, розвитку голосу та підготовці до можливих навантажень за умов екологічності методів навчання» [72, 40].

Врахування фізіологічних особливостей студентів у процесі вокально-хорового навчання в педагогічних коледжах сприяє більш ефективному формуванню їх образного мислення. Адже специфікою музично-педагогічної діяльності є здатність людини мислити образами. Створення художніх образів вимагає від майбутніх учителів музики активізації художньо-образного мислення. Тому повноцінне, цілісне сприйняття світу можливе лише за умови формування художнього інтонаційно-образного мислення учнів у процесі музичних занять. Сучасні вимоги до музично-естетичного виховання учнів

передбачають не лише розвиток спеціальних вокально-хорових здібностей, але й активний розвиток таких психічних процесів, як сприйняття, відчуття, мислення, уява тощо.

Безперечно, спів як явище, що щільно пов'язане з усіма гранями психічного життя підлітка, відіграє значну роль у подальшому становленні особистості. Важливим є той факт, що індивідуальні психічні якості кожного окремого учня також відіграють вирішальну роль у процесі навчання співу. Науковці, що досліджують питання впливу психічних відмінностей особистості в проєкції вокального навчання (О. Стахевич, Я. Кушка та ін.), доводять, що перевагу успіхів у співацькому навчанні досягають учні, які від природи наділені більшою волею та цілеспрямованістю, ніж слабовільні, малоемоційні та безініціативні особистості.

Поява нових інтересів щоразу призводить до перебудови старої та появи нової системи мотивів, що змінює навчальну ситуацію вокального розвитку підлітка. Зміна соціальної ситуації розвитку спричиняє зміни у провідній діяльності учнів підліткового віку, результатом чого стають психологічні новоутворення.

Процес вокально-хорового навчання підлітків великою мірою залежить від становлення їх самооцінки як складової самосвідомості, що тісно пов'язана з певними психічними станами: тривожністю, боязкістю, острахами, невпевненістю у собі, які є емоційними індикаторами розвитку самооцінки та самосвідомості. На думку М. Забродського, стан тривожності, який переживає підліток, зумовлений головною суперечністю цього віку – прагненням бути собою, зберегти свою індивідуальність і водночас бути разом з усіма, належати до конкретної групи, відповідаючи її цінностям та нормам [110, 33].

З цього приводу доцільно розглянути такі поняття як «егоцентризм» та «конформізм». Слід зауважити, що психологічна наука розглядає *егоцентризм* (від латин. *ego* – «я» та *centrum* – «центр кола») як «нездатність індивіда, зосередженого на власних інтересах, змінювати вихідну пізнавальну позицію

іншого об'єкта, думки або уявлення, навіть за умов суперечливої його досвіду інформації».

Конформізм у психології (від латин. *conformis* – «подібний» – це податливість людини реальному або уявному тиску групи, що проявляється у зміні її поведінки й установок відповідно до первісно нероздільної ним позиції більшості [38; 81]. Особливості цих понять у процесі вивчення співу представлені у табл. 1.8.

Таблиця 1.8

Характеристика психологічних суперечностей підлітків у співацькому навчанні

| Вид суперечності | Психологічні прояви суперечності | Співацьке виховання |
|---------------------------|--|---|
| <i>Егоцентризм</i> | Нездатність індивіда змінювати, узгоджувати, коригувати свою позицію, переконання, уявлення навіть за явної суперечності новій інформації | Відторгнення учнем зауважень, обстоювання позиції – «Я особливий, я не зможу так заспівати» |
| <i>Конформізм</i> | Особлива піддатливість реальному або уявному тиску ззовні (з відмовою від особистої волі, самостійності в судженні й оцінках, підпорядкованість групі) | Трапляються випадки, коли в підлітків відсутні навички самоаналізу |

Ця суперечливість постає одним з основних джерел тривожності, що має виражену соціальну зумовленість. Одне з перших місць у цьому ряді – страх не бути собою, страх змін, зумовлений зміною «образу тіла» підлітка. Нав'язливі страхи сприймаються підлітками, як щось чуже, мимовільне.

Завдання педагога-вокаліста – на основі знань усіх особливостей цього перехідного, кризового й бурхливого періоду розвитку особистості надати всебічну допомогу, створюючи сприятливе навчальне середовище для самостійного та успішного розв'язання всіх проблем і труднощів,

використовуючи їх для стимуляції більш значних співацьких досягнень. Особливе значення при цьому має точне визначення «слабкої ланки» характеру– місця найменшого опору несприятливим психогенним впливам.

Підлітковий період відзначається інтенсивністю формування самооцінки, розвитком самосвідомості. Самосвідомість характеризується здатністю спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, потреби пізнати себе як особистість.

Самосвідомість у психології розглядається, як «відносно стійка, усвідомлена, неповторна система індивіда про самого себе, на основі якої він будує взаємовідносини з іншими людьми і ставиться до самого себе» [197, 475]. Криза самооцінки, що відбувається на межі дитячого й підліткового віку, вона проявляється в різкій незадоволеності собою. Підліток починає оцінювати себе крізь призму власних вимог. У подальшому, до завершення підліткового періоду, самооцінка стає важливим регулятором його поведінки.

Підлітковому періоду притаманне свідоме прагнення пізнати власну індивідуальність, зіставлення себе з очікуваним ідеалом. Підліток постійно перебуває в пошуку самого себе, відчуває особистісну нестабільність. У кінці підліткового періоду уявлення про себе стабілізуються й утворюють цілісну систему внутрішньоузгоджених уявлень про себе – «Я-концепцію». Її становлення включає:

- досягнення значної вольової саморегуляції, засвоєння нових значущих цінностей, зростання довіри до груп однолітків, потребу впливати на інших, зростання стійкості до фрустрації як психічної стабільності до невдач;
- потребу в самостійності, посилення вимог до власної особистості, поглиблення самооцінки, готовність прийняти на себе відповідальність;
- заміну гедоністичних мотивів більш віддаленими цілями, спрямованими на досягнення певного соціального статусу.

Отже, під впливом статевого розвитку у підлітків удосконалюються й перебудовуються важливі функції та системи організму: серцево-судинна,

дихальна, центрально-нервова, голосова та інші, відбуваються зміни психічної сфери особистості.

Формування образно-інтонаційних навичок у цей період відбувається *поетапно (поелементно, пофазово) за певними стадіями*, основними з яких є: стадія початкового вивчення дій, рухова корекція; стадія деталізованого відпрацювання та стабілізації. На думку М. Бернштейна, період активного формування навичок закріплюється стадією подальшого удосконалення рухових дій [22, 145].

У процесі формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів важливо дотримуватись стадіальності їх закріплення та засвоєння. Не дарма співаки та хормейстери у своїй практичній та теоретичній діяльності [25; 30; 34; 37; 50; 69; 78; 79; 90; 93; 97; 115; 119; 123; 132; 159; 177; 180; 187; 219; 242] приділяють постійну увагу осмисленому вокальному інтонуванню, пов'язуючи з ним як художні задачі, так і прийоми, направлені на відпрацювання навичок звуковидобування та звуковедення. Поєднання вокально-технічного розвитку з художнім та ідейним розвитком творчої особистості майбутнього вчителя музики веде до придбання поступових навичок глибокого проникнення у зміст виконуваних творів, навичок свідомого виразного співу, емоційності, артистизму та донесення до слухача ідеї та образу музичних творів.

Уміння синтезувати вокально-технічні навички у відповідності з інтонаційними особливостями виконуваних творів набувається з досвідом і значно розширює творчі можливості як студента, так і викладача. У цьому процесі великою складністю є різний рівень музичної, зокрема, вокальної підготовки студентів. Діагностика природних вокальних даних та опитування респондентів показало, що лише 30% мають музичну підготовку і з них тільки 10% вокально-хорову (мається на увазі спів у хорі, або ансамблі).

Аналіз змісту навчальних програм з «Хорознавства», «Хорового диригування», «Хорового класу і практики роботи з хором», «Хорового аранжування», дозволяє зробити висновок, що потенційні можливості для

розвитку образно-інтонаційних навичок є, але визначення, конкретизації та поставлених задач і цілей не виявлено.

Процес формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів потребує розвитку їх образного мислення. На думку А. Козир, основою образного мислення є оперування вже наявними образами. Цей процес вимагає достатнього досвіду оперування художньо-музичними образами, адже чим багатший запас накопичених образів, тим повніший їх зміст, що створює можливість для різноманітних варіантів їх перетворень [115, 33]. Образ – це чуттєва форма психічного явища, котра має в ідеалі просторову організацію та часову динаміку. Він за своїм змістом може бути як чуттєвим (образи сприйняття, уяви), так і раціональним; будучи завжди, при цьому, чуттєвим за формою. Образ є найважливішим компонентом дій суб'єкту, орієнтуючи його у конкретній ситуації, спрямовуючи на досягнення поставленої мети та розгортаючи дію у просторі та часі. Повнота та якість образу визначає ступінь досконалості виконуваних дій. У процесі реалізації дії вихідний образ видозмінюється, накопичуючи у собі досвід практичної взаємодії суб'єкта із середовищем. Об'єм змісту образів безмежний. У чуттєвому образі може бути втілений будь-який абстрактний зміст; у цьому випадку матеріалом для образу слугують не лише просторово-часові уявлення (зорові, слухові, тактильні, м'язові, вестибулярні тощо), але й внутрішнє мовлення (у вигляді абстрактного поняття чи опису його з допомогою ключових слів) [45, 85].

Поняття образного сприйняття щільно пов'язане з такими загально психологічними категоріями як діяльність, мотив, спілкування. Оперуючи сенсорними образами та мисленнєвими конструкціями, використовуючи різноманітні пізнавальні форми, студенти глибоко проникають у сутність речей та явищ. У психолого-педагогічній науці розрізняють декілька видів образних явищ, серед них: образи сприйняття, уяви, післяобраз та ейдетичний образ. Образи сприйняття – це відображення в ідеалі зовнішнього об'єкта (сцени), котрий діє на органи чуття людини. Образи уяви є вигаданими, поданими в

уяві, але аналогів у дійсності вони не мають і тому ніколи раніше вони не сприймалися органами чуття. Ейдетична уява – це здатність особистості бачити образ предмету, незважаючи на його фактичну відсутність. При цьому мисленневий образ є точним відображенням реальності, а не реконструкцією з використанням навичок пам'яті. Післяобраз – модифіковане, мимовільне сприйняття примарного об'єкту, котрий нещодавно розглядався за наявності суворо нерухомого погляду. Ейдетичний образ – чітке, детальне, повне уявлення об'єкту (сцени), на протязі деякого часу після припинення його розгляду; відрізняється від післяобразу незалежністю від рухів очей та стабільністю у часі.

У спеціальному (музичному) значенні поняття образу – це продукт психічної та духовної активності людини. Найфундаментальнішими з них є образи безпосередніх відчуттів. Вони не зникають без сліду з дією зовнішніх подразників, а зберігаються у пам'яті й створюють пласт образів-уявлень. Останні відрізняються від безпосередніх відчуттів певною узагальненістю. Головна прикмета образів-уявлень полягає в тому, що їх можна довільно викликати в пам'яті, порівнювати, поєднувати (асоціювати) з іншими образами, аналізувати. Подібні операції з образами лежать в основі всіх основних видів мислення: емпіричного, науково-теоретичного, містико-релігійного, художнього [115, 33].

Отже, забезпечення ефективного формування образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає:

- вільне орієнтування в теорії та методиці практикуму роботи зі шкільним хоровим колективом.
- уміння виявляти свої ідейно-художні та музично-педагогічні позиції у виконавському процесі;
- навички самостійного цілісного (усного та письмового) інтонаційно-змістового аналізу виконуваних музичних творів;

- вміння опрацьовувати вокально-хорові твори з аналізом художньої образності;
- уміле застосування навичок повноцінного відтворення характеру вокально-хорового твору;
- вміння стилістично грамотно та індивідуально, творчо інтерпретувати вокально-хорові твори різних епох, стилів, жанрів та форм;
- уміння правильно сприймати та розуміти нотний запис вокально-хорового твору як осмислену знакову комунікативну систему, розкриваючи її образно-емоційний зміст.

Висновки до першого розділу

Аналіз теоретико-методологічних та методичних особливостей вокально-хорового навчання студентів педагогічних коледжів дозволив дійти таких висновків:

- ретроспективний аналіз робіт представників різних вокальних шкіл (італійської, французької, української та ін.) дозволив засвідчити, що особливу увагу вони приділяли чистоті інтонації та точності відтворення ритмічного малюнку;
- інтонація в музиці виступає багатофункціональним явищем, тобто основою музичної мови і вокально-хорового мислення, а інтонування є якістю становлення музичної думки;
- набуття вокально-хорових навичок визначено нами як виконання співацьких дій, доведених до автоматизму, внаслідок якісного та контрольованого багаторазового повторення;
- визначена залежність між звуковисотним слухом і чистотою інтонування: висока якість інтонування визначається високою якістю звуковисотного слуху при направляючій і контролюючій ролі внутрішнього (вокального) слуху, а чиста інтонація завжди служить показником музичних здібностей;

- основою музичного виконавства визначена психологічна здатність особистості відображати інтонацію у відриві від реального звучання у вигляді музично-слухового уявлення. *Сутнісна природа музично-слухового уявлення – це знову ж таки музична інтонація. Поза музично-слухових уявлень не можна сформувати образно-інтонаційні навички;*

- проаналізовано вікові та психофізіологічні особливості розвитку голосового апарату студентів педагогічних коледжів (вік 14 – 16 років), а також з'ясовано сутність розвитку співацького голосу в мутаційний період, що дозволило уникнути дискретного підходу в навчанні й зосередитись на континуальному процесі формування співацького апарату студентів;

- проаналізовані певні періоди розвитку голосового апарату студентів педагогічних коледжів, а саме: *мутаційний та післямутаційний періоди;*

- найбільш ефективним шляхом формування образно-інтонаційних навичок для художнього виконання музичного твору є паралельний розвиток звуковисотного слуху, співочо-дикційного апарату і вокально-технічних навичок у процесі евристично спрямованого співацького навчання;

- диригентсько-хорова і вокальна підготовка майбутнього вчителя музики є важливою передумовою якості його викладацької діяльності. У це поняття ми вкладаємо розуміння діяльнісного джерела існування фахівця, адже воно вимагає накопичення суми спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, поглибленого ознайомлення з методичними засадами та сучасними технологіями обраної спеціальності, формування важливих моральних і фахових якостей особистості майбутнього учителя музики, сукупність яких дає можливість творчо-активно працювати в обраній музично-педагогічній сфері;

- визначено поняття «формування образно-інтонаційних навичок» відносно студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Його ми розглядаємо як *інтегрований багатоплановий психомоторний комплекс, що поєднує вокально-технічні дії і креативне мислення, утворюючи слухове емоційно-насичене уявлення про звуковий образ певного музичного твору та загальне уявлення про його характер. У*

результаті тривалого повторення вокально-технічні дії стають сформованими образно-інтонаційними навичками. Згідно особистісно-фахових творчих уявлень і сформованих образно-інтонаційних навичок у співацькій діяльності, виконавець презентує хоровий твір у художньо-образній формі;

- визначена певна стадійність формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, основними з яких є: початкове вивчення дій та їх корекція; стадія деталізованого відпрацювання та стабілізації; стадія закріплення та подальшого удосконалення дій;

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [102; 103; 106; 107].

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНО-ІНТОНАЦІЙНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ НА ЗАНЯТТЯХ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

2.1. Компонентна структура образно-інтонаційних навичок майбутнього вчителя музики

Новий щабель значно вищого професійного рівня педагогічної освіти, що зумовлений соціально-економічними і сучасними європейськими вимогами до професійної підготовки і конкурентоспроможності фахівців різних напрямків, визначається опануванням поглибленими знаннями методології освіти та збагаченням психолого-педагогічної культури випускників вищих навчальних закладів педагогічного профілю. З цієї позиції нами проаналізовано існуючий педагогічний досвід формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; визначено структурні компоненти даного феномену та обумовлено їх зміст, розроблені критерії, показники і рівні сформованості образно-інтонаційних навичок студентів коледжів; обумовлені основні педагогічні *підходи*. Серед найважливіших науково-теоретичних підходів у нашому дослідженні були визначені культурологічний, діяльнісно-креативний, аксіологічний та особистісно-орієнтований.

Представники теоретичного напрямку педагогічної освіти протягом багатьох віків відшукували найбільш ефективні підходи, методи і принципи навчання з метою забезпечення ефективності, інформативності і довготривалості накопичення певних знань, збереження їх якісних й оригінальних характеристик.

Культурологічний підхід до вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики передбачає таке змістове наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури [178, 152]

Цей підхід передбачає внесення змін до системи підготовки фахівців відповідно до потреб розвитку суспільства. Мотивація нововведень формується під впливом не стільки внутрішніх сил навчального процесу, скільки завдяки усвідомленню сутності зовнішніх факторів, зокрема, рівнем й особливостями розвитку сучасної мистецько-естетичної й психолого-педагогічної культури. Культурологічний підхід покликаний знівелювати суперечності між освітньо-фаховими потребами студентів й вимогами суспільства до них та змінними соціальними ситуаціями. Він сприяє орієнтуванню навчально-виховного процесу на адаптивні нововведення, що б дало змогу підвищити ефективність фахової підготовки.

Механізмом забезпечення культуровідповідності мистецької освіти виступає таке її спрямування, котре долає вузькофахові уявлення студентів про мистецтво як необхідний компонент загальної культури людства, трактує мистецтво як «чинник розширення пізнавальних можливостей особистості, розвитку її світоглядних установок, активізації її внутрішнього емоційного життя, як засіб психологічної розрядки і відновлення духовних сил в умовах напруженого сьогодення» [178, 117]. Особистість майбутнього вчителя розвивається не лише на основі засвоєної нею культури, а й поповнює її новими елементами культури. У зв'язку з цим засвоєння культурних цінностей є розвитком самої людини та становлення її як творчої особистості.

Культурологічна спрямованість мистецького навчання передбачає з'ясування змісту художнього твору з врахуванням історії його створення, рефлексивного пізнавання авторських задумів, виявлення художньо-стильових ознак мистецтва. З цієї позиції можна трактувати мистецьку освіту як засіб формування і розвитку культури учнів.

Культурологічний підхід визначає співвідношення між освітою та культурою як середовищем, у якому студент виступає культурною людиною. Це означає, що культурне ядро змісту освіти складається із загальнолюдських, загальнонаціональних й регіональних цінностей культури, а ставлення до студента має визначатися, виходячи із розуміння його як вільної, цілісної особистості, здатної до самостійного вибору цінностей, «самовизначення у світі культури й самореалізації своїх творчих задатків та здібностей» [252, 91].

На думку Ю. Борева, рівень естетичного розвитку суспільства у цілому характеризується відношенням до культурних цінностей минулого, вмінням їх зберігати, сприймати як художню цінність. Адже процес розгляду подій сучасної художньої культури вимагає від майбутніх учителів музики виявлення деяких механізмів та зв'язків, котрі необхідні для впровадження культурологічних знань для аналізу й оцінки навколишніх явищ [29, 609]. Отже, культурологічна спрямованість мистецького навчання, що віддзеркалює гуманістичне спрямування змісту диригентсько-хорової освіти вчителя музики як керівника шкільних хорів, забезпечує включення дітей у соціокультурну діяльність.

Одним із перспективних напрямків у практиці вивчення диригентсько-хорових дисциплін взагалі і ефективному формуванні образно-інтонаційних навичок зокрема, є *діяльнісно-креативний підхід*, який спрямований на цілісне і різнобічне розуміння своєрідності художніх образів, що зображуються кожним окремим видом мистецтва та його характерними засобами виразності, які надають нових емоційних та інших відтінків у їх інтегрованому поєднанні, знаходження спільності тощо. Це стимулює розвиток творчих здібностей та творчої активності в студентів-музикантів, формує їх художньо-образне мислення, забезпечуючи сприймання оточуючого світу через призму синтезу різних видів мистецтва, загально визнаних світових художньо-культурних цінностей.

Теоретичні та методичні аспекти діяльнісно-креативного підходу до інтеграції мистецьких знань у музично-педагогічній освіті та естетичному

вихованні молоді здійснювали: Е. Абдулін, А. Авдієвський, Л. Арчажникова, А. Болгарський, Л. Ващенко, І. Гадалова, З. Жовчак, Л. Коваль, Л. Куненко, В. Лебедєв, Б. Лихачов, Л. Масол, Т. Надолінська, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Соколова, М. Сова, О. Солов'єв, Т. Цвелих, О. Щолокова та ін.

Діяльнісно-креативний підхід до формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів ми розглядаємо як змістове і функціональне поєднання двох понять - *діяльність* і *творчість*. Художній образ музики розкривається під час безпосереднього контакту з твором та засвоєння лунаючої інтонації через особливу музичну діяльність – «інтонування» та творче розкриття художньо-образного змісту твору. У процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін майбутньому вчителю музики необхідно оволодіти вмінням точно виражати свої думки та почуття через диригентські жести, міміку та емоційну мову. Цілеспрямоване використання керівником хору цілого ряду умінь та навичок сприяє більш глибокому пізнанню засобів педагогічної взаємодії з колективом, що значно впливає на нього, та одночасно вдосконалює професійну майстерність самого керівника хорового колективу.

Використання діяльнісно-креативного підходу щодо формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін пов'язано з показом (демонстрацією) вокально-хорового твору на заняттях з диригування, хорового класу і передбачає не тільки мануально-графічне його представлення, а й проникливо-естетичне, вокально-емоційне виконання, що в узагальненому вигляді відноситься до художнього трактування і відтворення музичного твору. Тому дуже важливо сформувати в студента-музиканта психологічну установку на інтеграційно-творче, художньо-комплексне використання знань, навичок, умінь у процесі виконання музичного твору, де чисте інтонування і емоційно-образне виконання створюють ансамбль засобів музичної виразності,

допомагають виконавцям краще зрозуміти і відтворити його зміст, а оточуючим цілісно сприймати твір музичного мистецтва.

Застосування діяльнісно-креативного підходу в музично-педагогічній практиці студентів коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін допомагає ефективніше синтезувати вокально-технічні навички у відповідності з образно-інтонаційними особливостями музичних творів, значно розширюючи творчі можливості студента-музиканта. Таким чином можна зазначити, що створення творчої атмосфери і комфортного, продуктивного навчального середовища, використання евристичних методів формування образно-інтонаційних навичок, використання оригінальної поетапної методики значно розширить розвиток креативних здібностей студентів, допоможе сформувати його образно-інтонаційні навички, відшукати нові інтерпретаційні грані розкриття художньо-образного змісту музичного твору.

Аксіологічний підхід дозволяє спрямувати зміст, форми та методи мистецького навчання на формування системи ціннісних орієнтацій особистості вчителя музики. Відповідно художньо-музичні цінності є результатом духовного опанування особистістю творами мистецтва, усвідомлення їх змісту, естетичної форми, здійснення глибокого музично-педагогічного аналізу творів мистецтва. Аксіологічний підхід виступає як реалізація суб'єктно-об'єктних відносин. Основними його ознаками є глибоке розуміння природи цінностей, їх загальна значимість.

Цей підхід дозволяє розкрити значення особистісних цінностей вчителя музики як стрижня його особи, яка забезпечує можливість орієнтації на її акмеологічне становлення (О. Асмолов, Ю. Борев, О. Леонт'єв, О. Олексюк, О. Щолокова та ін.) [13; 29; 138; 173; 252]. У зв'язку з цим, особливого значення набуває роль ціннісних орієнтацій та ціннісних взаємовідносин у процесі формування образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики. Адже фахова підготовка студентів педагогічних коледжів спрямовується на майбутню музично-педагогічну діяльність, у процесі якої формування професійних знань, умінь та навичок у значній мірі залежить від особистісного

ставлення до мистецтва. У цьому процесі роль механізму зв'язку виконує аксіологічний (ціннісний) підхід. У системі наукового пошуку існує погляд, що ціннісне ставлення в процесі засвоєння мистецтва є підґрунтям підготовки особистості до співтворчості. Основу осягнення цього процесу складає розуміння ціннісного ставлення до творів мистецтва як характерної ознаки творчої активності особистості.

Розглядаючи аксіологію як теорію цінностей, що з'ясовує й досліджує якості та властивості предметів, явищ, процесів, які здатні задовольняти потреби, інтереси й бажання людей, центральним її пунктом доцільно вважати питання про природу і можливості оцінок й оціночних суджень: співвідношення у них елементів абсолютного й відносного, об'єктивного та суб'єктивного, питання про критерії такого розрізнення й умови співвідношення різних систем цінностей [114, 134].

Особистісно-орієнтований підхід до формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів набуває найбільш прогресивного і практичного значення. Адже це такий музично-педагогічний вектор мистецької освіти в Україні, в якому синтезується традиційне навчання музики, що ґрунтується на багатовікових національних принципах навчання, з доцільно дозованою, сучасною музично-педагогічною інноватикою, яка знаходиться ще в стадії наукового моделювання, розробок і потребує досліджень багатьох інноваційних проблем.

Тобто, особистісно-орієнтований навчально-виховний процес в закладах вищої освіти взагалі і педагогічних коледжах зокрема, повинен складатися з двох взаємоінтегруючих складових і паралельно проводитись у двох напрямках: мотиваційно обумовленого вокально-хорового навчання на ґрунті кращих українських співацьких традицій з одного боку і з ознайомленням з сучасними інноваційними технологіями та мультимедійними технічними засобами з другого.

У цьому контексті актуалізується проблема формування інтересу студентів педагогічних коледжів до кращих творів національної вокально-

хорової культури. На нашу думку, крім групових форм навчально-виховної роботи: лекційних курсів з «Історії української музики», «Хорознавства» та ін., де на теоретичному рівні студенти знайомляться з особливостями розвитку стилів і форм різних видів національного мистецтва і вокально-хорового зокрема, на індивідуальних заняттях з хорового диригування найбільш доцільно застосовувати орієнтовано особистісний підхід. Особливо це стосується проблеми формування образно-інтонаційних навичок у студентів коледжів, оскільки саме художні образи творів національної вокально-хорової культурної спадщини несуть в собі величезний художньо-образний потенціал і благозвучні інтонаційні особливості музичної мови (А. Авдієвський, М. Вериківський, Г. Верьовка, В. Верховинець, М. Драгоманов, Ф. Колеса, М. Леонтович, М. Лисенко, Л. Ревуцький та ін.).

Особистісно-орієнтований підхід відносно нашої проблеми розглядається як цілеспрямований процес особистісно-мотивованої орієнтації студентів на якісний кінцевий результат фахової підготовки майбутнього учителя музики в умовах педагогічних коледжів завдяки моделюванню індивідуальної траєкторії навчання, на основі врахування попереднього вокально-виконавського досвіду, рівня теоретичних знань і практичних навичок, евристичної спрямованості вокальної підготовки і особливо її важливої грані формування образно-інтонаційних навичок студентів.

Враховуючи той факт, що музична інтонація, як висотна організація тонів, слугує конструктивною і виразно-сміисловою основою музики, вона, на відміну від мовної інтонації, має незмірно більше виразних засобів ніж мова. Це відбувається тому, що завдяки особливій рухливості і гнучкості, багаточисельним комбінаціям, висотні співвідношення музичних тонів можуть утворювати багатообразну художню палітру музичного матеріалу, що і обумовлює її ведучу роль як засобу музично-художньої виразності. Ці засоби музично-художньої виразності розкривають різноплановий і багатогранний духовний світ людей, їх переживання, характери, взаємовідносини тощо. Чітко фіксовані по висоті, на основі функціонально-логічних зв'язків, вони, як

правило, легко запам'ятовуються і відтворюються голосовим апаратом, слугують як художньо-інформаційним засобом так і невербальним засобом комунікації між виконавцями і слухачами.

З вокальної педагогіки відомо, що методика навчання співу тісно взаємопов'язана з комплексом взаємодіючих суміжних наук. В. Медушевський зазначає, що «методи формування вокального інтонування спираються не тільки на музикознавство, теорію музики, але й на анатомію, фізіологію, музичну й фізіологічну акустику, психологію й гігієну голосу співаків. У процесі інтонування й вокального виконання включається функція музичного слуху. Звукові хвилі впливають на орган слуху. Подразнюючи нервову тканину слухового апарата, вони викликають слухові відчуття в корі головного мозку. Звукова хвиля є фізіологічним процесом, а відчуття – процес психічний» [156, 178]. Виходячи з цього, під образно-інтонаційними навичками ми розуміємо інтегрований багатоплановий комплекс вокально-технічних навичок і креативного мислення, які під впливом виразно-сміслових, художньо-зображувальних і інтонаційно-звуквисотних співвідношень утворюють слухове емоційно-насичене уявлення про музичний образ певного твору, який трансформується виконавцем згідно його уявлень і презентується ним у художньо-образній формі.

Тому опанування образно-інтонаційними навичками є дуже важливою і складною проблемою, яка в системі підготовки майбутніх учителів музики займає одне з провідних місць. Використання саме особистісно-орієнтованого підходу як пропедевтичного етапу підготовки до формування образно-інтонаційних навичок майбутнього вчителя музики, з плавним переходом до опанування навичок самоосвіти, саморозвитку і самореалізації музиканта-педагога, з подальшим формуванням в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, професійно зорієнтованих компетентностей: вокально-виконавських, хормейстерсько-педагогічних, організаційно-методичних, особистісно-фахових, соціально-полікультурних – є пріоритетним і спрямованим на перспективну професійної діяльності.

Особистісно орієнтований шлях до формування вищезазначених навичок є одним з ефективних факторів забезпечення оптимізації навчально-виховного процесу на заняттях з вокальних, інструментальних і диригентсько-хорових дисциплін, запорукою більш якісного опанування теоретичних і практичних навичок, досягнення акмеологічного (вершинного, найвищого) рівня фахової підготовки майбутнього вчителя музики.

Розробка методичного забезпечення формування досліджуваного феномена ґрунтувалася на урахуванні вікових особливостей сприймання музики учнями підліткового віку та специфіки диригентсько-хорового навчання в умовах педагогічних коледжів. Згідно визначених теоретичних положень структура образно-інтонаційних навичок складається з таких взаємопов'язаних компонентів: *мотиваційно-пізнавального, операційно-технологічного і, творчо-діяльнісного* (рис. 2.1).

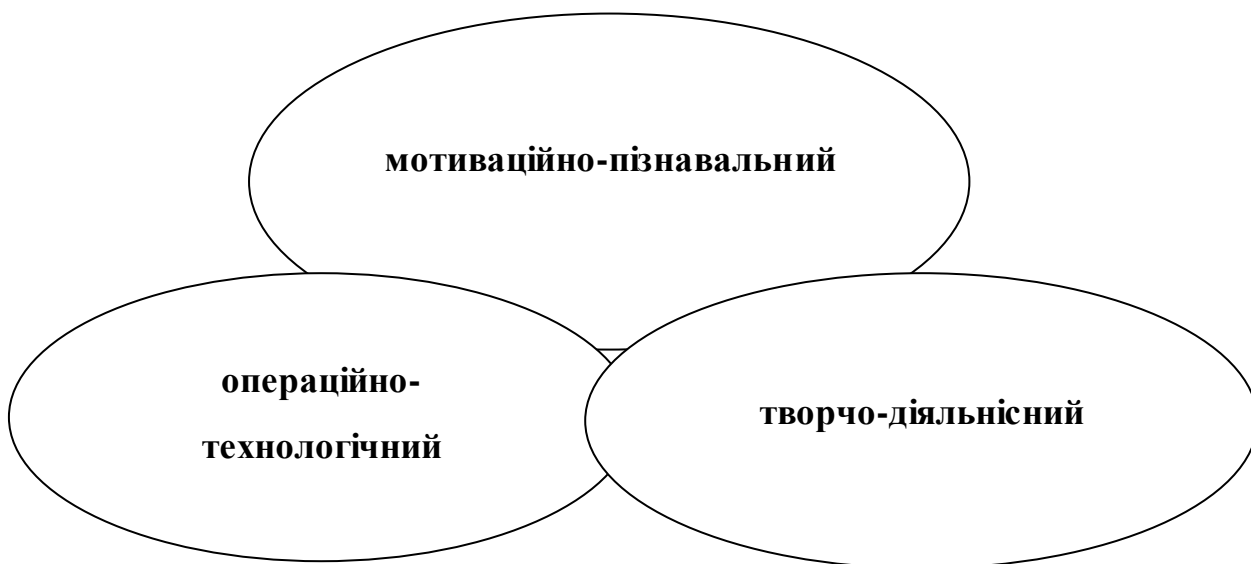


Рис 2.1 Компонентна структура образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики, що навчаються в умовах педагогічних коледжів

Мотиваційно-пізнавальний компонент містить інтерес та потребу студентів до диригентсько-хорової діяльності, їх орієнтацію на ціннісне ставлення до хорового мистецтва. Він виражає інтерес та захопленість студентів вокально-хоровою діяльністю, націленість на пізнання піснених

традицій та співацьке самовдосконалення. Мотиваційно-пізнавальний компонент має забезпечувати цілісний характер вокально-хорової підготовки студентів та відобразити рівень розвитку властивих майбутньому вчителів музики мотивів діяльності у вирішенні завдань з формування основ музично-естетичної культури в школярів, ступінь сформованості інтересу до діяльності з вирішенням комплексу психолого-педагогічних завдань. Реалізація змісту мотиваційно-пізнавального компонента обумовлює ціннісну спрямованість естетичних емоційно-почуттєвих реакцій студентів, здатність встановлювати художній діалог, переживати й співпереживати прекрасне в мистецтві, заражати естетичними емоціями дітей, емоційно відгукуватися на високомистецький зміст вокальних творів.

Мотиваційно-пізнавальний компонент формування образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики передбачає забезпечення цілісного характеру естетичного виховання дітей, відбиває рівень розвитку властивих майбутньому вчителів музики основних мотивів діяльності у вирішенні завдання з формування основ музично-естетичної культури в школярів, ступінь сформованості інтересу до діяльності з вирішенням комплексу психолого-педагогічних завдань.

Змістом даного компонента є: наявність виражених інтересів, схильностей і потреб, мотивів звертання до вокального виду виконавської діяльності; уміння оцінювати якість виконання вокальної музики на основі власних музично-слухових уявлень про звучання даного конкретного музичного твору в певному характері, жанрі, стилі; наявність сформованого інтонаційно-слухового запасу, музичних вражень про жанрово-стильову різноманітність музичного мистецтва; здатність до музичного переживання, емоційної культури виконання. Зокрема це стосується свідомого розуміння майбутніми педагогічними кадрами значення і ролі мотивації в опануванні професіональними якостями майбутнього вчителя музики, як з боку поглиблених знань мотиваційного забезпечення навчання дітей і молоді шкільного віку так і студентів.

Плеяда вчених і практиків психолого-педагогічного напрямку (Т. Акінін,

Б. Ананьєв, Н. Бібік, М. Беляєв, В. Бондаревський, О. Бурліна, Г. Горбуліч, Д. Ельконін, О. Киричук, О. Леонтєв, Н. Морозова, С. Рубінштейн, П. Симонов, Є. Стронг, Х. Хекхаузен, О. Чайковська, Г. Щукіна та ін.) неодноразово доводили, що ефективність процесу опанування певною діяльністю залежить від ступеня зацікавленості суб'єкта навчання, оскільки саме пізнавальний інтерес є тим особистісним утворенням, яке певним чином корелює (взаємопов'язує і взаємодіє) з провідними потребами індивіда в кожному віковому періоді, активізує всі психічні процеси людини, спонукає до: постійного пошуку (змін, ускладнення цілей діяльності тощо), виділення актуальних аспектів, здійснює випробовування нових способів діяльності, привносить до них творчий елемент, емоційно забарвлюючи (Г. Костюк, А. Макарова, Г. Щукіна та ін.). Пізнавальний інтерес, за сприятливих творчо-пошукових умов, стає засобом живого, захоплюючого навчання людини, найсильнішим її мотивом, активно взаємодіє з системою ціннісних орієнтацій, переростає в стійку рису характеру, впливає на інтелектуальні здібності, збагачує пізнавальний досвід, почуття та ін. Цим і пояснюється активна й неослаблена увага педагогічної науки і практики до створення особистісно орієнтованої моделі освіти, яка б забезпечувала потенціал активізації внутрішніх сил і можливостей осіб різного віку шляхом розвитку їх інтересів та потреб.

Аналіз вищезазначених педагогічних досліджень дає підстави стверджувати, що пізнавальний інтерес, котрий підкріплюється внутрішньою мотивацією особистості (яка має естетичну потребу в опануванні професійною майстерністю вчителя музики з урахуванням всіх її складових, в тому числі досконалого опанування образно-інтонаційними навичками вокального виконавства) виступає носієм зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних ресурсів професійної діяльності, в перспективі забезпечуючи її якісну реалізацію і самовдосконалення. Подолання стану тривожності, нерішучості, відчуття неможливості досягнення цілей, поява нових пізнавальних мотивів, узагальнення професійно важливих умінь, навичок

(зокрема образно-інтонаційних у вокально-хоровій діяльності, вільне володіння понятійно-термінологічним апаратом тощо), є показником того, що учень стає суб'єктом навчальної діяльності і виявляє пізнавальну мотивацію (С. Занюк) [82, 117].

На думку Н. Кузьміної, поняття «мотивація» являє собою «внутрішню психологічну активність, що організує та планує діяльність і поведінку, в основі яких лежить необхідність задоволення потреби. У мотиваційному процесі потреба дістає одну зі своїх суттєвих властивостей – предметність... Набуття потребою свого предмета, її упредметнювання і зумовлює перетворення потреби на певний мотив діяльності» [128, 57].

Мотиваційно-пізнавальний компонент вбирає інтерес й захопленість студентів педагогічних коледжів співацькою діяльністю та наявність особистісної зацікавленості в пізнанні кращих творів національного та світового хорового мистецтва. Адже мотиваційна цілеспрямованість виступає як внутрішня психологічна установка, що активізує навчальну діяльність, допомагає приймати обґрунтоване рішення, спрямоване на те, аби задовольнити потребу в отриманні якісної диригентсько-хорової підготовки у вищому музично-педагогічному навчальному середовищі, необхідної для роботи з дитячим хоровим колективом. Як процес і цілеспрямована активність особистості вона несе в собі емоційний та інтелектуальний елементи. Мотиваційна цілеспрямованість є також об'єктивною і суб'єктивною сторонами її задоволення, дає можливість отримання відповідного соціального статусу. Цю потребу ми відносимо до вищих потреб суб'єкта диригентсько-хорової діяльності в творчій праці, творчій співпраці і творчому самовираженні своїх здібностей майбутнього фахівця (генетичних і отриманих завдяки цілеспрямовано-інтеграційній системі навчання). Важливість ролі мотивації у формуванні образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі диригентсько-хорової підготовки спонукала нас до їх структурування, де провідним є мотиваційно-регулятивний компонент, а мотиваційна

цілеспрямованість опанування даним фахом виступає основним регулятором навчальної поведінки студента-музиканта.

До *мотиваційно-пізнавального компоненту* був розроблений критерій, що давав змогу визначити *міру мотиваційної цілеспрямованості та поінформованості щодо спеціальних знань у сфері вокально-хорового мистецтва і формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів*. Він визначався за такими показниками: 1) інтерес і захопленість вокально-виконавською діяльністю під час навчання у педагогічному коледжі; 2) ступінь особистісної зацікавленості в пізнанні кращих творів світової і національної вокально-хорової культури; 3) потреба в самовдосконаленні вокально-виконавської культури студентів педагогічних коледжів та високоякісної їх презентації.

Операційно-технологічний компонент представлений сукупністю мистецтвознавчих знань (спеціальних у сфері вокально-хорового мистецтва), необхідних майбутньому вчителю музики для ефективного вирішення завдань, що виникають у фаховій діяльності, а також вмінь адекватно оцінити набутий виконавський досвід. Цей компонент характеризується рівнем розвитку музично-виконавських та інтерпретаційно-аналітичних умінь у сфері вокально-хорового мистецтва, що сприяє оволодінню ними образно-інтонаційними навичками виконання музичних творів. Даний компонент обумовлює методологічну культуру педагога, що включає наукове осмислення проблем музично-естетичного виховання, науково-теоретичне обґрунтування музичного процесу, орієнтованого на раннє прилучення школярів до цінностей музично-вокальної культури. Цій проблемі присвячено низку праць, які розкривають специфіку та вимоги підготовки фахівців до продуктивної музично-педагогічної діяльності (А. Болгарський, Л. Воєводіна, Л. Горюнова, Л. Коваль, А. Козир, В. Крицький, Л. Куненко, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Щолокова, В. Шульгіна та ін.).

У структурі музично-педагогічної діяльності операційно-технологічний компонент дозволяє розкрити ступінь оволодіння майбутніми вчителями

музики засобами музично-педагогічної комунікації. Згідно концепції О. Олексюк, саме комунікативна діяльність є основною професійної підготовки майбутніх учителів музики. Як зазначає дослідниця, вміння «встановлювати взаємостосунки з учасниками колективу, спілкуватись з дітьми, батьками, колегами, організовувати співпрацю з ними, володіти культурою демократичного спілкування – всі ці професійні вміння досягаються, насамперед, через співпереживання та співучасть в емоціях «Інших». Специфіка професійної діяльності музиканта-педагога ґрунтується на його зверненості до Іншого як константної, невід’ємної від цілісності Світобудови» [173, 9].

Операційно-технологічний компонент пов’язаний з уміннями студентів синтезувати накопичені диригентсько-хорові знання. Він передбачає наявність у майбутніх учителів музики диригентсько-хорової ерудованості. Цей компонент дозволяє акумулювати розвиток пізнавальної активності майбутніх учителів музики, їх самостійності в художньо-творчій діяльності, що сприяє формуванню емпатійності, гнучкості тощо. Ця робота ґрунтується на індивідуально-особистісному підході до осягнення музичних творів, потребі виявлення в музиці засобу ефективного спілкування, становлення індивідуального стилю музично-виконавської діяльності.

Доречно зазначити, що важливе місце в опануванні всього навчально-методичного комплексу підготовки майбутніх учителів музики у педагогічних коледжах належить чистому інтонуванню вчителем вокально-хорових творів, оскільки їх художньо-образна презентація на уроках музики і в позакласній роботі є еталоном виконання для учнів різного віку. Тому основою розвитку навичок чистого інтонування мають бути як основні системи організації музично-звукового матеріалу голосовим апаратом, так і психологічні механізми, що регулюють процес інтонування. Сучасна методика музичного виховання розглядає інтонування в двох аспектах: з одного боку як спосіб осмислення композиторського художньо-образного задуму твору і художньо-емоційного відтворення музичного матеріалу, а з другого – як один із засобів

музично-естетичного виховання молоді різного віку, формування в них художнього смаку і розвитку музичного слуху виконавців.

Показ вокально-хорового твору на заняттях з диригентсько-хорових дисциплін передбачає не лише мануально-графічне його представлення, а й точне, вокально-емоційне інтонування, що в узагальненому вигляді відноситься до художнього трактування і відтворення художньо-образного змісту вокально-хорового твору. Тому дуже важливо сформувати в студента-музиканта психологічну установку на художньо-комплексне виконання музичного твору, де чисте інтонування і емоційно-образне виконання створюють ансамбль засобів музичної виразності, допомагають співаку краще зрозуміти і відтворювати його зміст, а оточуючим цілісно сприймати твір вокально-хорового мистецтва.

До *операційно-технологічного компоненту* був розроблений *критерій*, що визначав *ступінь готовності майбутніх учителів музики до опанування необхідним вокально-виконавським комплексом знань та вмінь*. Він визначався за такими показниками: 1) здатність синтезувати вокальний тезаурус та співочі навички, уміння їх переводити у вокально-виконавську культуру майбутнього вчителя музики; 2) уміння виявляти вади і прорахунки під час власного виконання музичних творів; 3) схильність до творчої навчально-комунікативної взаємодії в процесі диригентсько-хорового навчання.

Творчо-діяльнісний компонент виражає здатність до яскравого художньо-образного виконання вокально-хорових творів на основі здобутого досвіду та вияв ініціативи в організації диригентсько-хорової діяльності. Доречно зазначити, що найбільш ефективний шлях формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів – це застосування творчого підходу, в якому паралельно синтезуються співочо-дикційний і вокально-технічний розвиток голосу з використанням евристичного методу співацького навчання у пошуках створення неповторного художньо-образного виконання вокально-хорового твору.

Більшість авторів стверджують (В. Медушевський, Є. Назайкінський, О. Спіліоті та ін.), що художній образ музики розкривається під час безпосереднього контакту з твором та в процесі засвоєння «лунаючої інтонації» через особливу музичну діяльність – «інтонування». Дослідження саме проблеми формування образно-інтонаційних навичок у студентів педагогічних коледжів дозволило акцентувати увагу на провідному підході модульно-ейдетичної (від лат. *modulus* – міра і грец. *eidos* – образ, форма, суть, вид, вигляд) організації вокально-хорового навчання студентів педагогічних коледжів, в основу якого покладений творчо-евристичний напрямок навчання. Даний напрямок завдяки своїй біфункціональності дає можливість використовувати навчальний модуль як досить самостійну змістовно насичену частину будь-якого розділу знань, в якому *ейдос* віддзеркалює образний принцип сприйняття навчальної інформації, зберігаючи протягом довготривалого часу після зникнення її з поля зору раніше сприйняті образи об'єктів і відтворюючи їх.

Тому, творчо-діяльнісний компонент, вбираючи в себе збереження власного творчого самопочуття студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, сприяє формуванню їх образної пам'яті та пов'язаного з нею чуттєвого досвіду, що здійснюється в умовах тематичного (модульного) розміщення матеріалу, має певні цілі та завдання навчання.

Такий підхід найбільш притаманний для музичних видів діяльності всього музично-освітнього комплексу як вид художньо образного сприймання музичних творів. Він вважається універсальною формою мислення в мистецтві і типом образної думки, яка формується за законами художнього співставлення різних явищ, внаслідок чого вона отримує більш високий рівень знань і можливість перенесення їх в інші сфери життєдіяльності. «Образ завжди поєднує на перший погляд те, що не можна з'єднати і завдяки цьому розкриває якісь до цього невідомі сторони і відносини між реальними речами» [46, 154-155]. Доречно зазначити, що образно-інтонаційний підхід найбільш

притаманний для музично-творчої діяльності. Адже під інтонуванням, в аспекті формування і розвитку образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, ми розуміємо не лише точність відтворення висоти певного тону музичного матеріалу, але й емоційно-художню передачу змісту та характеру музики, мелодії в цілому. Процес інтонування проходить як творчий акт, в якому яскраво розкривається творча індивідуальність, креативні здібності виконавця багатогранна особистість інтонуючого співака-диригента, його психо-емоційний стан і психологічні якості.

Найбільш ефективний шлях формування образно-інтонаційних навичок, на нашу думку, це синтезований процес паралельного розвитку співочо-дикційних, вокально-технічних навичок з використанням евристичного методу співацького навчання майбутніх учителів музики в пошуках художньо-образного виконання твору.

Критерієм творчо-діяльнісного компонента виступає міра здатності до фахової самореалізації творчої презентації хорових творів у різних дієвих формах і відповідні показники. Його показниками визначені:

- 1) ступінь розвитку творчої уяви та вокально-виконавської інтерпретації відповідно до задуму автора;
- 2) уміння використовувати артистизм у процесі образно-інтонаційного відтворення художнього змісту музичних творів і презентації своїх вокально-хорових здобутків;
- 3) здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду і вміння творчо презентувати його.

Критерії та показники сформованості образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін з наданням відповідних їм характеристик зображено у таблиці 2.1 на с. 105.

Таблиця 2.1.

Критерії та показники сформованості образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі диригентсько-хорового навчання

| Компоненти | Критерії | Показники |
|--------------------------|---|--|
| Мотиваційно-пізнавальний | Міра мотиваційної цілеспрямованості та поінформованості студентів щодо спеціальних знань у сфері вокально-хорового мистецтва і набуття образно-інтонаційних навичок | <ul style="list-style-type: none"> - вияв інтересу і захопленості співацькою діяльністю; - наявність особистісної зацікавленості в пізнанні кращих творів національної та світової вокально-хорової культури; - потреба в самовдосконаленні вокально-виконавської культури студентів та високоякісної їх презентації |
| Операційно-технологічний | Ступінь готовності майбутніх учителів музики до опанування необхідним вокально-виконавським комплексом знань та умінь | <ul style="list-style-type: none"> - здатність синтезувати вокальний тезаурус та співочі навички, уміння їх переводити у вокально-виконавську культуру студентів; - уміння виявляти вади і прорахунки під час власного виконання музичних творів; - схильність до творчої навчально-комунікативної взаємодії у диригентсько-хоровому навчанні |
| Творчо-діяльнісний | Міра здатності студентів до фахової самореалізації в процесі виконання вокально-хорових творів у різних дієвих формах | <ul style="list-style-type: none"> - вияв творчої уяви студентів та вокально-виконавської інтерпретації музичних творів відповідно до задуму автора; - уміння використовувати артистизм у процесі образно-інтонаційного відтворення художнього змісту музичних творів і презентації своїх вокально-хорових здобутків; - здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду і вміння творчо презентувати його |

За розробленими критеріями та показниками визначались рівні сформованості образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорового навчання, а саме: високий, середній та низький, що дозволило ранжувати досягнення кожного студента та отримати конкретний матеріал для подальшого дослідження.

Таким чином, створення творчої атмосфери і комфортного, продуктивного навчального середовища, використання творчо-евристичних методів формування образно-інтонаційних навичок у студентів педагогічних коледжів у процесі диригентсько-хорової підготовки, використання оригінальної поетапної методики значно розширить діапазон розвитку їх креативних здібностей, буде сприяти формуванню образно-інтонаційних навичок, пошуку нових інтерпретаційних граней розкриття художньо-образного змісту музичного твору і найголовніше надасть впевненості в досягненні цілі творчого музичного навчання майбутнього вчителя музики, тим самим стабілізуючи мотиваційне забезпечення продуктивної діяльності.

2.2. Педагогічні умови формування образно-інтонаційних навичок студентів-музикантів в педагогічних коледжах

Модернізація сучасної освіти і розробка педагогічної парадигми культурологічної спрямованості сприяла народженню нового бачення особистості вчителя як суб'єкта освіти, конкурентоспроможного на європейському ринку праці, професійна компетентність і практична виконавська діяльність якого, мають стати еталоном для наслідування їх учнями. У цьому руслі актуалізується проблема підготовки вчителів музики в педагогічних коледжах – першого щабля підготовки спеціалістів даного профілю, зокрема такої важливої її грані як диригентсько-хорової. Вокально-хорова діяльність виступає як провідний вид національного мистецтва України та найбільш поширена і доступна для дітей і молоді, враховуючи також її вплив на формування гармонійної, високоосвіченої особистості нового покоління.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів музики широко досліджувалися з багатьох аспектів. Так, про широкий профіль учителя-музиканта загальноосвітньої школи писали такі відомі діячі музичної культури як: Б. Асаф'єв, О. Апраксіна, Н. Ветлугіна, Д. Кабалевський, М. Леонтович, К. Стеценко та ін. Методологічний аспект музично-педагогічної освіти та теорія і методики викладання музики представлена в роботах: Е. Абдулліна, О. Апраксіної, Д. Кабалевського та ін. Проблеми професійної спрямованості у викладанні музичних дисциплін присвячено низку праць, які розкривають специфіку та вимоги підготовки спеціалістів на музично-педагогічних факультетах (Л. Воєводіна, Л. Горюнова, Л. Коваль, А. Козир, В. Крицький, Л. Куненко, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

У професійній підготовці майбутнього вчителя музики значне місце посідає вокально-хорова методична підготовка, яка ґрунтується на використанні досягнень в галузі психології, педагогіки, акустики, фоніатрії та інших сумісних з вокальним мистецтвом наук. Так, проблема вокального навчання ґрунтовно досліджувалась в різних напрямках: фізіології та постановки голосу (Д. Аспелунд, Л. Дмитрієв, А. Єгоров, Ф. Засідателів, І. Левидов, М. Микиша, В. Морозов, Л. Работнов, М. Фомичів та ін.); біофізичних, фізіологічних і акустичних явищ, пов'язаних з співацьким голосом (М. Грачова, А. Єгоров, Д. Люш, В. Морозов, Р. Юсон, Ю. Юцевич та ін.). Проблемам практичної фоніатрії, діагностики, патології та профілактиці захворювань голосового апарату присвячені роботи таких авторів як: Ф. Заседателев, К. Злобін, Л. Зорицький, Н. Лебедева, І. Левідов, Д. Люш, Е. Малютін, В. Морозов, Л. Работнов, В. Тринос та ін.; психологічний аспект сучасного бачення формування музично-інтонаційного мислення розкрито в дослідженнях: В. Медушевського, Є. Назайкінського, О. Спілоті та ін.; розвитку та формуванню співацьких здібностей (В. Антонюк, Л. Василенко, Л. Дмитрієв, В. Ємельянов, А. Менабені, О. Прядко, Г. Стасько, О. Стахевич, П. Троніна, Ю. Юцевич та ін.).

Визначенню умов та принципів створення чистої інтонації присвячені праці Н. Гарбузова, І. Добриніна, Ю. Рагса та ін.; методичні засади вокально-хорового навчання та точності хорового строю присвячені дослідження П. Барановського, В. Краснощокова, Н. Романовського, К. Пігрова, П. Чеснокова та ін.); процесам вокальної творчості та творчої взаємодії суб'єктів вокально-хорового навчання присвячені роботи: А. Болгарського, П. Ковалика, А. Козир, В. Морозова, П. Ніколаєнко та ін.

Аналіз наукової літератури з філософії, музичної психології, музичної педагогіки, фізіології, музикознавства дозволяє розкрити і підтвердити важливе значення розвитку вокально-інтонаційних навичок у фаховій підготовці сучасного вчителя музики. Музична педагогіка визнає, що точне інтонування являється головним завданням розвитку навичок вокально-хорового виконавства тому, що без точного інтонування не може бути розкритим та зрозумілим художньо-образний задум авторів музичного твору. З цієї позиції доцільно розкрити основні принципи мистецького навчання майбутніх учителів музики.

Принципи, як основні положення мистецького навчання, визначають сутність, зміст, провідні вимоги до взаємодії вчителя та учнів. Більшість принципів мають широке узагальнююче значення, тому в теорії та практиці педагогіки проходить процес постійних пошуків і уточнення принципових положень, які, за визначенням О. Рудницької, можуть спрямовувати діяльність педагога у конкретних навчально-виховних ситуаціях, тобто виконувати роль своєрідної алгоритмічної настанови. З позицій «нового педагогічного мислення» доцільним варіантом таких положень можна вважати: принцип довершення навчальної дії виховною у педагогічному впливі; принцип урізноманітнення видів і форм діяльності учнів в організації педагогічної взаємодії; принцип залежності розвитку особистісних якостей від створених педагогічних ситуацій; емоційної насиченості навчально-виховного процесу; принцип спонукання до творчого самовираження» [207, 92].

У проведенні дисертаційного дослідження нами визначено основні *принципи* вокально-хорового навчання студентів педагогічних коледжів, що складають зміст освітньої складової диригентсько-хорових дисциплін, а саме:

- принцип опори на національне спрямування вокально-хорового навчання;
- принцип поетапно-ейдетичної організації навчання для вирішення складних технічних і художніх завдань у навчальному процесі;
- принцип інтегративності змісту диригентсько-хорових дисциплін;
- принцип мистецько-освітньої рефлексії у процесі відтворення художніх образів хорової музики.

Принцип *опори на національне спрямування вокально-хорового навчання* визначає залучення учнів до художнього розвитку в царині національного мистецтва. Адже опора на національну культуру є основним джерелом становлення майбутнього вчителя музики. Цей принцип сприяє визначенню конкретики викладання музично-педагогічних дисциплін, а саме: визначенню національних зразків музичного мистецтва центральною ланкою навчального репертуару; першочергове, на рівні ментального усвідомлення, вивчення досвіду вітчизняних майстрів музично-педагогічної справи [114, 133].

На думку Г. Падалки, прагнення охопити напрямки *всесвітньої мистецької цивілізації* без міцної опори на національну художню основу містить в собі небезпеку поверховості у сприйманні й творенні художніх образів, мозаїчності, відсутності широти погляду на життя, зрідненості засобів художньої виразності [178, 61].

Національній спрямованості студентів сприяє як пошук інноваційних технологій в галузі теорії і методики мистецького навчання, так і відродження та творче переосмислення багатого досвіду українського народу. Засобами музичного мистецтва національну спрямованість студентів доцільно направляти, ускладнюючи завдання естетичного оцінювання навколишньої дійсності, що всебічно охоплює пізнання майбутнім учителем особистісного власного «Я». Здійснювати цю роботу необхідно шляхом залучення студентів

до різноманітних видів музично-естетичної діяльності, особливо до досконалого вивчення різноманітних творів національного музичного мистецтва.

Реалізація принципу опори на національне спрямування вокально-хорового навчання у практичній діяльності враховує природну, слухову установку на українську інтонаційну культуру з опорою на «національне музичне мислення, завдяки чому практикується наскрізне вивчення характерних стильових особливостей українського музичного мистецтва. Узагальнення метро-ритмічних та ладово-інтонаційних особливостей національної стилістики дає міцну основу для упорядкування знань майбутніх фахівців з курсу теорії музики та виконує роль введення у інтегрований музично-теоретичний курс. Доцільно зауважити, що зазначений принцип сприяє частковому вирішенню проблеми виховання національної свідомості студентів, що в умовах розбудови української державності набуває особливого значення» [178, 35].

Принцип опори на національне спрямування вокально-хорового навчання щільно пов'язаний з нагальним завданням формування національної свідомості майбутніх учителів. Адже свідомість є важливим елементом формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у виконавській діяльності, що дозволяє їм усвідомити свої здібностей та професійні якості, дії та почуття тощо. Саме свідомість надає діям особистості цілеспрямованого характеру.

Залучаючи учнів до художньо-музичного розвитку в царині національного мистецтва, вчитель має змогу через генетично рідне, знайоме підводити їх до розкодування, дешифровки образного змісту музичного твору. «Використовуючи скарбницю національного мистецького фонду, викладач отримує додаткові важелі сприяння мистецькому розвитку учня, його здатності глибше і повніше сприймати художні образи» [178, 66].

Принцип *поетапно-ейдетичної організації навчання для вирішення складних технічних і художніх завдань у навчальному процесі* націлений на

ефективну виконавську діяльність майбутніх учителів музики, а саме на розвиток образної пам'яті, переживання та мислення художньо-музичними образами. В основі ейдетики закладений напрямок оптимізації процесу навчання педагогів-музикантів, котрий дозволяє майже не припускатися педагогічних помилок, що особливо важливо у момент закладання в дитячому віці основ мистецьких професій. Тому принцип поетапно-ейдетичної організації диригентсько-хорового навчання у педагогічних коледжах пропонує формувати у студентів асоціативний ряд та емоційний стан на основі переживання та відчуттів. Тим самим ейдетика спрощує шлях виховання виконавської майстерності у майбутніх учителів музики як керівників хорових колективів [114, 134].

З цієї позиції доцільно зазначити, що протягом життя в особистості формується образ, котрий містить численні аспекти пізнавальної діяльності. Образне бачення – це бачення внутрішнім зором того, про що йде мова, це виклик почуття, співпереживання через створення ілюстративного підтексту мовлення. К. Станіславський радив під час словесного спілкування говорити не стільки вухам, скільки очам [216, 86-91]. Існують два компоненти сприйняття та відповідно два досвіди: безпосередньо-почуттєвий та опосередкований. У досвіді безпосередньо-почуттєвому більше невербальної інформації, емоції у даному досвіді присутні, за образним висловом Г. Селевка «як датчик невизначеності» [210, 89]. Доросла людина, як правило, не здатна відокремити сприйняття предмета від його осмислення. Наприклад, спостерігається тенденція, що у нормальному стані людина сприймає чорнильну пляму свідомо, тобто відбувається злиття реального кольорового зображення з певним ейдетичним образом.

Доцільно зазначити, що сприйняття дорослої людини звичайно зливається з ейдетичним образом та оцінюється за критеріями упізнання предмета чи явища. На цьому й побудований напрямок оптимізації навчального процесу – ейдетизм – переживання образами, мислення художніми образами. Адже здатність до ейдетики забезпечуються контрольованістю свідомості. Енергія

зовнішнього світу перетворюється аналізаторами в нервові фізіологічні імпульси, що мають біохімічну природу. Такі імпульси йдуть у мозок, внаслідок чого утворюється суб'єктивний образ того, що відчувається та сприймається. Перетворення енергії зовнішнього подразнення та факт свідомості фіксується у вигляді сенсорного образу. Властивості зображального об'єкту «закодовується» у нервових процесах, створюючи своєрідну нервову модель образу. При цьому створена модель не є тотожною образу, вона – лише матеріальний механізм його реалізації. Шляхом вивчення нервових моделей образу можна дослідити процес виникнення і становлення чуттєвих образів [114, 233].

Принцип поетапно-ейдетичної організації навчання для вирішення складних технічних і художніх завдань у навчальному процесі завдяки своїй біфункціональності дає можливість використовувати навчальний матеріал як досить самостійну змістовно насичену частину будь-якого розділу знань, умінь та навичок, у якій ейдос віддзеркалює образний зміст сприйняття навчально-музичної інформації, зберігаючи довготривалий час після її зникнення з поля зору. Завдяки цьому раніше сприйняті художньо-музичні образи виникають у пам'яті та відтворюються у музично-виконавській діяльності. Це сприяє ефективному розвитку образної пам'яті та пов'язаного з нею чуттєвого досвіду, що здійснюється в умовах тематичного розміщення диригентсько-хорового матеріалу та має певні цілі й завдання музичного навчання. Принцип поетапно-ейдетичної організації навчання для вирішення складних технічних і художніх завдань у навчальному процесі впливає на функціонування всього музично-освітнього комплексу як виду художньо образного сприймання музичних творів. Це вважається універсальною формою мислення в мистецтві й типом образної думки, яка формується за законами художнього співставлення різних явищ, внаслідок чого вона отримує більш високий рівень знань і можливість перенесення їх в інші сфери життєдіяльності.

Принцип *інтегративності змісту диригентсько-хорових дисциплін* є одним із перспективних напрямків у музичній практиці взагалі та ефективному формуванні образно-інтонаційних навичок, зокрема студентів-музикантів

педагогічних коледжів. Аналізуючи зміст тлумачення такого поняття як *інтеграція*, слід розглядати його як багатовимірне явище, яке завдяки саме інформаційній різнобічності допомагає кращому формуванню цілісного художнього відтворення образно-інтонаційного змісту музичного твору.

Аби краще зрозуміти сутність використання поняття *інтеграція* відносно нашої проблеми дослідження розглянемо його етимологію. Поняття *інтеграція* походить від лат. *integratio* – відновлення, поповнення, що утворено від *integer* – цілий (префікс *in.* – в даному випадку означає проникнення у щось), що забезпечує якісно новий рівень синтезованих або інтегрованих образно-інтонаційних знань і виконавських навичок.

На думку С. Гончаренка, інтеграційний підхід у навчанні веде до органічного злиття змісту освіти, тобто доцільного об'єднання його елементів у цілісність. Результатом впровадження інтегративного принципу можуть бути цілісності знань різних рівнів. «Інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів з освітньої галузі, коли цілісність знань формується завдяки інтеграції їх на основі спільних для всіх предметів понять, що спрямовують навчальний процес на об'єднання знань» [52, 198].

Принцип інтегративності змісту диригентсько-хорових дисциплін спрямований на цілісне і різнобічне розуміння своєрідності художньо-музичних образів, що надає нових емоційних та інших відтінків у їх інтегрованому поєднанні, стимулює знаходження певної спільності у музично-педагогічній діяльності. Принцип інтегративності змісту саме диригентсько-хорового навчання ми розглядаємо як змістове і функціональне поєднання двох понять інтеграції та творчості, адже цей принцип націлений на розвиток творчих здібностей та творчу активність студентів у навчальній діяльності. Інтегративність змісту диригентсько-хорового навчання у нашому дослідженні спрямована на становлення творчої особистості майбутнього вчителя музики, адже у процесі інтегрованого навчання необхідно сформулювати художньо-образне мислення, що забезпечить сприймання оточуючого світу через призму

синтезу різних видів мистецтва, загально визнаних світових художньо-культурних цінностей.

Впровадження принципу інтегративності змісту диригентсько-хорового навчання щодо формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін пов'язано з показом (демонстрацією) вокально-хорового твору на заняттях з диригування, хорового класу і передбачає не тільки мануально-графічне його представлення, а й проникливо-естетичне, вокально-емоційне, що в узагальненому вигляді відноситься до художнього трактування і відтворення музичного твору. Тому дуже важливо сформувати в студента-музиканта психологічну установку на інтегративно-творче, художньо-комплексне використання знань, навичок, умінь у процесі виконання музичного твору, на чисте інтонування і емоційно-образне виконання, що створює ансамбль засобів музичної виразності. Він допомагає виконавцям краще зрозуміти і відтворити його зміст, а оточуючим цілісно сприймати твір музичного мистецтва. Адже, художньо-музичний образ розкривається під час безпосереднього виконання музичного твору, його інтонаційного засвоєння.

Принцип *мистецько-освітньої рефлексії у процесі відтворення художніх образів хорової музики* спрямований на зіставлення цінностей внутрішнього життя учня із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора твору, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших [178, 159].

За С. Гончаренко, рефлексія виступає як осмислення особистістю передумов, закономірностей і механізмів власної діяльності, соціального та індивідуального способу існування. Основною її характеристикою є самоаналіз особистістю своєї життєвої програми, принципів світовідношення, цілей, цінностей, вимог, установок, прагнень [51, 157]. Адже рефлексія – це осмислення й переживання особистістю досвіду власної діяльності, усвідомлення себе в контексті соціального життя, в контексті способу

існування. Під рефлексією розуміють самоаналіз, інтроспекцію власної психіки, аналіз життєвих установок, цінностей, світоглядних установок тощо. Рефлексія виступає інструментом самопізнання [178, 158].

Мистецьку рефлексію музиканта-педагога Е. Абдуллін визначає як спрямованість його свідомості на усвідомлення самого себе – на власні професійні якості особистості та різновиди діяльності, інтереси, потреби, котрі звернені до змісту й процесу музичного навчання [1, 64]. Адже в основі фахового самоусвідомлення лежить рефлексія, тобто здатність відображати, аналізувати, розмірковувати, оцінювати процес і результати власної музично-педагогічної діяльності. Доцільно зазначити, що рефлексія – це здатність особистості до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й зіставляти їх з суспільно значущими цінностями, а також з діями та вчинками інших людей. Фахова рефлексія є особистісною рефлексією вчителя, що виражає спрямованість свідомості особистості «на саму себе».

Принцип мистецько-освітньої рефлексії у процесі відтворення художніх образів хорової музики сприяє розвитку теоретичного мислення студента, його духовної внутрішньої наповненості. Функціональна спрямованість рефлексії щільно пов'язана з найважливішими, з професійної точки зору, елементами – інтересами, потребами, перевагами тощо. У процесі підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності на операційному рівні рефлексія передбачає розвиток самопізнання, самооцінки, аналізу власного професійного «Я», пошуки особистісного смислу та методологічних сутностей професійної діяльності, які загалом забезпечують мотивацію фахового самовдосконалення.

Особливу роль відіграє рефлексія у процесі мистецької діяльності. З цього приводу доцільно зазначити, що В. Орлов розглядає професійно-особистісну рефлексію вчителя мистецьких дисциплін як дію, спрямовану на вияв основ власного способу вирішення мисленнєвих мистецько-педагогічних завдань та їх узагальнення з метою наступного успішного вирішення зовнішньо різних, але за своєю сутністю споріднених завдань музично-педагогічної діяльності [176, 192].

Принцип мистецько-освітньої рефлексії у процесі відтворення художніх образів хорової музики передбачає розвинену здатність студента до педагогічної та мистецької рефлексії. Рефлексія пов'язана з осмисленням людини себе як цілісної особистості, що сама реалізує і розвиває власну індивідуальність. Отже рефлексія деякою мірою означає самостереження, котре спрямовує свідомість на відтворення в мовленні (думках та бажаннях) інтелектуальних й емоційних почуттях, котрі визначають ставлення особистості до себе самого [173, 38]. Системоутворюючим фактором професіоналізму І. Зязюн визначає рефлексивну культуру, яка в цілому є «сукупністю здібностей, способів і стратегій для забезпечення усвідомлення і подолання стереотипів особистісного досвіду і діяльності шляхом їх переосмислення і висування інновацій для подолання тих проблемно-конфліктних ситуацій, які виникають в процесі вирішення професійних задач» [87, 13].

На думку А. Козир, феномен рефлексії допомагає завдяки наявності високого ступеня розвитку уяви побачити ситуацію не лише своїми очима, а й очима партнера у процесі взаємодії. Розвиток цього феномену дуже важливий у процесі становлення студента як керівника хорового колективу на практичних заняттях з навчальним хором [114, 213]. Для формування високого рівня рефлексії важливе значення має інтуїція. Здатність інтуїтивно визначати стан керованого диригентом колективу, інтерпретувати цей стан є ознакою професійної майстерності керівника хорового колективу.

Виокремлені нами принципи базуються на загальних закономірностях музично-педагогічної освіти, відображають внутрішню сутність процесу формування інтонаційно-образного мислення майбутніх учителів музики та розкривають закономірності впровадження культурологічного, діяльнісно-креативного, аксіологічного, особистісного-орієнтованого підходів до професійної підготовки студентів педагогічних коледжів.

Визначаючи сутнісні ознаки методичної спрямованості підготовки майбутніх учителів музики у системі мистецької освіти доцільно виділити такі

шляхи, які з позиції нашого дослідження є найбільш перспективними і включають комплексні методи навчання.

Обґрунтування теоретичних основ дослідження дало можливість визначити *педагогічні умови*, які підвищують ефективність поетапної методики формування образно-інтонаційних навичок в умовах диригентсько-хорової підготовки, а саме:

- створення комфортного навчального середовища з урахуванням психофізичних особливостей вокально-хорового навчання студентів підліткового віку та ранньої юності;

- свідоме опрацювання вокально-хорового твору з визначенням його художніх образів і характеру відтворення для якісного формування образно-інтонаційних навичок;

- організація самовдосконалення процесу формування образно-інтонаційних навичок у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін та організація доцільного педагогічного керівництва даним процесом.

Педагогічна умова *створення комфортного навчального середовища з урахуванням психофізичних особливостей вокально-хорового навчання студентів підліткового віку та ранньої юності* є вкрай важливою для підготовки студентів педагогічних коледжів. Ця педагогічна умова дозволяє розглядати підготовку майбутніх учителів музики з позиції їх практичного спрямування, а саме як керівників шкільних хорових колективів. Доцільно зауважити, що тільки в такому навчальному колективі може бути ефективною підготовка хормейстерів, де його керівник винятково уважно, з урахуванням творчої індивідуальності, підходить до організації спільної діяльності, виважено контролює свій вплив на виконавців.

Особливе значення для вивчення проблеми організації комфортної спільної діяльності мають дослідження вчених Н. Березовіна, Л. Виготського, В. Кан-Калика, М. Нікандрова, О. Леонтьєва та ін., які виявили, що ефективні способи взаємодії створюють оптимальні умови для становлення фахівця [46;

94; 137]. Взаємодія є одним з основних видів мистецької діяльності у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до керівництва хоровим колективом.

Найбільш рельєфно педагогічна умова створення комфортного навчального середовища майбутнього вчителя музики як керівника дитячого хорового колективу проявляється в умінні знаходити спільну мову з учнями, досягати повного взаєморозуміння з колективом. Підготовка студентів педагогічних коледжів до цієї роботи здійснюється у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, особливо у навчальному хоровому колективі. Навчальний процес формування і розвитку образно-інтонаційних навичок, який дозволяє не лише точно відтворити висоту певного тону музичного матеріалу, але й емоційно-художньо передати зміст та характеру музики, здійснюється більш ефективно у такому середовищі, де панує творча взаємодія. Це дозволяє процес інтонування перетворювати на творчий акт, в якому яскраво виражається творча індивідуальність, креативні здібності виконавця і розкривається багатогранна особистість інтонуючого співака-диригента, його психоемоційний стан і професійні якості.

У процесі створення комфортного навчального середовища необхідно враховувати психофізичні особливості вокально-хорового навчання студентів підліткового віку та ранньої юності. Адже сучасний стан підготовки студентів-музикантів у педагогічних коледжах як творчо розвинених особистостей, котрі відповідають європейським вимогам фахової підготовки майбутніх учителів музики, особливо виділяється своєрідністю і складністю в системі педагогічної освіти. Це пояснюється тим, що студенти педагогічних коледжів – це молодь підліткового та юнацького віку (14-16 років), яка вступила до навчальних закладів і має достатньо розрізнений рівень базової освіти (від відсутності будь-якої початкової музичної освіти до школи мистецтв, музичної студії, музичного гуртка).

Труднощі опанування потужного фахового комплексу також пов'язані з психофізичними особливостями розвитку особистості підліткового та юнацького віку (загальновідома класифікація 12-18 років), оскільки в цей

період в організмі людини відбуваються великі анатомо-фізіологічні й нервово-психічні зміни, які впливають на всю його життєдіяльність. Організм дитини перетворюється на дорослого, внаслідок чого в голосовому апараті відбуваються дуже складні мутаційні процеси, тобто зміна голосу в період статевого дозрівання. Динаміка протікання мутаційного періоду залежить від багатьох причин (загального фізичного розвитку організму, фізіологічних особливостей психонервової та ендокринної системи, кліматичних умов тощо). Зміна голосу пов'язана зі швидким ростом гортані паралельно з активним ростом всього організму. Сама сутність мутації полягає в тому, що м'язи гортані розвиваються нерівномірно, порушується пропорційність зросту з голосовими зв'язками і тому в хлопчиків зривається голос, а у дівчаток змінюється тембр, сила і характер голосу, але без різких змін в рості гортані (Є. Малініна, Д. Локшина, М. Грачова, Н. Орлова, А. Єгоров, П. Естрова, О. Роденкова та ін.). Тому саме у цей період вкрай важливо налаштувати студентів на створення комфортного навчального середовища з урахуванням усіх психофізичних особливостей.

Знаючи специфічні особливості формування голосу на протязі всього періоду навчання, головне завдання викладачів не зашкодити, а навпаки зберегти і максимально розвивати голос студента. Враховуючи збіднену музично-теоретичну базу знань у більшості студентів педагогічного коледжу та недосконалий розвиток їх практичних музично-діяльнісних навичок, зокрема диригентсько-хорових, крім проблеми розвитку співочого голосу існує проблема музичного сприймання і образного-інтонаційного мислення як показника адекватного розуміння всіх засобів музичної виразності художньо-музичної мови.

Особливо у цей період також варто враховувати особистісний підхід до кожного зі студентів. Він дозволяє здійснювати таку традиційну форму навчання як індивідуальні заняття в класі хорового диригування, де відбувається педагогічна взаємодія вчителя й студента з урахуванням здібностей і вокальних даних останніх. Процес оволодіння вокальними

знаннями, вміннями та навичками відбувається в ході практичної індивідуальної роботи, яку необхідно організувати так, щоб студенти постійно відчували зростання складності нагальних завдань, випробовували позитивні емоції від переживання власного успіху в навчанні, були зайняті напруженою творчою роботою. Студенти-музиканти повинні мати можливість розкрити й виявити свої здатності, свій особистісний потенціал, креативні здібності.

Заняття даного типу мають свою специфіку й покликані:

- здійснювати особистісний підхід до студентів педагогічних коледжів під час складання індивідуальних навчальних програм;
- інтенсивно використовувати творчі вправи для роботи над технікою диригування та якістю співацького голосу;
- використовувати прийоми стимулювання інтонаційно-образного мислення студента, його креативності;
- розвивати уміння та навички, що дозволяють підтримувати правильний режим голосового навантаження;
- проводити міні-бесіди з використанням наочного приладдя й спеціально розроблених схем.

Взаємодія педагога зі студентом є основною формою його діяльнісного впливу на індивідуальність студента, який має ряд різнорівневих структурних особливостей, відображуючи формування особистості як системи психічних властивостей та станів. Вони по-різному постають як у вигляді реальних можливостей (рівень обдарованості для даного виду діяльності) та потреб (мотиви, нахили, ціннісні орієнтації), так і у вигляді вольових установок (характер, темперамент, емоційність), а також суспільних стосунків, у які подані підсистеми входять. У процесі творчої взаємодії майбутньому вчителю необхідно перевтілюватися та входити у світ інтересів школярів, тонко виявляти гаму їх різноманітних почуттів, які склалися у кожній конкретній ситуації.

Створення сприятливого психологічного клімату в процесі педагогічної взаємодії керівника з хоровим колективом, який має функціональний характер,

сприяє вирішенню різноманітних складних ситуацій, що виникають у вирішенні завдань, пов'язаних із психічним розвитком і деякою корекцією поведінки школярів. Організована педагогічна взаємодія керівника з хоровим колективом сприяє морально-етичному та інтелектуальному розвитку школярів, їх творчому самовираженню.

Наступною педагогічною умовою є *свідоме опрацювання вокально-хорового твору з визначенням його художніх образів і характеру відтворення для якісного формування образно-інтонаційних навичок*. Для свідомого опрацювання вокально-хорових творів необхідним є розвинене образно-інтонаційне мислення студентів педагогічних коледжів у процесі музичного сприймання творів.

Важливість розгляду в нашому дослідженні музичного сприймання і образно-інтонаційного мислення полягає в тому, що, по-перше, музична інформація сприймається органами слуху і виступає джерелом акустичної інформації про художньо-образний зміст музики. У процесі музичного мислення відбувається формування емоційно-слухових образів зовнішнього світу, які спираються на зорові образи і зорову пам'ять людини. По-друге, процес оволодіння кожним видом музичної діяльності (слуханням музики, співом, грою на інструменті, диригуванням тощо) має певні стадії, на яких саме зі «слухання-сприймання» (Н. Ветлугіна), як психофізичного процесу і виду музично-слухової діяльності розпочинається безпосередня взаємодія слухача з конкретним видом музичної діяльності. Універсальність «слухання-сприймання» полягає в тому, що воно є провідним у музичному розвитку кожного індивіда і об'єднує всі види музичної діяльності. Адже розучуючи вокально-хоровий або інструментальний твір, необхідно спочатку прослухати музичний матеріал, продемонстрований вчителем, тобто його почути, свідомо сприйняти, включаючи образно-інтонаційне мислення, а потім тільки вивчати (Л. Куненко).

У психофізіологічній літературі сприймання розглядається як форма цілісного відображення в свідомості людини навколишньої дійсності (її об'єктів, явищ) завдяки безпосередньому впливу системи взаємодіючих подразників різних аналізаторів (зорових, слухових, дотикових, моторних тощо). Цілісність сприймання отриманої інформації здійснюється за психологічними закономірностями взаємодії умовно-рефлекторної діяльності внутрішніх аналізаторних та міжаналізаторних зв'язків нервової системи, що є фізіологічною основою процесу сприймання. Водночас він розглядається як складний процес перцептивної діяльності її мозкових відділів, а також результат взаємодії складної аналітико-синтетичної діяльності різних аналізаторних систем (П. Анохін, Н. Берштейн, Л. Виготський, І. Павлов, С. Рубінштейн, І. Сеченов, та ін.).

Розглядаючи дефініцію «образно-інтонаційне мислення», слід спочатку визначити сутність розуміння поняття «музичне мислення». Досліджуючи проблему музичного мислення, І. Гринчук і О. Бурська посилаються на роботи А. Сохора (1981 р.), в яких зазначається, що даний феномен вимагає комплексного підходу: «він повинен бути вивченим одночасно з трьох точок зору: як приклад знаходження загальних закономірностей будь-якого людського мислення, як один з видів художнього мислення і як прояв специфічних властивостей музичного мислення» [213, 137]. Музичне мислення розглядається і як процес творення складних інтонаційних поєднань, що виражає певну думку в специфічно-інтонаційній формі (І. Гринчук, О. Бурська, В. Москаленко, М. Папуш та ін.). Сутність музичного мислення як різновиду художньо-образного мислення полягає в пізнанні й перетворенні об'єктивної дійсності через комплекс властивих цьому виду мистецтва специфічних виразних засобів, за яких здійснюється утворення, передавання та сприйняття музичних звуко-інтонаційних образів. Це пронизує всю музичну творчість, специфічно проявляючись у її різновидах: композиторській, виконавській, слухацькій.

Багатогранність сутності поняття «музичне мислення» досі не знайшло єдиного визначення. Тому, погоджуючись з думкою А. Сохора, для більш цілісного його розуміння необхідно звернутися спершу до узагальненого й опосередкованого тлумачення поняття «мислення» з точки зору психології (Л. Виготський, С. Рубінштейн, О. Леонтьєв, П. Гальперін, Г. Костюк), хоча воно є також предметом розгляду таких наук як філософія, логіка, фізіологія та кібернетика та ін. «Мислення являє собою процес опосередкованого й узагальненого відображення людиною предметів і явищ об'єктивної дійсності в їхніх істотних властивостях, зв'язках та відношеннях. Мислення є одним із провідних пізнавальних процесів, його вважають найвищим ступенем пізнання» [213, 270].

Суттєвою особливістю мисленнєвих процесів аналітико-синтетичної діяльності різних аналізаторних систем людини є той факт, що всі знання про оточуючий світ не можуть бути сприйняті на чуттовому рівні, а є лише додатковим джерелом емоційних характеристик про об'єкти і явища довкілля. Нами також проаналізовані роботи, пов'язані з розвитком *творчого мислення* – як важливої складової інтонаційно-образного сприймання, формування художньо-образної уяви, фантазії та їх відповідного відтворення згідно композиторському задуму (А. Брушлинський, Л. Виготський, О. Лук, О. Мелік-Пашаєв, А. Муха, В. Роменець та ін.). У цьому контексті нами розглядалися сучасні наукові дослідження вітчизняних авторів, пов'язані з музичною освітою студентів педагогічних коледжів: методичні засади організації практики з музики (Т. Горобець), театральна діяльність (Г. Кондратенко) та ін. Таким чином, слід зазначити, що музичне мислення відноситься до художнього типу мислення, в якому віддзеркалення дійсності відбувається через творчу трансформацію комплексу музикознавчих знань, відчуття стилів і жанрів, засобів музичної виразності відтворення художнього образу, і воно є «мисленням-переживанням вищого порядку» (О. Лосєв), основу якого складають особливі художні емоції.

Уміння синтезувати вокально-технічні навички відповідно до образно-інтонаційних особливостей музичних творів набувається з досвідом і значно розширює творчі можливості як студента, так і викладача. Таким чином можна зазначити, що створення творчої атмосфери і комфортного, продуктивного навчального середовища, використання евристичних методів формування образно-інтонаційних навичок у студентів педагогічних коледжів у процесі диригентсько-хорової підготовки, використання оригінальної поетапної методики значно розширить розвиток креативних здібностей студентів, дозволить сформувати його образно-інтонаційні навички, допоможе відшукати нові інтерпретаційні грані розкриття художньо-образного змісту музичного твору.

Педагогічна умова *організації самовдосконалення процесу формування образно-інтонаційних навичок у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін та організація доцільного педагогічного керівництва даним процесом* також є важливою умовою фахового навчання майбутніх учителів музики.

Самовдосконалення студентів педагогічних коледжів у нашому дослідженні розглядається як свідома діяльність в системі музично-педагогічної освіти, яка спрямована на подальший розвиток професійно значущих якостей, підвищення фахового рівня та ефективності навчально-виховної роботи з музичного мистецтва. Актуалізуючи розвиток особистості у цьому процесі доцільно зазначити, що під вокально-технічним розвитком майбутнього вчителя музики ми розуміємо всебічне вдосконалення голосу і оволодіння правильними навичками співу, а саме: співацькою поставою і співацьким диханням, високою та низькою формантою, співом на опорі, свободою гортані, правильним звукоутворенням, умінням зберігати єдину вокальну позицію на всьому діапазоні, точністю інтонації, дикцією, артикуляцією, різними видами звуковедення тощо.

У процесі самовдосконалення майбутньому вчителю музики необхідно розвивати здібності, які впливають на активізацію музично-виконавської діяльності школярів. На думку А. Козир, саме перцептивно-рефлексивні

здібності вчителя включають здатність аналізувати, оцінювати, розуміти себе, регулювати власну поведінку, як позицію керівника хорового колективу, зокрема, і як процес педагогічної взаємодії, загалом; здібність до проникнення в індивідуальну своєрідність учня; здатність подумки приймати позицію учня та із його точки зору побачити, зрозуміти і оцінити себе; здібність до конструктивного вирішення особистісних протиріч та конфліктів тощо. Ця група здібностей є провідною, адже вона щільно пов'язана з самосвідомістю вчителя – основною психологічною умовою його фахового розвитку.

У процесі оволодіння вокальною технікою учень через фіксацію відчуттів в певних зонах розуміє взаємодію елементів голосового апарату вчиться контролювати акустичні якості звука, покращує координацію слухових і рухових реакцій. Музична педагогіка вже давно визнала, що точне інтонування є головним завданням формування навичок вокального виконавства тому, що без точного образного інтонування не може бути зрозумілий задум композитора музичного твору. Співаки і хормейстери у своїй практичній та теоретичній діяльності приділяють постійну увагу осмисленому інтонуванню, пов'язуючи з ним як художні завдання, так і прийоми, спрямовані на відпрацювання навичок точного звуковидобування та звуковедення.

У зв'язку з цим нами використовується поняття «емоційне мислення», яке доцільно тлумачити як ознаку професійного мислення вчителя музики та обов'язкову умову фахової діяльності, котра розглядається саме в аспекті специфіки виконавського мислення. Основними аспектами цього поняття виступають: контроль якості та образності хорового звучання, тобто вузько спрямоване мислення суто виконавськими засобами (динамічне, фонічне, артикуляційне, логічно-процесуальне, агогічне, темброве тощо), а також мислення у широкому значенні – інтерпретаційне, художньо-образне, драматургічне, психологічне, інструментальне, асоціативне.

Педагогічна умова організації самовдосконалення процесу формування образно-інтонаційних навичок у музично-педагогічній практиці студентів коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін допомагає

ефективніше розвивати вокально-технічні навички у відповідності з образно-інтонаційними особливостями музичних творів, значно розширюючи творчі можливості студента-музиканта. Таким чином можна зазначити, що створення творчої атмосфери і комфортного, продуктивного навчального середовища, використання евристичних методів формування образно-інтонаційних навичок значно розширить розвиток креативних здібностей студентів, допоможе сформувати його образно-інтонаційні навички, відшукати нові грані в ракурсі становлення творчої особистості майбутнього вчителя музики. Тому найбільш ефективний шлях формування образно-інтонаційних навичок – це паралельний співочо-дикційний і вокально-технічний розвиток голосу і використання евристичного методу співацького навчання в пошуках художньо-образного виконання твору.

Доведено, що лише комплексне забезпечення визначених нами *педагогічних умов* (створення комфортного навчального середовища з урахуванням психофізичних особливостей вокально-хорового навчання студентів підліткового віку та ранньої юності; свідоме опрацювання вокально-хорового твору з визначенням його художніх образів і характеру відтворення для якісного формування образно-інтонаційних навичок; організація самовдосконалення процесу формування образно-інтонаційних навичок у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін та організація доцільного педагогічного керівництва даним процесом) може стати основою для вирішення проблеми формування образно-інтонаційних навичок у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

2.3. Організаційно-методична модель формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін

Перехід від постіндустріального до інформаційного суспільства в нашій державі спричинив багато як позитивних так і негативних наслідків. Науково-технічний прогрес, інформаційна перенасиченість сприяла розвитку Інтернет

ресурсів, появі підвищеного інтересу молоді різних вікових категорій до мультимедійних технологій. У той же час значно знизився інтерес до національних видів мистецтва, зокрема до вокально-хорового. Це суперечить сучасним освітнім тенденціям європейського рівня Болонської декларації – знаходження найбільш ефективних шляхів інтеграції до європейського освітнього простору із збереженням кращих надбань національної системи освіти (відповідно до нашого дослідження кращих надбань національної системи мистецької освіти).

Організаційно-методична модель формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін включає: мету, завдання, зміст і процес навчання, наукові підходи (культурологічний, діяльнісно-креативний, аксіологічний та особистісно-орієнтований); методи, прийоми та функції.

Основні положення методичного забезпечення орієнтували нас, перш за все, на реалізацію основних **функцій**, а саме:

- *мотиваційно-мобілізуючої*, яка сприяє мобілізації та стимуляції креативного потенціалу студентів, посилює інтерес і мотивацію до опанування образно-інтонаційних навичок студентів у процесі спілкування з вокально-хоровим мистецтвом);

- *гедоністичної*, (що забезпечує особливий характер естетичного задоволення в процесі спілкування з мистецтвом і є генератором мотиваційної функції);

- *пізнавально-евристичної* (як засобу отримання комплексу фахових знань і реалізацію творчого потенціалу особистості);

- *вокально-діяльнісної* (як вміння художньо-емоційно відтворювати образний зміст вокально-хорових творів в умовах навчальних занять і сценічної діяльності).

Мотиваційно-мобілізуюча функція дозволяє визначити спрямованість студентів на зацікавленість музично-педагогічною діяльністю, допомагає зрозуміти та усвідомити важливість досягнення кінцевого результату, завдяки

чому мисленнєві процеси стають вирішальними у музичній діяльності. Доречно підкреслити, що В. Яконюк розглядає мотиваційну сферу педагога-музиканта як системотворчий фактор його професійної діяльності, психологічну основу становлення творчої особистості та як обов'язкову умову ефективного професійного навчання й виховання майбутнього вчителя. Підкреслюючи значення мотиваційної спрямованості майбутнього вчителя музики, виокремлюючи мотиви виконавської та педагогічної діяльності В.Яконюк виділяє два напрямки, а саме: на професію (вчитель) й предмет (музичне мистецтво). Вчений зазначає, що ці напрямки треба об'єднати необхідним загальним елементом – музичною творчістю. Адже у процесі формування образно-інтонаційних навичок у циклі диригентсько-хорових дисциплін студентам необхідне повне осмислення перспективи творчості, інтересу не тільки до фахових дисциплін, а до всього процесу музичної творчості, бо виконавська та педагогічна орієнтація майбутнього вчителя музики має єдину мотивацію у сфері музичної творчості [265, 39].

Роль мотиваційно-мобілізуючої функції у складному процесі формування образно-інтонаційних навичок майбутнього вчителя музики в процесі диригентсько-хорового навчання полягає в тому, що вона виступає провідною умовою їх фахового самостановлення. Яскраво вираженого особистісного характеру процесу пізнання основ мистецьких знань додає поєднання всебічного музично-творчого розвитку з удосконаленням техніки хорового диригування й постановки голосу та педагогічної техніки як форми організації поведінки вчителя. З цього приводу І.Зязюн зауважив, що педагогічна техніка, як вміння використовувати психофізичний апарат виховного впливу – це володіння прийомами впливу на інших вербальними та невербальними засобами [87, 13].

Гедоністична функція забезпечує особливий характер естетичного задоволення в процесі спілкування з творами мистецтва. На думку Г. Падалки, системне окреслення розвивальних можливостей мистецтва було би неповним поза виокремленням гедоністичної функції, що передбачає акцентування ролі

естетичної насолоди в процесі сприйняття й творення мистецтва. Адже відчуття краси, переживання гармонії, досконалості, усвідомлення прекрасного як духовного піднесення є неодмінними характеристиками музично-педагогічної діяльності. «Немає сумніву в тому, що поза гедоністичним ставленням процес сприйняття і творення мистецтва не буде не тільки неповним, а й взагалі не відбудеться, як, на жаль, немає сумніву і в тому, що сучасні орієнтири мистецької освіти надто мало уваги приділяють гедоністичним моментам» [178, 23].

Гедоністична функція займає пріоритетне місце у процесі музичної діяльності майбутнього вчителя музики. Ця функція сприяє розумінню природи музичного мистецтва, здатність співпереживати, оцінювати під час роботи з учнями художній зміст музики. Диференціація переживань у сфері мистецтва розкривається завдяки чуттєвим реакціям на художній твір – стан, настрій, емоції, почуття. Стан і настрій – найпростіші форми переживання мистецтва, в яких чітко не виявлено особистісне ставлення до предмета збудження реакції, не усвідомлено причину його дії. Ці фізіологічні форми належать до елементарних відчуттів, а не художніх переживань. А емоції та почуття, як психічний акт, народжуються тоді, коли у свідомості виникає образ, який оцінюється суб'єктом з особистісної точки зору.

На думку М. Кагана, розвиваючи у музичному просторі чуттєву сферу школярів й такі важливі якості як уміння почути іншого та співпереживати йому, вчитель допомагає розкрити здатність дитини свідомо проживати все, що оточує її в житті – природу, явища культури, інших людей та свою власну поведінку, переживання, що виникають у процесі сприйняття музики й складають її моральний зміст та особливу цінність [91, 154]. Саме цей аспект музично-творчої діяльності й забезпечує гедоністичний ефект від сприймання мистецьких творів.

Доречно зазначити, що явища мистецтва співвіднесені з естетичними цінностями. Джерелом естетичної насолоди є художня форма, яка знаходиться у гармонійній єдності зі змістом. Музичне мистецтво включає такі окремі

цикли: музична творчість як вид професійно-естетичної діяльності, у процесі якої уява переробляє враження спочатку в цілісний творчий образ, а згодом, розвиваючи його перетворює мистецький витвір; музичний твір як специфічний продукт естетичної діяльності, що цілісно вбирає в себе специфічні особливості автора; музичне виконання як співтворчість автора та виконавця; музичне сприйняття як художнє спілкування. Перспектива впливу мистецтва на особистість людини розкрита Л. Виготським [46], котрий підкреслював, що сама музика не диктує конкретних вчинків, але від неї багато в чому залежить, які сили вона надає життю, що вивільнює, а що ховає в глибини свідомості.

Гедоністична функція вимагає певної інтелектуальної напруги, зусилля волі, тим більшого, чим більша відстань, на яку керівник шкільного вокально-хорового колективу посилає свій творчий імпульс. У цьому процесі імпульси, які посилає вчитель музики, завжди повинні бути підпорядкованими законам художньої логіки, орієнтуватися на діалогічну взаємодію, спрямовуватися на створення атмосфери колективного емоційно-естетичного переживання музичного твору. Гедоністична функція передбачає створення унікальної можливості особистісно пережити чужий досвід, зберігаючи власну автономність, перебувати в образі інших, що зумовлює таку універсальну самовизначеність, яку майбутній керівник шкільного колективу міг би досягти за допомогою здатності до активного творчого спілкування з мистецтвом, до глибоко-індивідуального бачення художньо-музичного світу.

Пізнавально-евристична функція музичного навчання студентів педагогічних коледжів націлює їх на отримання необхідних диригентсько-хорових знань та реалізацію власного творчого потенціалу. З цієї позиції пізнавальна діяльність майбутніх учителів музики в процесі оволодіння фаховими знаннями, вміннями та навичками залежить від міри їх мотиваційної спрямованості, рівнів творчого ставлення до навчальної роботи та до практичної роботи з дитячими хоровими колективами.

Система розвивальних можливостей мистецтва включає пізнавально-евристичну функцію, що передбачає творчо-образне пізнання світу через

мотиваційну спрямованість студентів, усвідомлене ставлення до мистецького навчання, потребу в отриманні нових фахових знань, музично-естетичних вражень тощо. Евристичний напрям мистецького навчання (евристика від грец. «heurisko» – знаходжу, відкриваю – метод чи методологічна дисципліна, предметом якої є вирішення проблем в умовах невизначеності) дозволяє націлити студентів на пошук нових шляхів до розуміння і відображення творів мистецтва, самостійного вибору продуктивного способу дії для вдосконалення якісних характеристик диригентсько-хорового процесу. Розкриваючи сутність евристичного навчання А. Хуторской зазначає, що воно «передбачає народження знань замість їх «передачі». Пізнання, за Сократом, – це пригадування, організоване спеціальним образом, а це означає, що в людині потенційно зберігається все те, що вона прагне пізнати. Цей процес в даному сенсі здійснює переведення знань людини зі схованого стану в явний» [240, 538-539]. Якщо знаходження істини за сократівсько-евристичним методом відбувається в процесі діалогу вчителя і учня, то стимуляцією так званого мисленнєвого «ворушіння», пошуку в складових пам'яті необхідних знань, схованих в людині, відбувається в процесі наведення вчителем відповідних запитань. Аналіз античних діалогів зроблений А. Хуторським, які були викладені учнем Сократа – Платоном (427-347 рр. до н.е.), дозволив йому визначити наступні дидактичні елементи системи евристичного навчання, які в узагальненому вигляді були взяті нами за основу, а саме:

- ❖ іронія, що викриває учня та й самого вчителя в незнанні;
- ❖ формулювання виникаючих протиріч, або штучне створення таких для виявлення наявного незнання;
- ❖ індукція, що припускає сходження від часткових уявлень до загальних понять;
- ❖ конструювання дефініцій понять за напрямками від поверхових до більш глибоких їх визначень;
- ❖ пропозиція співрозмовникові на вибір двох і більше варіантів розв'язання проблеми, що виникла;

- ❖ залучення власного досвіду для підведення до вже відомої відповіді або, навпаки, для створення напруженої ситуації, в яку вчитель виявляється залученим;
- ❖ обговорення із залученням рефлексивних суджень, що повертають до вихідних передумов або суджень; [240, 558].

Сутність евристичного навчання полягає в тому, що завдяки спеціально створеним умовам творчого співробітництва в процесі навчального діалогу та пошуку відкриття нового між викладачем і студентом виникає спільність думок відносно трактування і за допомогою засобів музичної виразності створення яскравого художньо-музичного образу певного вокально-хорового твору, тим самим утворюючи внутрішній і зовнішній критерій його розуміння і відтворення. У контексті евристично спрямованого навчання, формування образно-інтонаційних навичок студентів виступає вокально-емоційним підґрунтям, на основі якого можна відшукувати творчі методи художнього виконання музичних творів.

Вокально-діяльнісна функція передбачає активізацію впливу мистецтва на розвиток учнів у творчому напрямку, що відбувається в процесі сприймання творів мистецтва й виявляється як уміння художньо-емоційно відтворювати образний зміст вокально-хорових творів в умовах навчальних занять і сценічної діяльності. Вокально-діяльнісна функція актуалізує вміння майбутнього вчителя музики створювати атмосферу емоційної відкритості, доброзичливості, співпраці з учнями. У залежності від типологічної спрямованості та усвідомлення творчих професійних дій реалізуються креативні можливості, що дозволяють доповнити практичну діяльність майбутніх учителів музики необхідними прийомами й засобами, котрі передбачають творче переосмислення результатів сприйняття музичних творів у процесі творчої взаємодії з учнями. Широка палітра емоційних реакцій, що супроводжують виконавську діяльність студентів, сприяють поглибленню естетичних вражень, а емоційні переживання формують емпатійну сферу особистості, спрямовану на усвідомлення прекрасного в єдності з художньо-образним змістом музичного

твору. Такий аспект підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної роботи зі школярами сприяє прагненню до виявлення особистісно-яскравих емоційних вражень, художніх асоціацій, спілкуванню з прекрасним, чуйному та реагуванню на найбільш яскраві його прояви, свідомому ставленню до вокально-хорового мистецтва з позиції моралі, духовності, естетичної оцінки.

Вокально-діяльнісна функція передбачає високий рівень розвитку саморегуляції емоційної сфери вчителя, наявність артистизму, виявлення творчого натхнення; використання творчо-індивідуального стилю в роботі з учнями; вміння створювати креативне середовище для взаємного розвитку суб'єктів педагогічної взаємодії. У процесі педагогічної взаємодії творчі елементи проявляються у різноманітних ситуаціях, але важливим є те, що творчість викладача транслюється та переходить у творчість студентів. Адже найважливішою якістю викладача як творчої особистості є високий рівень емпатії, за висловом В. Леві «мистецтва бути іншим».

Орієнтуючи студентів на зміни емоційного тону, самовладання, вокально-діяльнісна функція сприяє розвитку емоційної сприйнятливості учасників вокально-хорового процесу. Оскільки емоційна сфера пов'язана з розвитком мислення та інтелекту (Л. Виготський, М. Каган, С. Рубінштейн та ін.), ефект від педагогічної взаємодії у процесі вокально-хорових занять є очевидним. У психолого-педагогічному аспекті розгляду цієї проблеми підкреслено, що музично-естетичні переживання мають емоційний характер, але тільки емоцією не обмежується. Адже музично-естетичні переживання комплексно впливають на інтелект, волю, мислення, емоції активно проявляються в уявних і мнемоністичних образах, у розвиненій інтуїції та фантазії. На думку вчених, продуктивність інтелектуальних процесів багато в чому залежить від загального стану емоційної сфери людини, від її міцності та глибини почуттів.

Урахування важливого значення вокально-діяльнісної функції для мистецької діяльності дає можливість керівнику шкільного хорового колективу, вступаючи у взаємодію з дітьми, більш впевнено «пропонувати» себе як

партнера спілкування. Але такого роду «пропозиція» з боку вчителя передбачає його певну активність, тобто: розробку засобів навчання для впливу на хористів з метою створення яскравого художньо-музичного образу виконуваного твору; підготовку для створення деякого, бажано позитивного, враження про себе в шкільному хоровому колективі, самопрезентування в процесі педагогічної взаємодії. Процес взаємодії учнів та вчителя, організованої у позаурочний час на музичних заняттях включає: спільне слухання музичних творів, хоровий спів, гру на музичних інструментах, пластичне інтонування тощо, тобто все, що торкається емоційно-чуттєвої сфери школярів, справляє вплив на розвиток їхніх моральних якостей, психічних процесів.

Організаційно-методична модель формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у диригентсько-хоровому навчанні включає також структурні компоненти (мотиваційно-пізнавальний, операційно-технологічний і творчо-діяльнісний), критерії, показники та рівні; *принципи* вокально-хорового навчання, що складають зміст освітньої складової диригентсько-хорових дисциплін, а саме: принцип опори на національне спрямування вокально-хорового навчання; принцип поетапно-ейдетичної організації навчання для вирішення складних технічних і художніх завдань у навчальному процесі; принцип інтегративності змісту диригентсько-хорових дисциплін, принцип мистецько-освітньої рефлексії у процесі відтворення художніх образів хорової музики.

Розроблені в організаційно-методичній моделі формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у диригентсько-хоровому навчанні педагогічні умови (створення комфортного навчального середовища з урахуванням психофізичних особливостей вокально-хорового навчання студентів підліткового віку та ранньої юності; свідоме опрацювання вокально-хорового твору з визначенням його художніх образів і характеру відтворення для якісного формування образно-інтонаційних навичок; організація самовдосконалення процесу формування образно-інтонаційних навичок у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін та організація

доцільного педагогічного керівництва даним процесом) сприяють впровадженню методики формування означеного феномена у перебігу етапів: інформаційно-адаптаційного, технологічно-поглиблювального, виконавсько-творчого.

Методичне забезпечення формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у диригентсько-хоровому навчанні націлене на формування системних знань, умінь та навичок, пов'язаних з теоретичними аспектами диригентсько-хорових дисциплін; застосування знань та вмінь у вокальній та хормейстерській практиці; поєднання умінь і навичок хормейстерської діяльності з активною педагогічною діяльністю; ознайомлення студентів з розвитком вокально-хорового мистецтва в Україні; вироблення навичок самостійного аналізу вокального твору, хорової партитури та підбору педагогічно доцільного та методично вивіреного вокально-хорового репертуару згідно можливостей учнів; виховання любові до пісенно-хорового мистецтва як важливого елементу всієї музичної культури (як національної, так і світової).

Методична база дослідження була представлена такими емпіричними методами: педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, інтерв'ювання, проєктивні методи, тестування; науково-дослідні та творчо-пошукові: експериментальні, творчі завдання, рефлексивні, методи інтерактивного та евристичного навчання для моделювання образно-інтонаційних уявлень. У процесі експериментальної роботи були використані методи: інструктажу, стимуляції, метод конструювання понять – для розширення, диференціації та систематизації понятійно-категоріальної бази знань, тощо. А також: демонстрація, аналіз і оцінювання власного виконання і колег, стимуляція, вокальний тренінг, пов'язаний з інтонаційно точним відтворенням звуковисотних співвідношень музичного матеріалу, творчої активності та моделювання знань з вокально-хорового виконавства та їх екстраполяція (в умови навчального середовища і сцени), методи статистичної обробки даних (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Організаційно-методична модель формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін

Отже, створення організаційно-методична модель формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін спиралась на певні концептуальні ідеї:

- ❖ практичної діяльності і фахової підготовки майбутнього вчителя музики (Е. Абдуллін, А. Болгарський, А. Козир, Л. Куненко, О. Отич, В. Орлов, Г. Падалка, Г. Поберажна, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова, О. Хижна та ін.);
- ❖ психології розвитку особистості і музичної психології (Л. Виготський, О. Костюк, О. Леонтєв, В. Медушевський, Е. Назайкінський, В. Петрушин, С. Рубінштейн, Б. Теплов);
- ❖ процесів і механізмів художньо-образного музичного і творчого мислення (А. Брушлінський, М. Бонфельд, О. Лук, О. Мелік-Пашаєв, В. Москаленко, А. Муха, В. Роменець та ін.);
- ❖ формування музичного сприймання (Б. Асаф'єв, Д. Кабалевський, Є. Назайкінський, О. Ростовський, О. Рудницька та ін.);
- ❖ ефективності хормейстерської підготовки студентів у музично-педагогічних навчальних закладах та визначення шляхів її оптимізації в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін (Н. Гречаник, С. Казачков, П. Ковалик, А. Козир, Л. Куненко, А. Лащенко, П. Ніколаєнко, Г. Сагайдак, І. Цюряк та ін.);
- ❖ проблеми керівництва хоровими колективами, що розглядаються у працях відомих майстрів хорового мистецтва, а також значення правильного інтонування та пошук відповідних прийомів в процесі вокально-хорового виконавства (Г. Дмитрієвський, М. Канерштейн, М. Колесса, В. Краснощюков, А. Кречківський, А. Мархлевський, В. Мінін, К. Пігров, В. Соколов, П. Чесноков та ін.);
- ❖ методичні праці щодо оптимізації роботи з дитячими хоровими колективами і механізмами дитячого вокально-хорового виконавства (Е. Виноградова, О. Комісаров, П. Мережин, М. Осенєва, О. Попов, Г. Струве, Г. Стулова та ін.).

Доцільно підкреслити, що важливе місце в якісному опануванні всього навчально-методичного комплексу підготовки студентів педагогічних коледжів належить чистому інтонуванию вчителем вокально-хорових творів, оскільки їх художньо-образна презентація на заняттях з диригентсько-хорових дисциплін має бути еталоном виконання для студентської молоді. Основою розвитку навичок чистого інтонувания мають бути як основні системи організації музично-звукового матеріалу голосовим апаратом, так і психологічні механізми, що регулюють процес інтонувания. Сучасна методика музичного виховання розглядає інтонувания в двох аспектах: з одного боку як спосіб осмислення композиторського художньо-образного задуму твору і художньо-емоційного відтворення музичного матеріалу, а з другого – як один із засобів музично-естетичного виховання молоді різного віку.

У процесі досягнення чистого інтонувания, коли ми розглядаємо його в аспекті розвитку образно-інтонаційних навичок студентів, важливим є розуміння не лише точності відтворення висоти певного тону музичного звуку, але й емоційно насиченої художньо-образної передачі змісту та характеру музики, мелодії в цілому. З цієї позиції процес інтонувания повинен бути творчим актом, в якому яскраво виражається індивідуальність і особистість чисто інтонуючого співака-хормейстера, керівника дитячого вокально-хорового колективу. У цьому напрямку нами проведений ретроспективний аналіз науково-методичних робіт, присвячених теоретико-методологічним основам диригентсько-хорової підготовки і на яких, на нашу думку, ґрунтується саме методичне забезпечення процесу диригентсько-хорового навчання студентів педагогічних коледжів. Важливим є те, що на диригентсько-хорових заняттях в умовах педагогічних коледжів необхідно створити умови для мануально-графічного представлення й засвоєння вокально-хорового твору. У цьому процесі важливо актуалізувати вокально-емоційне інтонувания виконуваного твору, що відноситься до художньої інтерпретації образного змісту музичного твору. Необхідно створити психологічну установку студентів на художньо-образне осмислення музичного твору і його відтворення, де чисте інтонувания і

емоційно-образне виконання створюють єдиний ансамбль засобів музичної виразності.

Отже, методичне забезпечення ефективного формування образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін передбачає:

- розвиток художньо-образного мислення студентів, що розкривається у процесі навчально-виконавської діяльності під час безпосереднього контакту з музичним твором засобами музичної виразності, чистого та вивіреного інтонування;

- інтерес та готовність до публічного виконання хорових творів з творчим колективом, розуміння цього процесу як засобу спілкування мовою музики;

- здійснення вокально-хорової діяльності в комплексі теоретичних і практичних знань, умінь та навичок, від чого залежить якість, міцність та гнучкість опанування вокально-інтонаційними навичками;

- систематизовані знання з методики розучування музичних творів з хоровим колективом, вміння користуватися музично-педагогічною літературою з метою вдосконалення своєї роботи;

- володіння методом рельєфного показу та підкреслено виразної манери виконання; уміння загострити, виділити найбільш характерні деталі художнього образу, трактування твору як керівника хорового колективу. Хоровому диригенту необхідне вміння швидко вчити напам'ять музичні твори, використовуючи аналітичні прийоми осмисленого запам'ятовування;

- вправне володіння музично-педагогічним тезаурусом;

- досконалі знання різнопланового вокально-хорового репертуару;

- універсальне володіння диригентсько-хоровою технікою, що означає достатньо високий рівень майстерності, необхідний для високохудожнього виконання різноманітних за змістом, формою, стилем, жанром, характером музичних творів;

- досягнення вправного володіння образно-інтонаційними навичками у процесі виконання та розучування хорових творів аби окремі їх елементи в результаті повтору стали автоматичними;

- уміння правильно розкриваючи образно-емоційний зміст твору та пов'язуючи звуковий результат прочитаного подумки тексту з ігровими прийомами, необхідними для його втілення в живому звучанні;

- навички диференційованого (інтонаційного, тембрового, динамічного, поліфонічного, гармонічного, регістрового тощо) чуття музичної фактури та вміння цілісно відчути драматургію та форму твору, поєднуючи всі процеси розвитку та беручи до уваги всі засоби музичної виразності у їх взаємодії;

- уміння та потяг до самостійної роботи над вокально-хоровими творами: грамотно та вдумливо читати нотний текст, всебічно аналізувати його, знаходити виконавську трактовку твору та прийоми необхідні для її втілення. Керівнику хорового колективу доцільно знаходити засоби подолання вокально-хорових технічних ускладнень, оцінювати звуковий результат виконання та його відповідність художньому задуму автора твору;

- основою розвитку навичок інтонування мають бути як основні системи організації музично-звукового матеріалу, так і психологічні механізми, що регулюють процес інтонування;

- розуміння важливості досягнення чистоти інтонування як багатошарової звукової реалії, що дозволяє підняти художній рівень виконання студентами педагогічних коледжів вокально-хорових творів.

Методичне забезпечення роботи майбутнього вчителя музики як керівника хорового колективу полягає у визначенні необхідних засад, за наявності яких і визначається його вправність. Вони містять ефективно оволодіння хормейстерськими вміннями та навичками, точну діагностику та аналіз інформаційного проблемного матеріалу, який звучить незлагоджено, й концентрацію уваги на тих недоліках, які необхідно подолати у кожному конкретному випадку для досягнення позитивного результату. Реалізація зазначених позицій є системою послідовних дій спрямованих на досягнення

мети, впровадження в практику нових технологічних підходів, що сприяють актуалізації, осмисленню художньо-педагогічного досвіду, мотивації до безперервного фахового розвитку.

Висновки до II розділу

Аналіз організаційно-методичних особливостей вокально-хорового навчання студентів педагогічних коледжів дозволив дійти таких *висновків*:

- методичне забезпечення роботи майбутнього вчителя музики як керівника хору полягає у визначенні необхідних засад, за наявності яких і визначається ефективність формування образно-інтонаційних навичок;

- диригентсько-хорове і вокальне навчання майбутніх учителів музики є видом культурологічної діяльності, результати якої духовно збагачують суспільство цінностями співацького мистецтва, що сприяє самореалізації особистості як суб'єкта культурно-історичного процесу. Інтегративною ознакою вокально-виконавського навчання виступає творчість, що поєднує різні види музичної, художньої й естетичної діяльності та її результати. Такий ракурс вокально-виконавського навчання студентів педагогічних коледжів забезпечує взаємозв'язок культурологічного, діяльнісно-креативного, аксіологічного та особистісно-орієнтаційного підходів.

Культурологічний підхід до вокально-хорового навчання майбутніх учителів музики передбачає змістове наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається учнями як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури. *Діяльнісно-креативний підхід* спрямований на цілісне і різнобічне розуміння своєрідності художніх образів, що зображуються кожним окремим видом мистецтва та його характерними засобами виразності, які надають нових емоційних та інших відтінків у їх інтегрованому поєднанні, знаходження спільності тощо. *Аксіологічний підхід* дозволяє спрямувати зміст, форми та методи мистецького навчання на формування системи ціннісних орієнтацій особистості вчителя музики. Він

виступає як реалізація суб'єктно-об'єктних відносин, основними ознаками якого є глибоке розуміння природи цінностей, їх загальна значимість. *Особистісно-орієнтований підхід* до формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів є найбільш прогресивним, адже в ньому синтезується традиційне навчання музики, що ґрунтується на багатовікових національних принципах навчання, з доцільно дозованою, сучасною музично-педагогічною інноватикою;

- розробка методичного забезпечення формування досліджуваного феномена ґрунтувалася на урахуванні вікових особливостей сприймання музики учнями підліткового віку та специфіки диригентсько-хорового навчання в умовах педагогічних коледжів. Згідно визначених теоретичних положень структура образно-інтонаційних навичок складається з таких взаємопов'язаних компонентів: *мотиваційно-пізнавального, операційно-технологічного і творчо-діяльнісного.*

Мотиваційно-пізнавальний компонент містить інтерес та потребу студентів до диригентсько-хорової діяльності, їх орієнтацію на ціннісне ставлення до хорового мистецтва. Він виражає інтерес та захопленість студентів вокально-хоровою діяльністю, націленість на пізнання пісенних традицій та співацьке самовдосконалення. *Операційно-технологічний компонент* представлений сукупністю мистецтвознавчих знань, необхідних майбутньому вчителю музики для ефективного вирішення завдань, що виникають у фаховій діяльності, вміння адекватно оцінити набутий виконавський досвід. Цей компонент характеризується рівнем розвитку музично-виконавських та інтерпретаційно-аналітичних умінь у сфері вокально-хорового мистецтва, що сприяє оволодінню ними образно-інтонаційними навичками виконання музичних творів. *Творчо-діяльнісний компонент* виражає здатність до яскравого художньо-образного виконання вокально-хорових творів на основі здобутого досвіду та вияв ініціативи в організації диригентсько-хорової діяльності. Цей компонент спрямовано на синтезування співочо-дикційного і вокально-технічного розвитку голосу, а також на використання

евристичного методу співацького навчання в пошуках створення неповторного художньо-образного виконання вокально-хорового твору;

- визначенні критерії та показники означених компонентів. До *мотиваційно-пізнавального компоненту* був розроблений критерій, що давав змогу визначити *міру мотиваційної цілеспрямованості та поінформованості щодо спеціальних знань у сфері вокально-хорового мистецтва і формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів*. Він визначався за такими показниками: інтерес і захопленість вокально-виконавською діяльністю під час навчання у педагогічному коледжі; ступінь особистісної зацікавленості в пізнанні кращих творів світової і національної вокально-хорової культури; потреба в самовдосконаленні вокально-виконавської культури студентів педагогічних коледжів та високоякісної їх презентації. До *операційно-технологічного компоненту* був розроблений критерій, що визначав *ступінь готовності майбутніх учителів музики до опанування необхідним вокально-виконавським комплексом знань та вмінь*. Він визначався за такими показниками: здатність синтезувати вокальний тезаурус та співочі навички, уміння їх переводити у вокально-виконавську культуру майбутнього вчителя музики; уміння виявляти вади і прорахунки під час власного виконання музичних творів; схильність до творчої навчально-комунікативної взаємодії в процесі диригентсько-хорового навчання. *Критерієм творчо-діяльнісного компонента* виступає *міра здатності до фахової самореалізації творчої презентації хорових творів у різних дієвих формах* і відповідні показники. Його показниками визначені: ступінь розвитку творчої уяви та вокально-виконавської інтерпретації відповідно до задуму автора; уміння використовувати артистизм у процесі образно-інтонаційного відтворення художньо змісту музичних творів і презентації своїх вокально-хорових здобутків; здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду і вміння творчо презентувати його;

- за розробленими критеріями та показниками визначались рівні сформованості образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики у

процесі диригентсько-хорового навчання (високий, середній, низький) з відповідними характеристиками, що дозволило ранжувати досягнення кожного студента та отримати конкретний матеріал для подальшого дослідження;

- визначено основні *принципи* вокально-хорового навчання студентів педагогічних коледжів, що складають зміст освітньої складової диригентсько-хорових дисциплін, а саме: принцип опори на національне спрямування вокально-хорового навчання; принцип поетапно-ейдетичної організації навчання для вирішення складних технічних і художніх завдань у навчальному процесі; принцип інтегративності змісту диригентсько-хорових дисциплін; принцип мистецько-освітньої рефлексії у процесі відтворення художніх образів хорової музики.

Принцип *опори на національне спрямування вокально-хорового навчання* визначає залучення учнів до художнього розвитку в царині національного мистецтва. Цей принцип сприяє визначенню конкретики викладання музично-педагогічних дисциплін, а саме: визначенню національних зразків музичного мистецтва центральною ланкою навчального репертуару, першочергове, на рівні ментального усвідомлення, вивчення досвіду вітчизняних майстрів музично-педагогічної справи. Принцип *поетапно-ейдетичної організації навчання для вирішення складних технічних і художніх завдань у навчальному процесі* націлений на ефективну виконавську діяльність майбутніх учителів музики, а саме на розвиток образної пам'яті, переживання та мислення художньо-музичними образами. Принцип *інтегративності змісту диригентсько-хорових дисциплін* є одним із перспективних напрямків у музичній практиці взагалі та ефективному формуванні образно-інтонаційних навичок, зокрема студентів-музикантів педагогічних коледжів. Принцип *мистецько-освітньої рефлексії у процесі відтворення художніх образів хорової музики* спрямовано на зіставлення цінностей внутрішнього життя учня із морально-світоглядними позиціями, відтвореними в мистецтві, співвіднесення найглибших переживань особистісного «Я» із художніми оцінками автора

твору, порівняння власних художніх умінь із мистецькими досягненнями інших;

- визначено *педагогічні умови*, які підвищують ефективність поетапної методики формування образно-інтонаційних навичок в умовах диригентсько-хорової підготовки, а саме: створення комфортного навчального середовища з урахуванням психофізичних особливостей вокально-хорового навчання студентів підліткового віку та ранньої юності; свідоме опрацювання вокально-хорового твору з визначенням його художніх образів і характеру відтворення для якісного формування образно-інтонаційних навичок; організація самовдосконалення процесу формування образно-інтонаційних навичок у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін та організація доцільного педагогічного керівництва даним процесом.

Педагогічна умова *створення комфортного навчального середовища з урахуванням психофізичних особливостей вокально-хорового навчання студентів підліткового віку та ранньої юності* є вкрай актуальною для підготовки студентів педагогічних коледжів. Вона дозволяє розглядати підготовку майбутніх учителів музики з позиції їх практичного спрямування, а саме як керівників шкільних хорових колективів з урахуванням творчої індивідуальності виконавців. Важливою умовою є *свідоме опрацювання вокально-хорового твору з визначенням його художніх образів і характеру відтворення для якісного формування образно-інтонаційних навичок*, для якого необхідним є розвинене образно-інтонаційне мислення студентів педагогічних коледжів у процесі музичного сприймання творів мистецтва. Педагогічна умова *організації самовдосконалення процесу формування образно-інтонаційних навичок у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін та організація доцільного педагогічного керівництва даним процесом* є важливою умовою фахового навчання майбутніх учителів музики. Адже самовдосконалення студентів педагогічних коледжів у нашому дослідженні розглядається як свідома діяльність в системі музично-педагогічної освіти, яка спрямована на

подальший розвиток професійно значущих якостей, підвищення фахового рівня та ефективності навчально-виховної роботи з музичного мистецтва.

- визначено основні функції диригентсько-хорового навчання майбутніх учителів музики, а саме: *мотиваційно-мобілізуюча*, яка сприяє мобілізації та стимуляції креативного потенціалу студентів, посилює інтерес і мотивацію до опанування образно-інтонаційних навичок студентів у процесі спілкування з вокально-хоровим мистецтвом); *гедоністична*, що забезпечує особливий характер естетичного задоволення в процесі спілкування з мистецтвом і є генератором мотиваційної функції; *пізнавально-евристична*, як засіб отримання комплексу фахових знань і реалізацію творчого потенціалу особистості; *вокально-діяльнісна*, як вміння художньо-емоційно відтворювати образний зміст вокально-хорових творів в умовах навчальних занять і сценічної діяльності);

- розроблено організаційно-методичну модель формування образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, яка від мети до кінцевого результату становить закінчений цикл;

- розроблено методичне забезпечення ефективного формування образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, яке враховує: ефективний розвиток художньо-образного мислення студентів, що розкривається у процесі навчально-виконавської діяльності під час безпосереднього контакту з музичним твором засобами чистого, вивіреного інтонування; інтерес та готовність до публічного виконання хорових творів з творчим колективом, розуміння цього процесу як засобу спілкування між людьми мовою музики; володіння методом рельєфного показу та підкреслено виразної манери виконання; уміння загострити, виділити найбільш характерні деталі художнього образу; вправне володіння музично-педагогічним тезаурусом; досконалі знання різнопланового вокально-хорового репертуару; універсальне володіння диригентсько-хоровою технікою, що означає достатньо високий

рівень майстерності, необхідний для високохудожнього виконання різноманітних за змістом, формою, стилем, жанром, характером музичних творів; уміння правильно розкриваючи образно-емоційний зміст твору та пов'язуючи звуковий результат прочитаного подумки тексту з ігровими прийомами, необхідними для його втілення в живому звучанні; уміння та потяг до самостійної роботи над вокально-хоровими творами; осягнення важливості досягнення чистоти інтонування як багат шарової звукової реалії, що дозволяє підняти художній рівень виконання студентами педагогічних коледжів вокально-хорових творів, тощо.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [101; 104; 105; 106; 107; 108; 110; 111; 112].

РОЗДІЛ III

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ОБРАЗНО-ІНТОНАЦІЙНИХ НАВИЧОК СТУДЕНТІВ ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ДИРИГЕНТСЬКО-ХОРОВИХ ДИСЦИПЛІН

3.1. Критеріально-рівнева система оцінювання сформованості образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів

За отриманими експериментальними результатами існуючої педагогічної практики з організації формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін нами була розроблена організація і методика проведення констатувального експерименту. У методиці експериментальної роботи були враховані ключові положення сучасних директивних матеріалів освітньої системи України (освітні стандарти вищої школи України; «Державній національній програмі «Освіта» Україна XXI століття»; законах України: «Про освіту» і «Про вищу освіту»; «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепції педагогічної освіти»; «Положення Болонської декларації Європейської кредитно-трансферної системи (ECTS)»; «Програма дій щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти й науки України».

Враховуючи пакет сучасних нормативних документів щодо фахової підготовки майбутніх учителів музики, різні сучасні грані (А.Бондаренко, Л. Воєводіна, Л. Горюнова, І.Коваленко, Л. Коваль, А. Козир, В. Крицький, Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлов, О. Отич, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Щолокова, В. Шульгіна та ін.) і традиційні напрямки їх підготовки (О. Апраксіна, Л. Арчажникова, Г. Голик, Є. Карпенко, П. Ковалик, М. Копосов, В. Шацька та ін.) нами була розроблена діагностична методика

формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

Провідна ідея експериментального дослідження полягає в тому, що заклади музично-педагогічної освіти є головним осередком, в якому здійснюється підготовка висококваліфікованих мистецьких кадрів, і яка ґрунтується на методологічних та науково-професійних засадах фахового навчання відповідно до соціокультурних перспектив нашої держави. Нові підходи досягнення високого рівня професійної підготовки майбутніх фахівців допоможуть студентам усвідомити залежність інтенсифікації культурного прогресу України від рівня професійно-особистісних якостей майбутніх учителів музики як суб'єктів культури, що значно підвищить статус даної професії і певною мірою забезпечить мотиваційно-потребовий аспект музично-педагогічного навчання студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

З позиції нашого дослідження вокально-хоровий спів розглядається як провідний, найбільш доступний вид масового музичного національного мистецтва і шкільного виконавства, який можна досконально вивчати з теоретичного, навчально-методичного й презентативного напрямку тільки в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін та об'єднавши ці знання, практичні навички й вміння перенести їх у шкільну практику.

Для з'ясування стану сформованості образно-інтонаційних навичок у майбутніх учителів музики та простеження за динамікою розвитку досліджуваного явища нами було розроблено програму дослідно-експериментальної роботи. З метою визначення вихідного стану сформованості образно-інтонаційних навичок майбутнього вчителя музики було проведено констатувальний експеримент, що охопив 288 студентів III – IV курсів музично-педагогічних факультетів Уманського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Т.Г. Шевченка, Комунального вищого навчального закладу «Корсунь-Шевченківський педагогічний коледж імені Т. Шевченка Черкаської обласної ради», Барського гуманітарно-педагогічного коледжу імені Михайла

Грушевського, університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка.

Констатувальний експеримент проходив протягом 2010-2012 і 2012-2013 навчальних років і містив три етапи.

Мета цього етапу експерименту полягала у дослідній оцінці формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі диригентсько-хорового навчання.

Відповідно до мети, нами були розроблені наступні завдання, які передбачали:

1) проаналізувати обізнаність студентів щодо формування образно-інтонаційних навичок і можливостей їх набуття для якісного здійснення диригентсько-хорової діяльності;

2) встановити наявність потреби студентів щодо удосконалення вокально-хорових умінь для формування образно-інтонаційних навичок у процесі навчання;

3) визначити реальний стан обізнаності студентів щодо значення для майбутньої фахової діяльності набутих образно-інтонаційних навичок;

4) здійснити аналіз якості набутих студентами знань і вмінь;

5) дослідити розуміння студентами практичної необхідності вміння творчо презентувати вокально-хорові твори;

6) виявити наявність психолого-педагогічних умов, які забезпечують ефективність формування образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики.

Констатувальний експеримент було розподілено на три взаємопов'язані етапи, які підпорядковувались діагностуванню кожного з компонентів вищезазначеної дефініції в умовах дії певного складу факторів, визначених для проведення експерименту. Кожен етап констатувального експерименту було спрямовано на досягнення поставленої мети, а також виконання дослідницьких завдань. До того ж, кожен із цих етапів містив систему взаємодоповнюючих експериментальних випробовувань, які було включено до складу серії

діагностичних зрізів, що передбачали включення таких методів експериментального дослідження як педагогічне спостереження, типові види диригентсько-хорової діяльності (спів різних голосів хорової партитури, гра партитури, диригування твору), тести, тестові завдання, бесіди, анкетування, інтерв'ювання, рейтинг, творчі завдання, математичні методи обробки отриманих даних тощо.

На *першому етапі* констатувального експерименту з метою вияву показників мотиваційної спрямованості студентів до набуття образно-інтонаційних навичок у навчальній діяльності було проведено анкетування серед студентів педагогічних коледжів (додаток А. 1). Студентам було запропоновано розглянути судження, на які можливі тільки два варіанти відповідей – «так» або «ні». Ми застосували шкалу визначення рівня мотивації Д. Крауна, Д. Марлоу, за якою відповіді, що співпадали з ключем, кодуються в 1 бал. При цьому мінімальна кількість балів визначалась як 0 балів, а максимальна – 12 балів. Загальна сума свідчить про вираження мотиваційної цілеспрямованості студента [195, 12-13].

Для проведення цієї діагностичної роботи ми також розробили код відповідей. Код: відповіді «так» на питання: 1, 3, 5, 6, 9, 11; відповіді «ні» на питання: 2, 4, 7, 8, 10, 12. За результатами проведеного анкетування студентів, які отримали від 8 до 12 балів було віднесено до високого рівня – 18 % респондентів. Студенти, які в ході даного анкетування отримали від 4 до 7 балів – до середнього рівня (41, 2 %), ті, що отримали від 0 до 3 балів – до низького рівня, таких студентів становило 40,5 %.

Для з'ясування рівня вмотивованості студентів до цілеспрямованого набуття фахових знань і вмінь нами було введено тест «Закінчи речення» (додаток Б. 1). Так, робота над тестом передбачала закінчення студентом речення одним, або декількома словами. У результаті обробки отриманих даних було визначено, що думки студентів розходились. Так, за поданим реченням «Вважаю, що навчатись...» 32 % студентів відповіли «мені потрібно», 15,7 % опитуваних відповіли «цікаво, але складно», 52,3 % опитуваних зауважили, що

згодні самостійно виконувати навчальні завдання, але тільки з викладачем. Відповіді студентів на питання «Уявляю себе в майбутньому...» розподілились наступним чином: «вчителем музики» - 28,4 % студентів; «хочу навчатися далі» - 60,6 %, «не знаю» - 11 % студентів. На третє речення «Вважаю себе достатньо здібним, щоб...» студенти висловились наступним чином: «продовжувати далі фахове навчання» - 60,6 % респондентів, «навчатися краще» - 31,2 %, «виявляти себе в творчій діяльності» - 8,2 % студентів. На четверте подане речення «Студентське життя здається мені...» студенти зафіксували таке продовження: «насиченим різними подіями» - 4,7 % студентів, «важким, адже намагаюсь підвищити результати навчання» - 81, 5 %, «як підготовка до подальшої фахової діяльності» - 13,8 % студентів.

На п'яте подане речення «На мою думку більшість студентів...» було виявлено такі продовження: «не розуміють для чого навчаються» - 3% студентів, «такі талановиті» - 5 %, а 80,5 % студентів зауважили, що хотіли б менше виконувати самостійних завдань, а більше відвідувати концертів і екскурсій, «не знаю» - 11,5 % респондентів. Наступне речення «Порівняно з іншими я намагаюсь ...» теж викликало різнобіжність висловлених думок студентів. Так 43 % студентів дали відповідь «не витратити марно часу, я навчаюсь», 32,5 % студентів зауважили «слухати багато цікавої музики», 14 % студентів продовжили речення «прислухаюсь до порад викладачів», а 10,5 % студентів зазначили, що їм подобається самостійно вивчати музичні твори. На сьоме подане речення «Коли я співаю музичний твір...» студенти висловили наступне: «технічні труднощі заважають мені отримувати задоволення» - 37,8 % студентів, «намагаюсь уявляти те, про що співаю» - 8 %, «мені допомагає концертмейстер відчутти характер музичного твору» - 54,2 % опитуваних. За наступним реченням «Викладачі говорять, що під час співу я інтую...» ми отримали такі продовження як «точно» - 2 % студентів, «я завжди виправляю вказані помилки» - 71, 5 % респондентів, а решта студентів відповіли «не знаю».

На дев'яте речення «Під час фахового навчання я захоплююсь...» студенти надали такі продовження: «співом» - 19 % студентів, 40,6 % опитуваних зазначили, що «слуханням», «пошуком в Інтернеті цікавих кліпів із улюбленими виконавцями» - 28,4 %, а 12 % студентів зазначили «мені подобається навчатись». Продовження наступного незакінченого речення «Коли я отримаю диплом, я...» студенти здійснили наступним чином: 11 % студентів продовжили «піду працювати», «обов'язково відсвяткую» - 2 %, «спробую вступити до ВНЗ» - 44,5 %, «не знаю» - відповіли 42,5 % студентів педагогічних коледжів.

Узагальнюючи отримані результати проведеного тестування зазначимо, що більшість студентів намагаються визначитись, чим будуть займатись після закінчення педагогічного коледжу, але така тривала невизначеність заважає усвідомленню необхідності отримання якісного результату навчання. Студенти з цікавістю розповідають про свою захопленість або стійкий інтерес, але чомусь викладачі не враховують ці інтереси, а деякі навіть не знають про них. Переважна більшість студентів знають про свої недоліки у навчанні, і тому вважають їх важкими, такими, що потребує багато зусиль, і якщо б їх інтереси було спрямовано до процесу навчання, результат їх навчальної діяльності підвищився.

Наявність захопленості майбутніх учителів музики вокально-виконавською діяльністю під час диригентсько-хорового навчання визначалась засобом тестового завдання «Як ви ставитесь до вокально-виконавської діяльності?» (Додаток Б. 2). Методика обробки результатів тестового завдання передбачала визначення середнього балу по кожній групі, який визначав домінування одного з представлених видів прояву захопленості вокально-виконавською діяльністю, а саме:

- при якому домінувала ситуативна захопленість (І група) - низький рівень;
- виконавська діяльність студентів за необхідністю (ІІ група) – середній рівень;

- активна захопленість (III група) – вищий рівень прояву захопленості вокально-виконавською діяльністю під час диригентсько-хорового навчання.

У ході обробки результатів певного показника виявилось, що 18,6 % респондентів дійсно захоплюються вокально-виконавською діяльністю під час вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін у педагогічному коледжі. Майбутні вчителі музики, що виявили високий рівень захопленості, мають потребу в прослуховуванні кращих вокальних виконавців і хорових колективів, відвідуванні концертних заходів, вдосконаленні фахових знань і вокально-технічних умінь. Студенти із середнім рівнем вирізняються іншою мотивацією до набуття фахових знань, умінь і навичок. Їх інтерес, а отже і захопленість, спрямовані до належного виконання навчальних дій, здійснення самостійної роботи над музичним твором за рекомендаціями викладача для отримання позитивного результату навчальної діяльності. Представники цього рівня склали переважну більшість (40,8 %).

Тривожним постає той факт, що 40,9 % студентів проявляють низький рівень захопленості вокально-виконавською діяльністю. Такі студенти проявляють захопленість лише за умов навчальної роботи з музичним твором, який не передбачає розумового напруження у процесі сприйняття, відповідає сформованим стандартам щодо стилю і жанру, не передбачає вокально-хорових труднощів, що потребують застосування поглиблених знань і стійких умінь та навичок.

За зведеними результатами першого етапу констатувального експерименту можна виявити кількісні та якісні показники сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту в процесі формування образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики на диригентсько-хорових дисциплінах.

Високий рівень сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту формування образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики на диригентсько-хорових дисциплінах характеризується: цілеспрямованістю процесу оволодіння фаховими знаннями, вміннями та навичками; позитивним

ставленням до пізнання кращих творів національного та світового хорового мистецтва; стійкою особистісною готовністю до вокально-виконавської діяльності; наявністю стійкого інтересу до вивчення хорових творів; зацікавленим ставленням до диригентсько-хорового навчання; сформованістю початкових вокально-хорових умінь, потребою їх удосконалення. На констатувальному етапі педагогічного діагностування до високого рівня було віднесено 18,3 % досліджуваних.

Середній рівень сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту в процесі формування образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики на диригентсько-хорових дисциплінах визначають: пасивне ставлення до вокально-виконавської діяльності; яскраво виражена спрямованість до вивчення взірців національного та світового хорового мистецтва за умов позитивного оцінювання результатів навчальної діяльності; спів у навчальному хорі здійснюється за необхідністю, оскільки студенти даного рівня не відчують свою здатність до виконання сольних фрагментів хорового твору; їм властиве упереджене ставлення щодо музичної обдарованості. Визначені студенти епізодично здійснюють самостійну роботу спрямовану на збагачення фахових знань і вдосконалення умінь; здатні до вокально-виконавської діяльності за умов наполегливої педагогічної роботи викладача. До середнього рівня мотиваційно-пізнавального компоненту віднесено 41 % досліджуваних.

Низький рівень мотиваційно-пізнавального компоненту формування образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики на диригентсько-хорових дисциплінах характеризується відсутністю вмотивованості до набуття фахових компетенцій, проявами незацікавленого відношення до взірців хорового мистецтва, ігноруванням вокально-виконавської діяльності під час диригентсько-хорового навчання, надаючи перевагу ролі спостерігача за вокально-виконавською діяльністю інших студентів. Респондентів даного рівня налічується 40,7 %.

Результати першого етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту унаочнено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Рівні сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту

| Показники критерію | Рівні вираження критерію | | | | | |
|---|--------------------------|------|----------|------|---------|------|
| | Високий | | Середній | | Низький | |
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| Інтерес і захопленість вокально-виконавською діяльністю | 53 | 18,4 | 115 | 40 | 120 | 41,6 |
| Ступінь особистісної зацікавленості в пізнанні кращих творів національної та світової вокально-хорової культури | 53 | 18,4 | 118 | 41 | 117 | 40,6 |
| Потреба в самовдосконаленні вокально-виконавської культури студентів та високоякісної їх презентації | 51 | 17,8 | 120 | 41,6 | 117 | 40,6 |

У результаті порівняння кількісної характеристики рівнів сформованості мотиваційно-пізнавального компоненту на початковому етапі діагностики образно-інтонаційних навичок зазначимо, що серед майбутніх учителів музики виявлено переважна більшість із низьким (40,5 %) і середнім (41,1 %) рівнем мотивації до набуття образно-інтонаційних навичок.

Другий етап констатувального експерименту було проведено в умовах роботи навчального хорового колективу. Метою його було з'ясування особливостей прояву показників критерію ступеню готовності майбутніх учителів музики до опанування диригентсько-хоровим комплексом знань, спрямованих на виявлення уміння синтезувати накопичені диригентсько-

хорові знання, а також наявності диригентсько-хорової ерудованості. Тому для з'ясування думки студентів щодо процесу пізнання під час набуття фахових знань і вмінь було проведено анкетування (додаток А. 2).

На перше твердження запропонованої анкети «Мені подобається долати труднощі, коли я пізнаю нове, корисне» стверджувальну відповідь дали 63,5 % студентів, «тільки коли корисне є цікавим» - 28 %, «не завжди» - 8,5 % опитуваних. На друге твердження даної анкети «Я намагаюсь запам'ятати цікаві факти чи події із життя відомих хорових композиторів» стверджувальну відповідь висловили 47,5 % студентів, «інколи вдається» - 49,7 %, зазначили що їм не цікаво 2,8 % опитуваних. На подане наступне твердження «Я люблю читати музичні журнали» думки студентів розділились: «так, це цікаво» відповіли 26,5 % респондентів; «інколи» - 61,5 %, 12 % студентів зазначили, що не знають де такі журнали можна взяти. На твердження під номером чотири «Критичне відношення викладача пригнічує жагу до пізнання» було надано такі відповіді: «ні, навпаки» - 86,9 % студентів, «так» - 13,1 % студентів. На твердження «Якщо мої однокурсники виявляють себе краще ніж я, це мене не зупиняє під час навчання» стверджувальну відповідь висловили 61,2 % опитуваних, «це мене спонукає до здійснення додаткової навчальної діяльності» - 38,5 % студентів, «це мене дратує» - 0,3 % студентів. На твердження «Під час вивчення навчального матеріалу я завжди висловлюю своє ставлення до певних явищ чи фактів» стверджувальну відповідь висловили 100% студентів.

За сьомим твердженням «Зазвичай, мені подобається практично застосовувати набуті теоретичні знання» ми отримали різні відповіді, а саме «так» відповіли 54,2 % студентів, «не завжди все зрозуміло» - 38,8 % студентів, «не знаю» - 7 % студентів. Наступне твердження «Кожного дня я пізнаю щось нове щодо майбутньої фахової діяльності» викликало такі думки студентів, як «так» - 63,1 % респондентів, «мушу, бо навчаюсь у педагогічному коледжі» - 31,9 %, «так, я намагаюсь і самостійно це робити» - 5 % студентів.

Дана ситуація свідчить про те, що виявлення студентами бажання здійснювати навчальні дії, а також застосувати на практиці здобуті знання і вміння дуже тісно пов'язане з їх особистісною зацікавленістю в цьому процесі. Нам вдалося з'ясувати, що студенти потребують спрямування до розширення кола своїх інтересів, а також організації їх самостійної діяльності спрямованої на збагачення чуттєвого досвіду. Студенти висловлюють потребу в критичному відношенні викладачів до їх навчальної діяльності, оскільки це сприяє виявленню недоліків. Позитивним виявився той факт, що студенти бажають пізнавати нове і в цей час висловлюють своє ставлення до отримання відомостей, тому що це сприяє регулюванню їх навчальною діяльністю. Однак важливим є і той факт, що суттєва кількість студентів здійснює навчальну діяльність для отримання позитивної оцінки з боку викладача.

Далі було проведено бесіду зі студентами з проблеми розвитку образно-інтонаційних навичок, яке викликало в них жвавий інтерес. За результатами проведеної бесіди можна констатувати, що ставлення респондентів до проблеми формування образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики в цілому є позитивним. Це постало підґрунтям для проведення серед студентів анкетування на тему «Практичне застосування набутих знань» (додаток А. 3). На перше питання анкети «Як інтонаційно виразний спів учителя музики може сприяти кращому розумінню учнями особливостей художнього образу шкільної пісні?» студенти одностайно зазначили, що учні отримують взірці належного виконання даної пісні, і теж будуть прагнути до правильного співу пісні.

Друге завдання анкети передбачало визначення студентами етапів роботи вчителя музики зі школярами над висловленням художнього образу шкільної пісні. При цьому інтерес студентів до виконання цього завдання підвищувався поданою пропозицією взяти за приклад одну з улюблених шкільних пісень. Так 26 % студентів виконали завдання, проте 62 % студентів здійснили спробу і зазначили «не знаю над чим працювати далі», а 11,5 % студентів зазначили «не знаю». На третє питання даної анкети «Яка підготовча робота ведеться

вчителем музики з учнями перед співом пісні?» 74,8 % студентів зазначили «вокально-хорова», при цьому 25,2 % студентів «бесіда з учнями про особливості художнього образу пісні і вокально-хорова». Наступне питання анкети «Чи обов'язково вчителю музики розкривати школярам змістовність шкільної пісні, адже літературний текст завжди є?» ми отримали стверджувальну відповідь студентів – 100 %.

У п'ятому пункті анкети студентам було запропоновано перелічити відповідні диригентські жести, і відповіді на питання «Чи обов'язково вчителю музики використовувати виразну міміку під час диригування шкільної пісні?». Приємним постає той факт, що всі студенти змогли перелічити відповідні диригентські жести. Також ми отримали відповіді на запропоноване питання, а саме: «так» - 44,8 % студентів, «так, оскільки це тільки допоможе учням співати» - 48,2 % студентів, «спокійний характер пісні потребує застосування міміки вчителя музики» - 7 % опитуваних.

За результатами проведеного анкетування зазначимо, що студенти педагогічних коледжів усвідомлюють важливість вміння застосовувати вчителем музики набутих образно-інтонаційних навичок. Водночас тривожним постає той факт, що більшість студентів не можуть використати здобуті знання для визначення етапів роботи вчителя музики зі школярами над виразною інтонацією і вимовою літературного тексту пісні, а це означає, що вони самі працюють над музичним твором спонтанно, несвідомо. Хоча щодо етапів вокально-хорової роботи студенти одностайно виявили знання. Також студенти усвідомлюють значення проведеної вчителем музики бесіди зі школярами щодо пояснення деяких слів літературного тексту, та розкриття його змістовності. Важливим було отримання знань студентів щодо ролі диригентських жестів і міміки вчителя під час роботи зі школярами над висловленням художнього образу.

Традиційно, одним із основних видів контролю засвоєних знань і вмінь із дисципліни «Хоровий клас» є спів студентами хорових партій. Причому на практиці даний вид контролю не завжди адекватно оцінюється викладачем,

оскільки хоровий спів передбачає звучання всіх хорових партій відповідно до типу і виду хору даної партитури, а опитування студентів здебільшого здійснюється сольо або по декілька студентів. Одні викладачі вважають, що студенти виявляють навички співу в ансамблі під час навчальної роботи в хорі, а важливим під час контрольного опитування студентів щодо якісного виконання хорових партій є саме індивідуальний підхід.

Так, під час здійснення такого виду контролю викладач має змогу виявити помилки у виконанні, і спираючись на знання щодо рівня музичних здібностей студента, його природних особливостей і можливостей голосу, може надати рекомендації студенту щодо усунення виявлених недоліків певного виконання. Інші викладачі, спираючись на те, що на кожному практичному занятті із дисципліни «Хоровий клас» фіксують виявлені недоліки як у загальному звучанні навчального хорового колективу, так і в навчальній роботі проблемних студентів, не вважають за потрібне слухати спів студента хорової партитури від початку до кінця, а пропонують йому проспівати лише визначені фрагменти з хорової партитури. Деякі викладачі вважають здійснення такого виду контролю в формі одночасного опитування декількох студентів, що передбачає якісне виконання студентами не лише своєї хорової партії, але й співу в ансамблі з іншими студентами та самим викладачем.

На основі цих міркувань, а також за допомогою модифікованої методики З.Софроній, нами були розроблені «Експертні листи ІСАХ» (додаток Б. 3), де фіксувалась не тільки оцінка, але й записувались зауваження, побажання, рекомендації [214, 515-520]. У результаті обробки експериментальних даних визначався середній бал за показниками: інтонування студентом мелодійної лінії – І; вміння налагоджувати стрій під час загального звучання – С; вміння співу в ансамблі – А; художнє виконання студентом хорової партії – Х.

Кількість балів виставлялась у залежності від виявленої різниці у співвідношенні показників, а також якісної характеристики показників («+» або «-»). Високий рівень (4 бали) присвоювався коли чотири параметри були якісними («+»), а різниця у співвідношенні визначалась у межах +3 до +4 балів.

До середнього рівня, якому присвоювалось + 2 до + 2,9 балів, коли визначені показники I, C, A, X були із знаком «+», а також коли три параметри були із знаком «+» при зазначенні четвертого параметра низької якості із знаком «-». До прикладу I = + 2, C = +2,4, A= +2,9>X = - 1, що свідчило про перевагу технічних параметрів виконання над художнім. Розгляд таких результатів, коли всі чотири показника мали негативну оцінку з боку викладача передбачав віднесення студента до низького рівня і присвоювався 1 бал.

У результаті підрахунку балів по кожному студенту позитивні оцінки у виявленні чистого інтонування мелодійної лінії вокально-хорового твору, вміння налагодження строю під час загального звучання, вміння співу в ансамблі, а також художнього виконання хорової партії музичного твору були виявлені лише у 16,5 % студентів, які продемонстрували: чисте інтонування хорових партій під час співу; вміння корегувати інтонацію під час налагодження викладачем мелодичного і гармонічного ансамблю; вміння виявляти гармонійну врівноваженість звучання свого голосу в загальному співі; високу артистичність під час висловлення художнього образу хорового твору. Респондентів, у яких значної переваги набували технічні параметри (I, C, A), спостерігалось виконання: динамічних вказівок композитора в хоровій партитурі; вказаних штрихів; певних ритмічних угруповань; агогічних показників, що у деяких випадках заважало художньому виконанню налічувалось 42 %. Переважна більшість студентів педагогічних коледжів виконували хорові партії із недостатньо вірною інтонацією.

Під час налагодження гармонічного строю студенти не використовували набуті знання щодо інтонування даних акордів, а співали кожен свою хорову партію. Також студенти не виявили уміння співу в ансамблі, що заважало художньому висловленню змістовності хорового твору. Це свідчить про недостатню наявність фахових знань, і невміння їх практично застосовувати, відсутність емоційного відтворення художнього образу. До групи із низькими оцінками було віднесено 40,5 % респондентів.

Узагальнення результатів другого етапу констатувального експерименту

створило передумови для виявлення рівнів прояву операційно-технологічного компоненту формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі диригентсько-хорового навчання.

Високий рівень операційно-технологічного компоненту характеризується: здатністю до застосування інтелектуальних умінь у процесі навчальної роботи з відомостями; емоційного сприйняття взірців хорового мистецтва; високим рівнем диригентсько-хорової ерудованості; дієвості пізнавально-евристичної та вокально-діяльній функцій. Для даного рівня студентів властиве: уміння практично використовувати набуті фахові знання у процесі набуття фахових умінь; спрямування до накопичення фахових знань завдяки застосуванню вміння навчальної роботи з інформаційними джерелами; яскраво виражені прояви диригентсько-хорової ерудованості. Високий рівень виявили 16,8 % респондентів.

Середній рівень операційно-технологічного компоненту відзначається: позитивним відношенням до процесу пізнання нових відомостей; превалюванням теоретичної складової готовності майбутніх учителів музики до диригентсько-хорової діяльності над практичною; недостатнім розвитком вербального мовлення, що обмежує процес висловлення власної думки щодо музичного явища; епізодичне використання засобів художньої виразності, що є значними для висловлення інтерпретації хорового твору. Середній рівень був виявлений у 42,2 % досліджуваних.

Низький рівень операційно-технологічного компоненту характеризується: неспроможністю студентів до застосування інтелектуальних умінь під час навчальної роботи з відомостями; відсутність уміння використання засоби художньої виразності під час вокального виконання хорового твору, спонтанне сприйняття взірців хорового мистецтва, невмінням використовувати набуті фахові знання під час вирішення навчального завдання; фрагментарне сприйняття змістовної сутності хорових творів, позбавлене емоційного відгуку на музичне звучання; зрідненість досвіду сприйняття високохудожніх музичних творів заважає здійсненню їх емпатійного переживання. Таких студентів було

зафіксовано 41 %, що виявили низький рівень.

Для унаочнення результатів другого етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості операційно-технологічного компоненту унаочнено в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Рівні сформованості операційно-технологічного компоненту

| Показники критерію | Рівні вираження критерію | | | | | |
|---|--------------------------|------|----------|------|---------|------|
| | Високий | | Середній | | Низький | |
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| Здатність синтезувати вокальний тезаурус та співочі навички | 49 | 17 | 115 | 40 | 124 | 43 |
| Уміння виявляти вади під час власного виконання музичних творів | 49 | 17 | 125 | 43,4 | 114 | 39,6 |
| Схильність до творчої навчальної взаємодії в процесі диригентсько-хорового навчання | 47 | 16,3 | 123 | 42,7 | 118 | 41 |

Завершення початкового діагностування сформованості образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики передбачало *третій етап* констатувального діагностування, що став логічним продовженням попереднього етапу експериментальної роботи та спрямовувався на виявлення творчо-діяльнісного компоненту визначеної дефініції, а отже підпорядковувався перевірці показників критерію міри здатності студентів до творчої презентації хорових творів у різних дієвих формах.

Для виявлення особливостей прояву показників творчо-діяльнісного компоненту важливим поставало з'ясувати, які емоційні стани подобається

переживати студентам у процесі навчальної роботи над хорovým твором. Тому ми провели серед студентів анкетування (додаток А. 4), за модифікованою методикою Б. Додонова, що передбачає здійснення ранжування емоційних станів, яким студенти віддають перевагу. Заповнення анкети передбачало запис номеру рангу від 1 до 10 в графі «Ранг» [195, 12-13].

Спрямування студентів до виявлення творчої уяви під час навчальної роботи над музичним твором проводилось наприкінці практичного заняття з дисципліни «Хоровий клас». Цьому передувало введення тестового завдання (додаток Б. 4). Запропоноване тестове завдання містило твердження, що розкривали необхідні етапи навчальної роботи майбутнього вчителя музики над хорovým твором. Усвідомлення студентами необхідності здійснення цих етапів для подальшого художнього виконання хорového твору поставало метою введення цього тестового завдання. Кількість представлених тверджень становила 22. Студенти в процесі виконання такого завдання повинні були підкреслити одну з наведених відповідей (так, ні, іноді), що було розташовано поруч із кожним твердженням. Позначеними відповідями у процесі обробки тестів присвоювались бали – 2, 0, 1. Відповідно до визначених рівнів даного показника здійснювалось обчислення результатів даного тестового завдання, а саме: 0 – 21 – низький рівень, 22 – 37 – середній рівень, 38 – 44 - високий рівень.

З метою перевірки щодо сформованої уяви майбутніх учителів музики для інтерпретації музичного твору нами було проведене анкетування серед студентів педагогічних коледжів. Під час перевірки виконання кожним студентом самостійної роботи над шкільною піснею за навчальною програмою надавали час для заповнення анкети (додаток А. 5). Для цього студенти повинні були відповісти на 5 питань, і по кожному питанню заповнити 5 пунктів. Заповнення кожного пункту оцінювалось наступним чином: відповідь визначена викладачем як правильна - 1 бал, якщо відповідь невірна – 0 балів. Якщо студент набрав від 23 до 25 балів, тоді його було віднесено до високого рівня, середній рівень – від 18 до 22 балів, низький рівень – від 0 до 17 балів.

Результати третього етапу констатувального експерименту з виявлення рівнів сформованості творчо-діяльнісного компоненту унаочнено в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Рівні сформованості творчо-діяльнісного компоненту

| Показники критерію | Рівні вираження критерію | | | | | |
|---|--------------------------|------|----------|------|---------|------|
| | Високий | | Середній | | Низький | |
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| Ступінь розвитку творчої уяви студентів та вокально-виконавської інтерпретації хорових творів відповідно до задуму автора | 53 | 18,4 | 121 | 42 | 114 | 39,6 |
| Вміння використовувати артистизм у процесі образно-інтонаційного відтворення художнього змісту твору | 40 | 13,9 | 131 | 45,5 | 117 | 40,6 |
| Здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду і вміння творчо презентувати його | 40 | 13,9 | 129 | 44,8 | 119 | 41,3 |

За зведеними результатами третього етапу констатувального експерименту було виявлено кількісні та якісні показники сформованості творчо-діяльнісного компоненту образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики.

Високий рівень сформованості творчо-діяльнісного компоненту образно-інтонаційних навичок студентів визначається: позитивним ставленням до застосування можливостей творчої уяви під час навчальної роботи над музичним твором; готовністю до фантазування під час усвідомлення поданого автором художнього образу з метою його збагачення; сформованістю вміння

використовувати набутий чуттєвий досвід для створення цілісності художньо-образної картини музичного твору; наявністю стійкого інтересу до навчальної роботи над музичним твором, що передбачає здійснення музично-теоретичного аналізу музичного твору; вмінням використовувати художні засоби виразності для виявлення образно-інтонаційних взаємозв'язків у художньо-образній системі музичного твору; яскраво вираженою спрямованістю до використання набутих вокально-технічних умінь для відтворення характерних особливостей художнього образу музичного твору; цілісним представленням створеної трактовки щодо цілісного висловлення змістовної сутності музичного твору. На констатувальному етапі педагогічного діагностування до високого рівня було віднесено 15.9 % досліджуваних.

Середній рівень сформованості творчо-діяльнісного компоненту відзначається: розвинутою творчою уявою студента від навчальної роботи над музичним твором, однак прив'язаність до поданого автором художнього образу заважає відсторонюватись і фантазувати з метою пошуку можливостей збагачення даних відомостей; недостатнім усвідомленням особливостей розвитку музичної думки; уривчастим представленням художньо-образної картини; застосуванням набутих інтелектуальних умінь під час навчальної роботи над музичним твором; епізодичним використанням набутих вокально-технічних умінь для висловлення характерних особливостей художнього образу музичного твору; цілісне представлення виконання музичного твору містить деякі невідповідності створеної інтерпретації музичного твору. Середній рівень був виявлений у 42,8 % студентів.

Низький рівень творчо-діяльнісного компоненту характеризується: неспроможністю використовувати творчу уяву під час навчальної роботи над хоровою партитурою; епізодичним здійсненням навчальної роботи щодо музично-теоретичного аналізу музичного твору, яке передбачає прослуховування, спів голосів, гру партитури та перешкоджає створенню цілісної художньо-образної картини; невмінням використовувати художні засоби виразності для художнього висловлення музичного твору, що також

пов'язане з недостатньою кількістю набутих вокально-хорових умінь; висловлення музичного твору вирізняється: низьким емоційним відчуттям особливостей музичного твору; демонстрацією поверхневого відтворення розгортання музичної думки з епізодичним виконанням технічних труднощів, що закладено композитором у хоровій партитурі. Низький рівень виявили 41,3 % студентів.

Враховуючи розроблену нами систему критеріїв, показників і результатів дослідно-експериментальної роботи було виявлено три рівні сформованості образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики у процесі диригентсько-хорового навчання.

Студенти віднесені до *низького рівня* образно-інтонаційного розвитку вирізняються невиразним і нестійким характером мотивації до навчальної діяльності співака в навчальному хорі. Відсутність інтересу, або спостерігається слабкий інтерес до вокально-хорових знань і процесу набуття відповідних умінь не сприяє продукуванню потреби самовдосконалення щодо аналізу, опрацювання і виконання хорових творів. Спостерігається невизначеність щодо підвищення результатів вокально-хорової діяльності, невмотивованість щодо участі в концертній діяльності навчального хору. Підготовленість студентів у сфері психолого-фізіологічного аспекту технології інтонування в хорі знаходяться на рівні розпізнавання здобутих на заняттях із дисциплін «Хорознавство», «Хоровий клас» відомостей. Стосовно художньо-образного відтворення змістової сутності хорового твору під час співу в навчальному хоровому колективі, набуті навички постають у вигляді елементарного відтворення нотного тексту без усвідомлення характерних особливостей поданого композитором художнього образу, динамічного розвитку музичної думки, систематичних зв'язків щодо понять і вмінь не зафіксовано.

Епізодично виявляється координація вокально-технічних умінь виконання особливостей мелодійної лінії, що вбирало дотримання позначок зазначених композитором у нотному тексті щодо виконання ритму, динаміки,

темпу тощо. Відсутність виконавської надійності у процесі навчальної роботи над ансамблем і строем в навчальному хорі у більшості студентів проявилась у наявності: невірною звукоутворення; помилок під час інтонування мелодійної лінії даної хорової партії; темброва розрізненість; невідповідної гучності звучання; невірною відтворення літературного тексту; помилок у виконанні ритмічних особливостей; відсутності навички співу під час налагодження гармонічного та поліфонічного видів ансамблю в хорі. До низького рівня віднесено 41 % студентів.

Середній рівень продемонстрували студенти, у яких усвідомлення ролі диригентсько-хорової підготовки у процесі музично-педагогічної діяльності недостатнє, а мотивацію їх діяльності визначено як цілеспрямовану, що інколи не стійка. Вони виявляють інтерес до вокально-хорових знань і процесу набуття відповідних умінь, але задля отримання позитивного оцінювання викладачем. Вияв потреби самовдосконалення щодо аналізу, опрацювання і виконання хорових творів обумовлюється прагненням студента отримати позитивну оцінку викладача під час складання заліку з дисципліни «Хоровий клас» студенти віднесені до середнього рівня виявляють розуміння функцій співака хорового колективу.

Студенти, віднесені до цього рівня демонструють часткове вміння ансамблевого співу в навчальному хорі, а також сприяти своїми діями співака налагодженню мелодичного та гармонічного ансамблю, що наближує до еталонного хорового звучання. Під час художньо-образного співу хорової партії спостерігається залежність від вказівок і настанов викладача. До середнього рівня віднесено 42 % студентів.

Студенти, віднесені до **високого рівня** образно-інтонаційного розвитку, характеризуються стійким інтересом до вокально-хорових знань і процесу набуття відповідних умінь, що супроводжується застосуванням відповідної міміки і жестів під час співу музичного твору. Вони є активними у процесі підготовки навчального хорового колективу до концертного виступу, що передбачає опрацювання і виконання хорових творів різних за стилем і жанром.

Спостерігається усвідомлена особистісна зорієнтованість на диригентсько-хорову діяльність учителя музики. Студенти демонструють вільне оперування вокально-хоровими вміннями щодо правильного дихання, звукоутворення, співу в ансамблі, роботи над строем в хорі. Виявляють здатність до залучення інтелектуальних умінь під час навчальної роботи з хоровим твором. Майбутні учителі музики використовують набуті фахові знання під час виконання вокально-хорових вправ, навчальної роботи над вокально-технічними труднощами в хоровому творі. Під час сольного співу своєї хорової партії студенти демонструють вільне володіння набутих вокально-хорових навичок дотримуючись вимог викладача щодо інтерпретації даного хорового твору.

Виконавська надійність щодо художньо-образного висловлення інтерпретаційного задуму визначається як достатня, в тому числі й у процесі налагодження ансамблю і строю в хорі. Спостерігається виявлення студентами самоконтролю над власними навчальними діями під час співу в навчальному хорі, що ґрунтується на систематичному здійсненні самостійної роботи над вокально-технічними труднощами у хоровому творі. Студенти демонструють активність як під час проведення викладачем репетиції з навчальним хоровим колективом, так і під час концертних виступів. До високого рівня було віднесено 17 % досліджуваних.

Здійснення статистичної обробки кількісних показників дослідно-експериментальної роботи за означеними компонентами сформованості образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін відбувалось за допомогою використання методу обчислення середнього арифметичного значення за кожним розробленим нами рівнем, що уможливило виявлення результатів констатувального діагностування і представлення його на рис. 3.1.

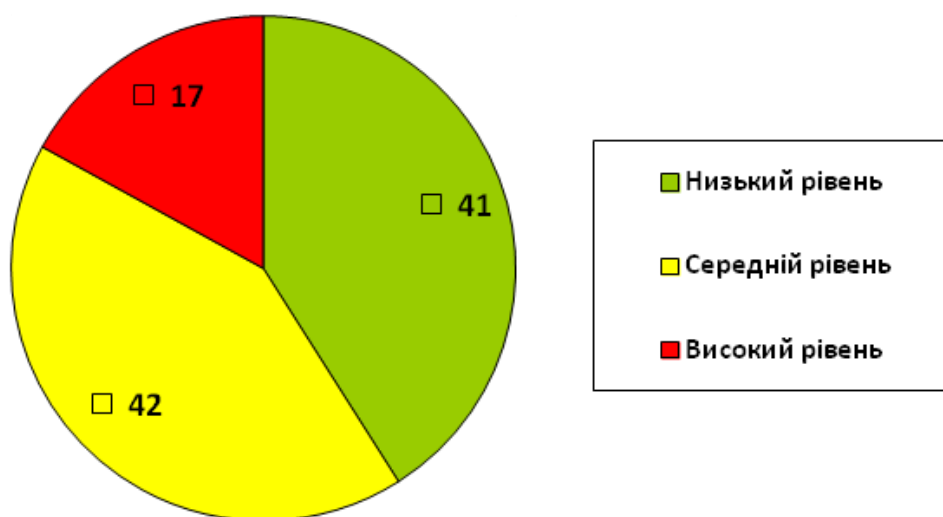


Рис. 3.1. Результати констатувального діагностування

Отримані результати констатувального етапу експериментальної роботи уможливили виявлення ряду типових недоліків, що було виявлено більшістю респондентів, яких віднесено до низького та середнього рівнів сформованості образно-інтонаційних навичок, а саме:

- недостатній рівень вмотивованості до вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін впливає на виявлений студентами переважно репродуктивний характер навчання, що є одним із основних чинників формування образно-інтонаційних навичок і потребує розроблення ефективної методики для забезпечення цілеспрямованості студентів у процесі набуття фахових знань і вмінь із орієнтуванням на отримання позитивного результату навчальної діяльності;

- поверхневі знання в галузі хорового мистецтва не сприяють здійсненню майбутніми вчителями музики плідної навчальної діяльності, що обумовлено недостатньою усвідомленістю ціннісної ролі хорового мистецтва;

- недостатня спрямованість студентів до здійснення самостійного пошуку в інформаційних джерелах взірців вокального виконавства, творчої роботи хорових диригентів та їх виконавських колективів, що спонукало б не тільки підвищенню інтересу до творів музичного мистецтва, а й до набуття вокально-хорових і диригентсько-технічних умінь;

- розрив у навчальній роботі над інтонацією і висловленням художнього образу музичного твору призводить до виявлення студентами під час фахового

навчання недостатньої спрямованості до набуття вокально-технічних умінь;

- спонтанний, поверхневий характер виконання таких етапів навчальної роботи над музичним твором як музично-теоретичний аналіз, гра партитури на музичному інструменті, спів голосів та інше впливає на здатність художнього висловлення змістовної сутності музичного твору;

- недостатній рівень активізації творчого образного мислення студентів у процесі художнього висловлення інтерпретації хорового твору, що обумовлене недосконалістю методичної диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музики щодо повного розкриття творчого потенціалу студентів.

Аналіз стану та узагальнення результатів констатувального дослідження уможливили отримання відомостей про незадовільний стан сформованості образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики, що є показником відповідного рівня їх диригентської підготовки у педагогічних коледжах. Констатувальне дослідження виявило необхідність пошуку нових підходів до процесу навчання предметів диригентсько-хорового циклу, які полягають в обґрунтуванні теоретичних засад, виявленні педагогічних умов та розробці відповідної методики формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі диригентсько-хорового навчання.

3.2. Експериментальна перевірка ефективності методики формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі диригентсько-хорового навчання

Відповідно до отриманих вихідних даних початкових зрізів контрольної та експериментальної груп за результатами проведеного констатувального експерименту здійснювалось подальше дослідження. Хода експериментальної методики передбачала врахування невідповідності між рівнями накопичених теоретичних знань, вокально-виконавських і диригентсько-хорових умінь, і відсутністю навичок їх практичного застосування в процесі відтворення

змістовності хорового твору. На основі зазначеного стану уможлилювалось прогнозування щодо підвищення фахових знань, умінь і навичок студентів.

Визначена мета формувального експерименту полягала у здійсненні впровадження та оцінювання ефективності цілісної змістово-структурної системи формування образно-інтонаційних навичок студентів I - IV курсів педагогічних коледжів у процесі індивідуальних занять із дисципліни «Хорове диригування», а також практичних занять із дисципліни «Хоровий клас». Досягнення поставленої мети передбачало вирішення таких завдань: виявлення і реалізації засобів та методів спрямованих на формування образно-інтонаційних навичок студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; обґрунтування умов евристично спрямованого співацького навчання; розробка і впровадження поетапної методики формування образно-інтонаційних навичок студентів у процесі мистецької підготовки.

Під час формувального експерименту було впроваджено розроблену нами організаційно-методичну модель формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Згідно її складових організацію формувального експерименту забезпечували три етапи: *інформаційно-адаптаційний*; *технологічно-поглиблювальний*; *виконавсько-творчий*. Послідовність означених взаємообумовлюючих етапів було визначено з урахуванням функціонування фазової динаміки формування образно-інтонаційних навичок і розроблених структурних компонентів (мотиваційно-пізнавального, операційно-технологічного, творчо-діяльнісного).

Формувальний експеримент здійснювався у три етапи. На першому етапі формувального експерименту (інформаційно-адаптаційному) було визначено мету – спрямувати студентів до виявлення особистісної зацікавленості вокально-хоровою діяльністю, що передбачає зорієнтованість на цінності хорового мистецтва. Ця робота проходила у процесі формування образно-інтонаційних навичок, що забезпечувала обізнаність студентів щодо будови голосового апарату людини, володіння вокально-хоровими вміннями, засвоєння

методики вокально-хорової роботи зі школярами тощо. Реалізація першого етапу експериментального дослідження відбувалося на групових заняттях із дисципліни «Хоровий клас», а також на індивідуальних заняттях із хорового диригування.

Другий етап формувального експерименту (технологічно-поглиблювальний) забезпечував формування операційно-технологічного компоненту образно-інтонаційних навичок студентів і був спрямований на розвиток у студентів готовності до опанування диригентсько-хоровим комплексом знань. Особистісно-орієнтований підхід до аналізу зазначеного феномена зумовив застосування методів, що дозволили визначити вокальні можливості майбутніх учителів музики. Він передбачав уміння використовувати набуті фахові знання та здатності здійснювати самоконтроль під час співу, аналіз інтонаційних особливостей мелодійного матеріалу, а також усвідомлення необхідності послідовного виконання навчальних дій.

На третьому (виконавсько-творчому) етапі експериментальна робота була спрямована на формування творчо-діяльнісного компоненту образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики, що забезпечувало їм уміння творчо представити даний хоровий твір, розвиток виконавської майстерності. Під час дослідної роботи враховувались змістовний та процесуальний аспекти художньо-творчої роботи над музичним твором із набуттям умінь здійснення виконавської інтерпретації даного музичного твору. Даний етап було підпорядковано перевірці результативності розробленої методики формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі виявлення диригентсько-хорових дисциплін, здатності до творчої роботи над хоровим твором із шкільним хоровим колективом.

Перший етап експериментальної роботи забезпечував формування мотиваційно-пізнавального компоненту образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики, передбачав розв'язання наступних завдань: забезпечення психолого-педагогічного супроводу студентів у процесі адаптації до навчання в умовах педагогічних коледжів; розвиток інтересу й

зацікавленості різними видами диригентсько-хорової діяльності; спонукання студентів до накопичення знань та хорознавчого тезаурусу диригентсько-хорових дисциплін; сприяння свідомому розумінню поняття «інтонація», а також синонімічних понять «образно-інтонаційні навички», «образно-інтонаційне мислення», розвиток музичної пам'яті майбутніх учителів музики і формування ціннісного переконання щодо значення адекватного сприйняття характеру музичних творів у процесі вокально-хорового виховання школярів.

Реалізація першого етапу експериментального дослідження розпочиналась з'ясуванням того, що спрямованість студентів на майбутню фахову діяльність з усвідомленням навчальної мети сприяє результативному здійсненню ними навчальних дій у процесі диригентсько-хорового навчання. Причиною низької результативності навчальної діяльності майбутніх учителів музики може поставати несистематичний характер здійснення цієї діяльності, що пов'язане з низькою вмотивованістю студентів до набуття фахових компетенцій. Цілеспрямоване набуття студентами фахових знань постає основою оволодіння ними вмінь для подальшої навчальної роботи над хоровим твором.

Враховуючи це, перша група дослідницьких завдань здійснювалась з метою спрямування студентів педагогічних коледжів до вияву інтересу і захопленості вокально-виконавською діяльністю. На педагогічно-контролюючій стадії інформаційно-адаптаційного етапу дослідно-експериментальної роботи нами був впроваджений *метод активного сприйняття даних*. Цінність даного методу полягає в дієвості впливу взірців хорового і вокального мистецтва на становлення ціннісного відношення майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання. Необхідним поставало застосування засобів мультимедіа для здійснення демонстрації студентом визначених даних, що потребувало визначення послідовності подання даних. Оскільки у процесі сприйняття музичного матеріалу студент виступає в ролі слухача, що взаємодіє з конкретним видом музичної діяльності, тому для розвитку слухових навичок, свідомого сприйняття даних із

подальшим розвитком образно-інтонаційного мислення викладач спрямовував майбутніх учителів музики до застосування інтелектуальних умінь. Студентами оцінювалась майстерність вокальних виконавців, які виконували сольну партію у хорових творах. Викладач забезпечував студентів короткими повідомленнями з метою поширення знань студентів, спрямування їх уваги до певних фрагментів. Після перегляду студенти заповнювали «Картку-пам'ятку» (Додаток В.1).

Важливою складовою інтонаційно-образного сприймання з подальшим формуванням художньо-образної уяви для відтворення композиторського задуму постає розвиток творчого мислення майбутніх учителів музики. Виходячи з того, що результативність цього процесу обумовлюється стійким інтересом студентів до вокально-виконавської діяльності, до експериментальної методики було включено навчальну роботу над хоровим твором за допомогою музичного інструмента. Використання *методу практичного насичення* за модифікованою методикою В. Пітюкова [188, 92] передбачало спрямування студентів до самостійної роботи щодо поповнення папки «Мої улюблені музичні твори». На практичному занятті студенти мали представити таку папку, а саме зіграти і проспівати обрані музичні твори, або їх фрагменти (залежно від технічної складності). Ми враховували той факт, що в психофізіологічній літературі сприймання уможлиблюється завдяки безпосередньому впливу системи взаємодіючих подразників різних аналізаторів, а саме: зорових, слухових, дотикових, моторних тощо. Інші учасники експериментального дослідження уважно слухали виконання студента, що представляє музичний твір, тому що музична інформація сприймається органами слуху і виступає джерелом акустичної інформації про художньо-образний зміст музичного твору.

Також студенти аналізували партитуру музичного твору, оскільки у процесі музичного мислення відбувається формування емоційно-слухових образів зовнішнього світу, які спираються на зорові образи і зорову пам'ять людини. Тобто відбувається трансформація комплексу музикознавчих знань,

відчуття стилю і жанрів, засобів музичної виразності, відтворення художнього образу. Таким чином, метод практичного насичення сприяє розвитку образно-інтонаційного мислення студентів, що в процесі диригентсько-хорової діяльності виступає показником адекватного розуміння всіх засобів музичної виразності музичної мови.

Важливою складовою цього методу є індивідуальні консультації. Їх завданням є допомога студенту у визначенні недоліків під час інтонування уривку хорового твору, забезпечити його навчальними вправами для розвитку звуковисотного слуху, усунути недоліки в роботі артикуляційного апарату студента. І. Шимко стверджує, що особливу увагу треба приділити консультаціям із тем, які було винесено на самостійне опрацювання студентів. Так автор зазначає, що «при проведенні індивідуальних консультацій не треба чекати, коли студент сам прийде до викладача, іноді його слід викликати спеціально. Коли студент виробить звичку систематично консультиватись, він приходитиме сам і виявлятиме при цьому достатню активність» [247, 42 - 44].

З метою розвитку особистісної зацікавленості студентів процесом пізнання кращих творів національного та світового мистецтва до експериментального дослідження було введено *метод пошуку відмінностей*. Цей метод передбачав інтерактивну роботу з комп'ютером, а також групову форму організації навчальної діяльності студентів. Студентів було розподілено на групи по 3 – 4 учасника, що повинні були здійснити пошук в Інтернеті тих музичних творів, які їм подобаються. Далі студенти заповнювали бланк «Аналітик», де в графі «Взірці національного хорового мистецтва» і графі «Взірці світового хорового мистецтва» записували віднайдені в результаті пошуку назви музичних творів і їх авторів (Додаток В. 2).

Також у графі «Відмінності» студенти внаслідок порівняння обраних творів записували ладіві, стильові та жанрові відмінності. Виконання учасниками даних груп навчального завдання передбачало подальшу демонстрацію отриманого результату. Оцінювання навчальної роботи кожної групи здійснювалось усіма учасниками у процесі обговорення. В результаті

було створено умови активного використання можливостей комп'ютеру і мультимедійного середовища, пізнання студентами взірців хорового мистецтва, закріплення набутих фахових знань.

Метод пошуку відмінностей з використанням засобів мультимедіа на заняттях із дисципліни «Хоровий клас», «Хорознавство» використовувався для вирішення навчальних завдань у груповій формі навчальної роботи зі студентами. З цією метою за модифікованою методикою Т. Рейзенкінд застосовувався *метод декодування музичного твору*, що було спрямовано на зацікавлення студентів процесом пізнання хорових творів [202]. Викладач представляє на дошці певний шифр, що постає у вигляді графічного висловлення особливостей музичного твору. Таке графічне висловлення постає засобом пізнання хорового твору, через створення образу на основі інтуїтивного бачення за допомогою графічних символів у їх синтезі. Йдеться про нанизання багатьох символів на єдиний первинний рівень. Це супроводжується демонстрацією викладача даного хорового твору за допомогою музичного інструменту. Така демонстрація зі співом та грою на музичному інструменті допускає використання коментарю, у зміст якого входить характеристика структурного коду, що сприяє досягненню яскравого відповідного образного виконавського показу, удосконалює технологію розуміння студентами особливостей даного хорового твору.

Цей метод полягає в пошуковій діяльності студентів, спрямованої до розкриття шифру з метою проникнення в емоційно-образний устрій даного хорового твору. Удосконалення певних завдань відбувалось завдяки використанню модифікованих методів М. Кларіна, а саме: «Свідоме читання нотного тексту», «Фіксація звукоряду» [113, 106]. Це, на засадах взаємодії, позитивно впливало на процес пізнання студентами взірців хорового мистецтва, та їх активізацію під час диригентсько-хорового навчання.

Другий етап формувального експерименту – *технологічно-поглиблювальний*, забезпечував формування *операційно-технологічного* компоненту образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики. На

цьому етапі експериментальна робота була націлена на осмислення студентами феномена образно-інтонаційних навичок. Він передбачав ознайомлення студентів із технологіями й прийомами накопичення і свідомого використання інтонаційно-образних навичок у процесі відтворення різних видів вокально-хорової діяльності, а також на диференційному сприйнятті інших засобів музичної виразності, розвитку драматургії в процесі аналізу та інтерпретації музичних творів. Основним завданням другого етапу формувального експерименту було впровадження організаційно-методичної системи формування образно-інтонаційних навичок студентів, що вбирала зміст розроблених педагогічних технологій у мистецькій освіті, спрямованих на включення студента в роботу особистісної рефлексії.

У процесі експериментального дослідження ми враховували те, що якість вокального виконання студентами мелодійної лінії хорового твору залежить від чистого інтонування і правильно висловленого літературного слова. Т. Рейзенкінд зазначає: «Інтонування в музиці є процесом зміни показників тону в часовому просторі» [202, 521]. Цей процес передбачає корекцію з подальшим набуттям студентами автоматичності вокально-технічних навичок.

У цьому контексті для нашого дослідження має значення застосування *методу самоконтролю для формування навчальної готовності для стимулювання музичного мислення* за модифікованою методикою С. Єлканова [71, 55]. Впровадження цього методу відбувалось під час практичних занять із дисципліни «Хоровий клас». Так, під час розспівування хорових співаків навчального хорового колективу, що поставали учасниками експериментальної групи, їм було запропоновано взяти під власний контроль процес інтонування поданих експериментатором вокально-хорових вправ. Ці вправи було підібрано з орієнтацією на вікові та психофізіологічні особливості розвитку голосового апарату студентів педагогічних коледжів. Реалізація цього методу полягала в спонуканні учасників експериментального дослідження до використання «Бліц-оцінювання», де кожен студент мав зафіксувати виявлені в процесі самоконтролю кількість помилок, що були виявлені ним самостійно під

час виконання поданих вокально-хорових вправ (Додаток В. 3). Заповнення даного бланку передбачало зазначення студентом будь-якої позначки за кожним завданням. Викладач в ході виконання студентами навчальної роботи спрямовував їх до детального слухового аналізу власних навчальних дій, а також висловлював коментування з метою корекції хорового звучання.

Аналітична робота в цьому процесі здійснювалась за допомогою методу В. Кан-Калика «Формування уявлень», що сприяв вірній оцінці студентами як процесу звуковиникнення, так і співу поданих вокально-хорових вправ. Це передбачало підрахування викладачем результатів за отриманими показниками. Так, кожна помилка зафіксована студентом зараховувалась як 1 бал. У результаті студенти, які зафіксували 7 помилок і більше – отримували оцінку «добре». Якщо студент зазначив про допущення від 4 до 7 помилок він отримував оцінку «достатньо». Фіксація студентом від 1 до 4 помилок дорівнювалась оцінці «недостатньо». Процес оцінювання передбачав урахування рівня музичної підготовленості кожного студента, його музичні здібності, а також рівень складності поданих вокально-хорових вправ. Реалізація даного методу в цій методиці уможлиблювала спрямування студентів до здійснення самоконтролю над діями у процесі співу, а також вироблення у них відповідального відношення до чистоти інтонації під час набуття вокально-хорових навичок у ході вивчення циклу диригентсько-хорових дисциплін.

Ефективним для розвитку уміння студентів поєднувати накопичені диригентсько-хорові знання під час навчальної роботи над музичним твором та індивідуальних занять із дисципліни «Хорове диригування» виявився *метод рольових ігор* за модифікованою методикою О. Дубасенюк [68, 77]. Важливим у цьому процесі було проходження студентами декількох етапів навчальної роботи. Початковим завданням поставало ознайомлення майбутнім учителем музики з особливостями мелодійної лінії однієї з хорових партії даного хорового твору. Викладач пропонує студенту виконати роль «Хорового співака», що передбачало спів студентом визначеного нотного матеріалу. Далі

студент до таблиці «Поетапний аналіз» (Додаток В. 4), до графі «Інтонаційні труднощі» записував номери тактів даного хорового твору, в яких зустрічаються труднощі у вокальному виконанні, а саме інтонування мелодійної лінії. Наступний етап передбачав виконання студентом ролі «музичного теоретика». Це вимагало заповнення наступної графі «Мелодійний стрій», де студент здійснював аналіз ходи мелодійної лінії визначеної хорової партії даного музичного твору. На основі цього аналізу він записував до таблиці номер такту, в якому було визначено інтонаційні труднощі, і поруч назву інтервалу з відповідними позначками щодо його інтонування.

Третій етап передбачав виконання студентом ролі «хорового диригента», що здійснює самостійну роботу над хоровим твором. Так, студент визначаючи ритмічні труднощі, записував до графі «Ритмічні труднощі» номери тактів даного хорового твору і фіксував тип труднощів, що віднайдено під час співу цієї мелодійної лінії. Аналіз літературного тексту передбачає заповнення студентом графі «Дикційні труднощі». Це передбачало не тільки фіксацію студентом складнощів у вимові літературного тексту даного хорового твору, але й висловлення думки щодо виправлення дикційних помилок у хорових співаків. Здійснення студентом аналізу даної мелодійної лінії щодо вокально-хорового виконання відповідно динамічним позначкам, вказаним композитором у хоровій партитурі, потребувало заповнення графі «Динамічні труднощі». На основі такого поетапного аналізу студент у графі «Висновок» повинен був записати, які завдання постають перед хоровим диригентом у процесі вивчення зі співаками хорової партії даного музичного твору. Важливим у цьому процесі було не стільки отримання знань, скільки включення свідомості майбутнього вчителя музики в пізнавальну діяльність. Ми також спирались на дослідження Г. Селевко щодо структури гри, який відносить до цього процесу цілепокладання, планування, реалізацію мети, а також аналіз результатів, у яких особа повністю реалізує себе як суб'єкт [210, 51]. Реалізація цього методу передбачає спрямування викладачем майбутнього вчителя музики до використання накопичених диригентсько-хорових знань і

вмінь. Тобто шляхом здійснення поетапного аналізу мелодійної лінії хорового твору із програванням ролей уможлиблює пошук студентом вирішення запропонованої проблемної ситуації. Це сприяє пізнанню особливостей диригентсько-хорової діяльності вчителя музичного мистецтва.

Як засвідчує практика, переважна більшість випускників педагогічних коледжів мають достатній рівень теоретичної підготовки, проте й водночас недостатність впевненості й досвіду роботи з хоровим колективом, прийнятті конкретних рішень щодо виправлення інтонаційних помилок співаків, використання засобів музичної виразності для висловлення характерних особливостей художнього образу. Для усунення цього недоліку, на наш погляд, необхідним є введення такого методу *як метод ситуаційного навчання*. Це передбачало розгляд особливостей інтерактивної методики Case study (кейс-метод, метод аналізу ситуацій), розроблений такими англійськими науковцями як М. Шевер, Ф. Едейм та К. Єйтс. Ця методика побудована на організації та розв'язанні сучасних проблем у навчанні майбутнього спеціаліста. Кейс (з англ. - випадок) – це дуже деталізовані, контекстуальні, описові доповіді і повідомлення про викладання та учіння. «Кейс-стаді» (з англ. – повчальний випадок) – це опис ситуації, яка реально існувала. На думку Ш. Бобохуджаєва, кейс-стаді це «сукупність умов та обов'язків, що описують конкретні, реальні обставини на певному етапі» [26, 13]. Це коротка ділова гра, що супроводжується організацією самостійної роботи студентів. Г. Селевко зазначає, що будь-якому кейсу властивий кейсовий час, а саме: про минуле, теперішню ситуацію, можливі ситуації в майбутньому, короткочасні кейси з тривалими ситуаціями, послідовними подіями, із синхронними подіями, кейси в реальному часі, обмеженому часі, тривалі кейси [210, 32].

Застосування даного методу передбачало залучення студентів до групової форми навчальної роботи. Основою цього методу є застосування «кейсів», які передбачали подання студентам конкретної педагогічної ситуації у стислій формі з визначенням міри її складності. При розв'язанні кожної ситуації у студентів виникає необхідність поставити себе на місце вчителя музичного

мистецтва, що приймає рішення, а також уможлиблюється вивчення проблеми зсередини. Для виконання навчальної діяльності студентів було забезпечено шкільними піснями, що вимагали з'ясування питання, для якого віку школярів призначена дана шкільна пісня, аналіз інтонаційних труднощій. Нами була запропонована така ситуаційна вправа: при розучуванні мелодійної лінії школярі неточно інтонують. Наприклад, розглядаючи нотний матеріал даної шкільної пісні студенти помічають, що в мелодійній лінії спостерігається хода на різні інтервали вгору і вниз. Таке почергове використання композитором інтервалів супроводжується поданим ритмічним малюнком, а також паузами різної тривалості. Вчитель музики намагається вивчити зі школярами мелодійну лінію разом зі словами, поданими в пісні, але учні встигають лише вірно вимовляти літературний текст пісні. Спів мелодійної лінії на обраний склад, теж не призводить до отримання вчителем музики чистого інтонування учнями даної пісні.

Яке рішення має прийняти хоровий диригент?

При розв'язанні даної вправи було висунуто три версії. Понад половину студентів (54 %) винесли рішення про фрагментарну роботу над інтонаційними труднощами пісні. 40 % студентів прийняли рішення про виготовлення наочного матеріалу у вигляді малюнків, графічного висловлення особливостей мелодійної лінії даної пісні. 6 % студентів прийняли рішення щодо необхідності розробки декількох вокально-хорових вправ, які вбирають виокремлені інтонаційні труднощі.

На наступних практичних заняттях можна запропонувати студентам декілька ситуаційних вправ і запропонувати їм обміркувати свій варіант рішення проблемної задачі. Винайдені студентами цікаві послідовності роботи над інтонаційними труднощами в хоровому творі, а також розроблені вокально-хорові вправи варто вносити до збірника вокально-хорових вправ у роботі над інтонацією. Цей збірник стане корисним для студентів молодших курсів. Так, студентам можна запропонувати проаналізувати доцільність використання даної вправи в поданій ситуації, визначити складність цієї ситуації, а також

практично застосувати цю вправу під час навчальної роботи з навчальним хором.

Отже, використання методу ситуативного навчання в процесі формування у студентів педагогічних коледжів інтонаційно-образних навичок сприяє зосередженню уваги студентів до проблеми чистого інтонування під час виконання хорового твору, активізує мислення студентів спонукає їх до застосування слухового контролю.

Для усвідомлення студентами особливостей мелодійної лінії кожної хорової партії під час навчальної роботи над хоровим твором за навчальною програмою із дисципліни «Хорове диригування» з подальшим виявленням диригентсько-хорової ерудованості до експериментального дослідження було залучено *метод графічного висловлення*. Це передбачало визначення відповідного хорового твору з навчальної програми кожного студента експериментальної групи. Метою введення даного методу поставало набуття студентами навички графічного висловлення розуміння мелодійної лінії на основі здійсненого музично-теоретичного аналізу відповідного хорового твору. Ми спирались на дослідження М. Бернштейна щодо поетапної навчальної роботи над інтонацією, а саме за стадіями: початкове вивчення дій, рухова корекція; деталізованого відпрацювання та стабілізації; закріплення та подальшого удосконалення рухових дій [М. Бернштейн].

Водночас для методики формувального експерименту важливим постає застосування *методу інтонаційно-кольорової заміни*, що передбачає використання кольору для висловлення особливостей даної мелодійної лінії. А. Бондаренко пропонує застосовувати для цієї навчальної роботи можливості комп'ютеру за програмою Finale з метою набору нотних знаків. Цей метод передбачає використання можливостей комп'ютеру для кольорового забарвлення нотних знаків [28].

Третій етап формувального експерименту – виконавсько-творчий мав характер творчого висловлення набутих знань і вмінь та забезпечував формування творчо-діяльнісного компонента образно-інтонаційних навичок

майбутніх учителів музики. На цьому етапі експериментальна робота була націлена на розвиток здатності студентів до творчої презентації хорових творів у різних дієвих формах. Дослідно-експериментальна робота спрямовувалась на формування творчих умінь майбутнього вчителя музики, націлення його до творчого самовиявлення в навчальній діяльності, що дозволило виробити відповідне ставлення до диригентсько-хорового навчання, а саме: якісного виконання навчальних завдань; висловлювання власних думок; організації самостійної навчальної діяльності; вміння застосовувати набуті знання під час навчальної роботи над музичним твором; прагнення до виконавської діяльності.

На виконавсько-творчому етапі було введено серію експериментальних завдань, що забезпечували формування показників творчо-діяльнісного компоненту, а саме: ступінь розвитку творчої уяви та вокально-виконавської інтерпретації відповідно до задуму автора; уміння використовувати артистизм у процесі образно-інтонаційного відтворення художнього змісту музичних творів і презентації своїх вокально-хорових здобутків; здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду і вміння творчо презентувати його. Такий підхід до формування образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики за визначеними нами параметрами передбачав їх установку на активну навчально-творчу діяльність, що була спрямована на розвиток музичних творчих здібностей, музичного мислення, здатності до творчого самовиявлення тощо. У результаті майбутній вчитель музики здобував досвід творчої навчальної діяльності як підґрунтя для подальшої виконавсько-творчої роботи.

Враховуючи те, що виконавець музичного твору повинен розуміти його змістовність, а навчальна діяльність дозволяє майбутнім учителям музики розкрити характерні особливості художнього образу хорового твору та усвідомити основні напрямки навчальної роботи (гра хорової партитури на музичному інструменті, спів голосів, музично-теоретичний аналіз хорового твору), необхідним у диригентсько-хоровому навчанні постає спрямування студентів до використання творчого підходу. Важливим аспектом професійної

діяльності вчителя музичного мистецтва, що пов'язаний із рефлексією, є здатність до творчості. В. Сухомлинський визначав творчість як «бачення людиною свого внутрішнього світу, передусім свого розуму, свого напруження інтелектуальних сил, розуміння і творення краси внаслідок праці, своїх зусиль» [222, 155].

Керуючись вищезазначеним положенням, нами широко використовувався **метод моделювання образно-інтонаційних уявлень**, що передбачає: спонукання майбутніх учителів музики до роздумів; загострення відчуттів; збагачення вражень від прослуховування музичного твору. Цей метод включає матеріали рефлексивного оцінювання та самооцінювання досягнення студентом поставлених цілей щодо розвитку творчої уяви, особливостей фантазування та якості результатів навчальної роботи, а також аналіз особливостей роботи з різними джерелами інформації.

Відомо, що на якість інтонування студентами музичного звуку впливає багато факторів, серед яких є його уява про майбутнє звучання цього звуку. Під час співу студентів у навчальному хорі процес інтонування знаходиться під контролем хорового диригента і підлягає корекції, як за допомогою диригентських рухів щодо напрямку руху мелодійної лінії, так і за допомогою посилення зорового ряду. Спрямування студентів до підвищення якості хорового звучання ґрунтується на музично-теоретичному аналізі даного музичного твору, та передбачає поступову зміну поданого образу для досягнення відповідного звучання. Цей процес має пошуковий характер, в якому зміна зорового ряду призводить до зміни звукового ряду. Така взаємозалежність створює умови для розвитку як музичного слуху та голосового апарату, так і налагодження їх оперативної роботи під час співу студента.

Спираючись на це, застосування цього методу передбачало подання початкового образу у вигляді геометричної фігури, малюнку тощо для здійснення студентом пошуку аналогій між поданим образом і звучанням, що уможлиблює виявлення певних невідповідностей. Таке залучення

інтелектуальних умінь спрямоване до розвитку творчої уяви майбутніх учителів музики, що передбачає включення їх фантазії у процесі створення художньо-образної картини.

Спрямування студентів до набуття навички прорявляти творчу уяву під час самостійної роботи над створенням інтерпретації музичного твору передбачало вироблення у них усвідомлення практичної необхідності використання цієї навички в майбутній фаховій діяльності. Під час диригентсько-хорового навчання студент набуває необхідних знань і вмінь, оскільки в майбутній фаховій діяльності йому необхідно буде вже відпрацьовувати «власну систему засобів, яка відповідає його індивідуальним можливостям і особистісним якостям. Ця система достатньо гнучка, варіативна, дає можливість враховувати всі аспекти діяльності та конкретні педагогічні ситуації, тобто відмова від засобу, який не виправдав себе, не є для вчителя проблемою» [189, 78].

Впровадження *методу «Проект-реалізація»* на практичних заняттях зі студентами із дисципліни «Хоровий клас» дозволило перейти від організації навчальної діяльності студентів із націленням на практичну необхідність набуття знань і вмінь, до навчальної роботи студентів на практично-спрямованому рівні. Викладач формулює завдання, що передбачає залучення студентів до самостійної роботи над шкільною піснею. Це передбачає забезпечення кожного студента друкованою копією шкільної пісні. Важливим було, щоб зміст обраної викладачем пісні не був прив'язаним до будь-якого свята, оскільки в кінцевому результаті планувалось отримати від студентів виявлення різного бачення щодо практичного призначення однієї й тієї ж шкільної пісні. У цьому процесі викладач звертає увагу студентів до особливостей позаурочної роботи вчителя музичного мистецтва. Далі студенти самостійно, але під контролем викладача заповнюють бланк «Проект виступу шкільного вокально-хорового колективу» (Додаток В. 5). У першій графі «Вікова група» студент, на основі здійснення музично-теоретичного аналізу нотного матеріалу шкільної пісні, повинен був визначити вікові обмеження

щодо виконання учнями шкільної пісні, з урахуванням особливостей фізичного розвитку учнів, їх інтересів і потреб. Наступна графа «Призначення» передбачала визначення студентом, до якого шкільного заходу можна підготувати дану шкільну пісню з учнями загальноосвітньої школи. У третій графі «Можливості» студент повинен поміркувати щодо створення умов для творчого розвитку учнів, а саме про наявність відповідної аудиторії для проведення репетицій, необхідної наочності, налагодження позитивної творчої атмосфери. Необхідним також поставало зазначення про врахування музичних здібностей школярів, а також вимог загальноосвітнього закладу щодо проведення шкільного заходу. Заповнення графи «Наочність» потребувало визначення майбутнім учителем музики доцільності використання певних музичних інструментів у цьому процесі, а також залучення засобів мультимедіа для здійснення пошуку даних, їх копіювання, монтажу, відтворення тощо. У наступній графі «Зовнішній вигляд учнів» студент повинен був врахувати той факт, що зовнішній вигляд учнів під час виступу є важливою складовою концертного виконання музичного твору.

Дотримання таких правил як акуратність у зовнішньому вигляді учасників шкільного вокально-хорового колективу, доцільність введення кожного елемента до сценічного костюму позитивно вплине на якість виступу учнів. Заповнення студентом графи «Необхідна кількість репетицій» передбачало врахування ним визначеного терміну для процесу підготовки школярів до виконання шкільної пісні. Спираючись на зазначене в попередніх графах таблиці, студент визначається із оптимальною кількістю репетицій, проведення яких постане гарантом успішного виступу учнів. Виходячи із визначеної кількості запланованих репетицій із шкільним вокально-хоровим колективом, учитель музики визначається із завданнями щодо проведення цих репетицій. У графі «Змістовність репетицій» студент записує визначені завдання щодо проведення змістовно насичених репетицій із вокально-хоровим колективом, які повинні бути націлені на досягнення якісного результату виконання на кожному визначеному етапі.

Таким чином, застосування цього методу стимулює інтерес студентів до навчальної роботи під час практичних занять із дисципліни «Хоровий клас». Розвивається та підвищується рівень емоційно-ціннісного ставлення майбутніх учителів музики до диригентсько-хорового навчання. Студенти набувають навичок висувати ідеї, планувати дії, у них виробляється активна навчальна позиція, що передбачає усвідомлення необхідності набутих фахових знань і вмінь для творчої роботи над музичним твором.

Розглядаючи можливість розвитку здатності студентів до творчої презентації хорових творів у різних дієвих формах ми враховували те, що навчальна робота студента над музичним твором передбачає творчий підхід до процесу створення інтерпретації. В. Андреев визначає творчість як «один із видів людської діяльності, спрямований на розв'язання суперечності, що виникає при вирішенні творчого завдання, для якого необхідні об'єктивні (соціальні, матеріальні) і суб'єктивні особистісні умови (знання, уміння, творчі здібності), результат якого має новизну й оригінальність, відзначається особистою і соціальною значущістю, також прогресивністю» [5, 49-50].

Корисним для розвитку вміння майбутніх учителів музики щодо яскравого відтворення художнього образу хорового твору є *метод осмислення композиторського художньо-образного задуму*. Його якнайкраще застосовувати на практичних заняттях із дисципліни «Хоровий клас», адже активна, творча навчальна діяльність розвиває інтерес студентів до диригентсько-хорової роботи, сприяє виробленню умінь вокально-хорової роботи над музичним твором. З цього приводу В. Москаленко зазначає, що кожен виконавець у процесі пізнання музичного твору намагається розкрити подані композитором думки та почуття відповідно до свого внутрішнього відчуття поданих відомостей [167, 85]. Цей метод передбачає проведення зі студентами ділової гри, що проводиться за етапами: підготовчий, оперативний, підсумковий.

Викладач на підготовчому етапі повідомляє тему гри, мету її проведення. Студентам було повідомлено, що у разі їх недостатньої підготовки до

проведення гри визначена мета не досягається.

Характерним для цього етапу було проведення зі студентами експериментальної групи ділової гри «Хоровий конкурс». На одному з практичних занять із дисципліни «Хоровий клас» було проведено імітацію фрагменту хорового конкурсу, учасниками якого стали самі студенти (порядок проведення гри у додатку В. 6). Метою гри було формування у студентів більш повного уявлення про підготовку виконавського колективу до концертного виступу, розвиток їх організаторських, вокально-хорових і диригентських умінь, а також критичного мислення.

Під час практичного заняття студенти сприйняли ідею проведення ділової гри з інтересом. На питання щодо бажання взяти участь у діловій грі «Хоровий конкурс» усі студенти відповіли позитивно, при цьому відзначали, що проведення такої гри «буде корисно і цікаво», «з'явиться можливість набути практичний досвід». Щодо музичного твору, який студенти бажали б виконувати, то на першому плані розглядались саме шкільні пісні, бо, на думку студентів, це відповідає визначеній меті проведення гри.

При підготовці до проведення гри усім студентам педагогічного коледжу був наданий лист-запрошення. Крім цього, усі вони одержали в друкованому вигляді вимоги даного конкурсу. Ці папери було видано студентам за два тижні до гри з метою дати їм можливість підготуватись. Також студентам було роз'яснено порядок проведення гри; усіх студентів було розподілено на групи: «учні», «журі», а також обрано «голову журі», «хорового диригента» і «концертмейстера».

При цьому, студентам з групи «журі» пропонувалось підготуватись до проведення конкурсу, прослухати виступ і внести свій вирок, самостійно скласти промову «голови журі»; студенти з групи «учні» вивчали вокальне виконання шкільної пісні, а студенти які виконували роль «хорового диригента» і «концертмейстера» готувались до концертного виступу з «учнями».

Таким чином, використання даного методу уможливорює закладення у

майбутніх учителів музики уявлення щодо вокально-хорової та організаторської роботи з виконавським колективом, оскільки гра видається імітацією практики. Розв'язання студентами реальної ситуації сприяє осмисленню ними художньо-образної структури музичного твору, студенти здійснюють музично-теоретичний аналіз твору, виробляють у собі навички самостійно приймати рішення, усвідомлюють процес підготовки виконавського колективу до концертного виступу.

Активізація творчого образного мислення майбутніх учителів музики на формульовальному етапі експериментальної роботи засобами створення художнього образу хорового твору здійснювалась за допомогою *методу художньо-емоційного відтворення музичного матеріалу*, що передбачав набуття студентами навички навчальної роботи над емоційно виразним пластом звучання хорового твору.

Доречно зазначити, що назва цього методу пов'язана з тим, що розкриття сутності співвідношення емоційного та художнього сприяє творчому вирішенню навчального завдання. Оскільки джерелом емоційної насиченості хорового твору постають інтонація і слово, тому пошук характерних особливостей будови мелодійної лінії та структури поданного літературного тексту сприяють розумінню студентами художньої цілісності композиторського задуму.

Робота проводиться у декілька етапів. На першому етапі викладач за допомогою комп'ютера пропонував студентам проаналізувати дані, що було вилучено з Інтернету. Ці дані містили виступи хорових колективів, які виконували хорові твори. Такий аналіз передбачав заповнення студентом «Листа оцінювання» (Додаток В. 7), що передбачав висловлення як своїх вражень від переглянутих даних, так і здійснення оцінювання цих даних, а також внесення пропозицій.

Отримані результати було враховано на наступному етапі, що був спрямований на розвиток уміння майбутніх учителів музики свідомо висловлювати у виконанні художній образ музичного твору, завдяки

сформованості ціннісного відношення до творів хорового мистецтва. У процесі експериментальної роботи доцільним постало залучення з репертуару навчального хору декількох різнохарактерних музичних творів. Учасників експериментального дослідження розподілено на три групи. Виконання навчального завдання передбачало спів учасників групи однієї з хорових партій даного хорового твору, за бажанням.

Студенти повинні були протягом короткого часу під час співу самостійно налагодити унісонне звучання. Далі студенти кожної групи під час обговорення визначають характерні особливості поданого композитором художнього образу. Результатом цього обговорення поставало заповнення учасниками бланку «Прикметникове поле», що передбачало підбір прикметників відповідно створеному художньому образу (Додаток В. 8). Після цього перед студентами педагогічного коледжу поставало завдання проспівати дану хорову партію емоційно висловлюючи особливості художнього образу.

Цей процес мав пошуковий характер, оскільки студенти педагогічного коледжу самостійно визначались із штрихом виконання, динамікою, темпом тощо. Так, інтонування мелодійної лінії переростало в художнє виконання, з подальшим емоційним насиченням музичного звучання вокально-хорового твору. Тобто, цей процес проходив як творчий акт. Оцінювання отриманого результату такої навчальної діяльності студентів здійснювалось усіма учасниками створених груп, що по черзі демонстрували виконання певної хорової партії хорового твору.

Треба відзначити, що під час вокально-хорової роботи над хоровими творами на наступних практичних заняттях із дисципліни «Хоровий клас» студенти педагогічного коледжу більш емоційно висловлювали поданий художній образ.

Результати проведенного експериментального дослідження в експериментальній та контрольній групах зафіксовані на рис. 3.2.

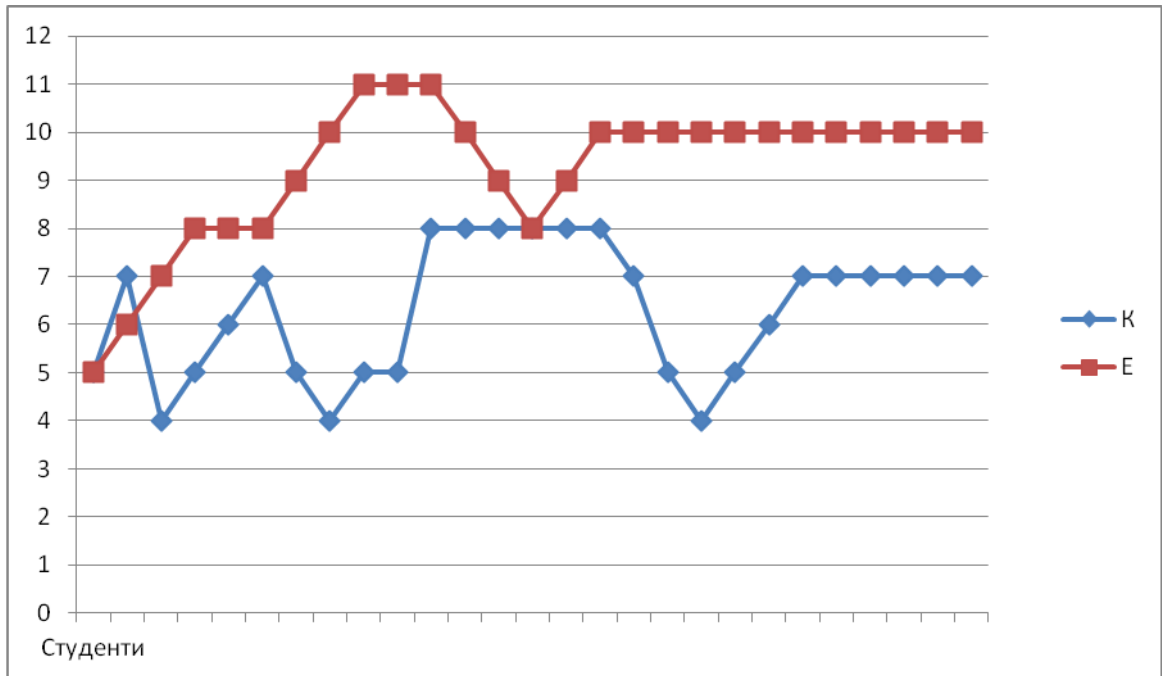


Рис. 3.2. Розподіл студентів груп Е та К за рівнями формувального експерименту

Після завершення формувального експерименту було проведено прикінцевий зріз і порівняльний аналіз середніх показників КГ і ЕГ груп, результати якого виявили позитивну динаміку ефективності в досягнутих рівнях сформованості образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів, які мали таку різницю: на III-й – високий рівень піднялись 22% студентів КГ і на 33% студентів ЕГ, з різницею <11%. II-й – середній рівень у студентів КГ мали 44%, у ЕГ – 48 %, різниця <4%; I-й низький рівень у студентів КГ мали 34%, у ЕГ – 19%, різниця зменшилась на >15% студентів (Рис. 2.8). Це відбулось за рахунок якісного переходу обстежуваних на більш високі рівні. Для перевірки достовірності й статистичної значущості суттєвих змін у рівнях сформованості образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів нами був застосований кутовий критерій Фішера φ^* і формувала обчислення: $\varphi_{\alpha\tau}^* = (\varphi_1 - \varphi_2) \cdot \sqrt{\frac{n_1 n_2}{n_1 + n_2}}$, де n_1 і n_2 – обсяги досліджуваних виборок. Таким чином за результатами перевірки значущості отриманого критерію можна зробити висновок про наявність суттєвих змін в проявах рівнів сформованості образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів

у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, а саме: для високого – 0,9388, для середнього – 0,8729, для низького рівня становить 0,9987. Тобто з ймовірністю близькою до 1 можна стверджувати, що доля студентів експериментальної групи, які мали низький рівень сформованості образно-інтонаційних навичок до експерименту, суттєво зменшилась, а доля студентів з високим рівнем суттєво зросла.

Динаміка формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів зафіксована на рис. 3.3.

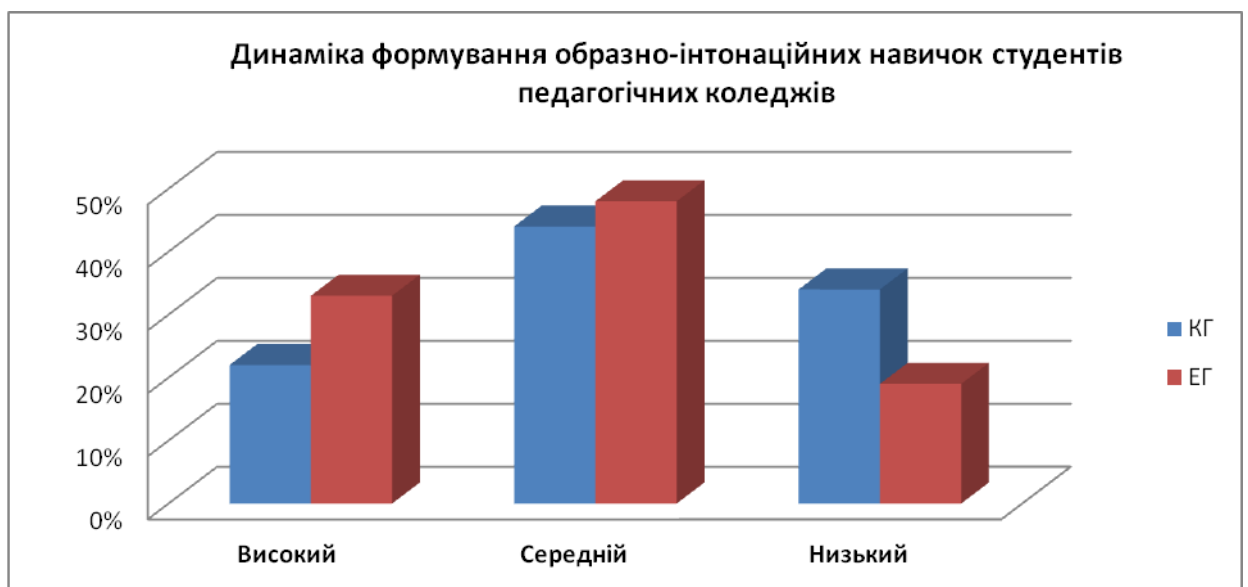


Рис. 3.3. Динаміка формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів

Результати порівняльного аналізу КГ і ЕГ дали змогу зафіксувати ефективність запропонованої методики формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін і визначити їх особливу значущість для якості художньо-образного виконання вокально-хорових творів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін та інших презентативних форм музичного виконавства, а також засвідчили ефективність, практичну доцільність і своєчасність запропонованої методики даного напрямку навчання.

Висновки до III розділу

Проведені констатувальний, контрольний, формувальний етапи експерименту з формування образно-інтонаційних навичок майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін дозволили дійти таких *висновків*:

- результати констатувального експерименту дозволили виявити три рівні (високий, середній та низький) їх сформованості у студентів педагогічних коледжів. *Високий рівень* сформованості цих навичок передбачав: високу мотиваційну готовність, стійкий інтерес і захопленість диригентсько-хоровою діяльністю, зацікавленість в пізнанні творів світової і національної вокально-хорової культури та потребу в фаховому самовдосконаленні; теоретичну обізнаність в напрямку накопичення образно-інтонаційних навичок і вокально-виконавської культури; вміння правильно аналізувати та інтерпретувати вокально-хорові твори відповідно стильовим і жанровим особливостям та авторському задуму; розвинену творчу уяву й артистизм, схильність до образно-інтонаційного відтворення художньо змісту вокально-хорових творів у процесі їх творчої презентації, адекватне оцінювання власного та інших студентів образно-інтонаційного виконання музичних творів з об'єктивним, обґрунтованим висловлюванням. Респонденти цього рівня проявляють повну самостійність щодо індивідуальних пошуків втілення художніх образів, намагаються удосконалити свою виконавську діяльність. У процесі діагностування до *високого* рівня було віднесено всього 17% студентів педагогічних коледжів.

Середній рівень (42%) сформованості образно-інтонаційних навичок продемонстрували респонденти, яким притаманний нестійка мотивація, нестабільний інтерес і захопленість диригентсько-хоровою діяльністю, що говорить про поверховість вокально-хорового тезаурусу й образно-інтонаційних навичок; студенти цього рівня не достатньо орієнтуються у стильових та жанрових особливостях щодо виконавської інтерпретації

вокально-хорових творів і потребують консультативної допомоги викладача; мають дуже поверхове уявлення про артистизм; презентація вокально-хорових творів має переважно репродуктивний характер. Респонденти намагаються оцінювати власні виконавські досягнення й оцінювати інших, але таке оцінювання часто має хаотичний характер без конкретних зауважень. Студенти прагнуть набувати образно-інтонаційних навичок, однак вони не відзначаються яскравістю і довершеністю.

Низький рівень (41 %) сформованості образно-інтонаційних навичок показали майбутні вчителі музики, у яких відсутня мотивація до занять диригентсько-хоровими дисциплінами взагалі і процесом формування образно-інтонаційними навичками зокрема; респонденти показали обмежений обсяг вокально-хорового тезаурусу й недостатність образно-інтонаційних навичок, слабкий потенціал музично-творчої діяльності; студенти цього рівня не орієнтуються у стильових та жанрових особливостях щодо виконавської інтерпретації вокально-хорових творів і потребують постійної консультативної допомоги викладача; респонденти цієї групи не мають жодних уявлень про артистизм, у них не розвинута здатність яскраво і образно презентувати вокально-хорові твори, що свідчить про їх виконавську та педагогічну некомпетентність. Студентам цього рівня складно оцінювання власне та інших студентів образно-інтонаційне виконання музичних творів;

- за результатами діагностувального дослідження було виявлено, що у більшості респондентів сформованість образно-інтонаційних навичок знаходиться на середньому та низькому рівнях; це зумовило необхідність розробити методику формування образно-інтонаційних навичок майбутніх вчителів музики у процесі диригентсько-хорової підготовки та скерувати педагогічні умови, які б сприяли підвищенню рівня сформованості досліджуваного явища;

- методика формувального експерименту дисертаційного дослідження здійснювалась у **три етапи** (*інформаційно-адаптаційний; технологічно-поглиблювальний; виконавсько-творчий*), які забезпечували реалізацію мети та

експериментальних завдань відповідно до логіки формування в студентів образно-інтонаційних навичок. *Перший* (інформаційно-адаптаційний) *етап* був спрямований на забезпечення *мотиваційно-пізнавального компонента* і здійснювався у двох напрямках роботи: на першому відбувалась допомога студентам в адаптації до навчання в умовах педагогічних коледжів; на другому - розвиток інтересу й зацікавленості різними видами диригентсько-хорової діяльності, накопиченню теоретичних знань та хорознавчого тезаурусу з диригентсько-хорових дисциплін», свідомому розумінню понять «інтонація» (як важливого засобу музичної виразності) і синонімічних понять «образно-інтонаційні навички», «образно-інтонаційне мислення» та розвитку музичної пам'яті, адекватному сприйманню характеру музичних творів. Цей етап експериментальної роботи забезпечував психолого-педагогічний супровід. На цьому етапі використовувались *методи*: бесіди, інструктажу, стимуляції, метод конструювання понять – для розширення, диференціації та систематизації понятійно-категоріальної бази знань, творчі завдання тощо.

На другому (технологічно-поглиблювальному) *етапі* акцентувалась увага на забезпечення *операційно-технологічного компонента*: здійснювалось ознайомлення студентів з технологіями й прийомами накопичення і свідомого використання інтонаційно-образних навичок в процесі відтворення різних видів вокально-хорової діяльності (особливо зверталась увага на аналіз інтонаційні особливості мелодійного матеріалу (його інтервальної і темпоритмічної будови, що певною мірою віддзеркалює образно-емоційний зміст і головну ідею твору), а також на диференціації й сприйманні інших засобів музичної виразності, розвитку драматургії в процесі аналізу та інтерпретації музичних творів, що обумовлювало включення в роботу особистісної *рефлексії*. На цьому етапі використовувались *методи*: бесіди, інструктаж, демонстрація, аналіз і оцінювання власного виконання і колег, стимуляція, вокальний тренінг, пов'язаний з інтонаційно точним відтворенням звуковисотних співвідношень музичного матеріалу, творчі завдання з формування образних уявлень тощо.

- *На третьому* (виконавсько-творчому) етапі здійснювалась реалізація

творчо-діяльнісного компоненту шляхом синтезу накопиченої бази музикознавчих знань, індивідуальних вражень і асоціативного фонду в процесі точного емоційно-художнього відтворення образно-інтонаційних навичок, (використання інтонаційно-корегувальних вправ) у логічному поєднанні з композиторським задумом вокально-хорового творів. На цьому етапі експериментальна робота була націлена на розвиток здатності студентів до творчої презентації хорових творів у різних дієвих формах. Дослідно-експериментальна робота була спрямована на формування творчих умінь майбутнього вчителя музики, націлення його до творчого самовиявлення в навчальній діяльності, що дозволило виробити відповідне ставлення до диригентсько-хорового навчання, а саме: якісне виконання навчальних завдань; висловлювати власну думку; організовувати самостійну навчальну діяльність; вміти застосовувати набуті знання та вміння під час навчальної роботи над музичним твором; прагнути до виконавської діяльності. Реалізація дослідних завдань здійснювалася за допомогою **методів**: евристичних, творчої активності та моделювання знань з вокально-хорового виконавства та їх екстраполяція (в умови навчального середовища і сцени); порівняльний аналіз експериментальних даних та їх статистична обробка;

- за результатами формувального експерименту було проведено прикінцевий зріз і порівняльний аналіз середніх показників КГ і ЕГ груп, результати якого виявили позитивну динаміку ефективності в досягнутих рівнях сформованості образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів, які мали таку різницю: на III-й – високий рівень піднялись 22% студентів КГ і на 33% студентів ЕГ, з різницею <11%. II-й – середній рівень у студентів КГ мали 44%, у ЕГ – 48 %, різниця <4%; I-й низький рівень у студентів КГ мали 34%, у ЕГ – 19%, різниця зменшилась на >15% студентів;

- порівняльний аналіз КГ і ЕГ дали змогу зафіксувати динаміку ефективності запропонованої методики формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів і визначити їх особливу значущість для якості художньо-образного виконання вокально-хорових творів у процесі

вивчення диригентсько-хорових дисциплін та інших презентативних форм музичного виконавства, а також засвідчили ефективність, практичну доцільність і своєчасність запропонованої методики даного напрямку навчання.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [101; 106; 107; 109].

ВИСНОВКИ

Аналіз результатів теоретичного і експериментального дослідження підтвердили правомірність визначених теоретико-методологічних положень, засвідчили можливість реалізації мети й ефективності розв'язання дослідних завдань та динаміку результатів експериментального навчання з формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів, що стало підставою до наступних **висновків**:

1. У результаті узагальнення аналізу літератури з проблеми дослідження і аналізу практики було встановлено недостатню розробленість проблеми формування образно-інтонаційних навичок у студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін, що підтвердило актуальність і новизну даної проблеми, засвідчило практичну необхідність її розробки, дозволило визначити теоретико-методологічне підґрунтя процесу формування даного феномену в практиці педагогічних коледжів.

2. На основі теоретико-методологічного аналізу проблеми дослідження, вивчення вікових особливостей учнів підліткового віку і ранньої юності та узагальнення практики визначено: зміст, сутність, специфіку та авторське тлумачення поняття *«образно-інтонаційні навички»*. Його ми розуміємо як *інтегрований багатоплановий психомоторний комплекс, який поєднує вокально-технічні дії і креативне мислення, утворюючи слухове емоційно-насичене уявлення про звуковий образ певного музичного твору та загальне уявлення про його характер. У результаті тривалого повторення вокально-технічні дії стають сформованими образно-інтонаційними навичками.*

Систематизовано *педагогічні підходи* (культурологічний, діяльнісно-креативний, аксіологічний та особистісно - орієнтований) і взаємодію *принципів* вокально-хорового навчання студентів педагогічних коледжів (принцип опори на національне спрямування вокально-хорового навчання; принцип поетапно-ейдетичної організації навчання для вирішення складних технічних і художніх завдань у навчальному процесі; принцип інтегративності змісту диригентсько-

хорових дисциплін; принцип мистецько-освітньої рефлексії у процесі відтворення художніх образів хорової музики); визначено *педагогічні умови* (створення комфортного навчального середовища з урахуванням психофізичних особливостей вокально-хорового навчання студентів підліткового віку та ранньої юності; свідоме опрацювання вокально-хорового твору з визначенням його художніх образів і характеру відтворення для якісного формування образно-інтонаційних навичок; організація самовдосконалення процесу формування образно-інтонаційних навичок у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін та організація доцільного педагогічного керівництва даним процесом. Доведено, що лише комплексне забезпечення визначених педагогічних умов може стати основою для вирішення проблеми формування образно-інтонаційних навичок в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін.

3. У рамках дисертаційного дослідження розроблені та теоретично обґрунтовані структурні *компоненти* (*мотиваційно-пізнавальний, операційно-технологічний, творчо-діяльнісний*). До мотиваційно-пізнавального компоненту був розроблений критерій, що давав змогу визначити міру мотиваційної цілеспрямованості та поінформованості щодо спеціальних знань у сфері вокально-хорового мистецтва і формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів. Він визначався за такими показниками: інтерес і захопленість вокально-виконавською діяльністю під час навчання у педагогічному коледжі; ступінь особистісної зацікавленості в пізнанні кращих творів світової і національної вокально-хорової культури; потреба в самовдосконаленні вокально-виконавської культури студентів педагогічних коледжів та високоякісної їх презентації. До операційно-технологічного компоненту був розроблений критерій, що визначав ступінь готовності майбутніх учителів музики до опанування необхідним вокально-виконавським комплексом знань та умінь. Він визначався за такими показниками: здатність синтезувати вокальний тезаурус та співочі навички, уміння їх переводити у вокально-виконавську культуру майбутнього вчителя музики; уміння виявляти

вади і прорахунки під час власного виконання музичних творів; схильність до творчої навчально-комунікативної взаємодії в процесі диригентсько-хорового навчання. До творчо-діяльнісного компоненту критерієм стала міра здатності до фахової самореалізації в процесі виконання вокально-хорових творів у різних дієвих формах. Його показниками були: ступінь розвитку творчої уяви та вокально-виконавської інтерпретації відповідно до задуму автора; уміння використовувати артистизм у процесі образно-інтонаційного відтворення художньо змісту музичних творів і презентації своїх вокально-хорових здобутків; здатність до творчої трансформації вокально-виконавського досвіду і вміння творчо презентувати його.

У перебігу констатувального експерименту були визначити *рівні* (високий, середній та низький) та ознаки сформованості образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів.

4. Для розв'язання поставлених завдань був обумовлений комплекс *теоретичних та емпіричних методів*. До теоретичних методів віднесено: аналіз першоджерел із досліджуваної проблеми, їх класифікація та систематизація; узагальнення; моделювання. Серед емпіричних методів використовувались: педагогічне спостереження, бесіди, анкетування, інтерв'ювання, проєктивні методи, тестування, бесіди; науково-дослідні та творчо-пошукові: експериментальні, творчі завдання, рефлексивні, методи інтерактивного та евристичного навчання для моделювання образно-інтонаційних уявлень (творчої уяви, художньо-образної картини, фантазування); методи статистичної обробки даних.

За результатами діагностувального дослідження було виявлено, що в більшості респондентів сформованість образно-інтонаційних навичок знаходиться на низькому та середньому рівнях – відповідно 41% та 42% досліджуваних; високий – лише у 17% досліджуваних, що засвідчило недостатню розробленість науково-методичної та вокально-виконавської практики.

5. У процесі дослідження було розроблено організаційно-методичну модель і поетапну методику формування образно-інтонаційних навичок у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін. Методика формувального експерименту дисертаційного дослідження здійснювалась у *три етапи (інформаційно-адаптаційний; технологічно-поглиблений; виконавсько-творчий)*, які забезпечували реалізацію мети та експериментальних завдань відповідно до логіки формування в студентів образно-інтонаційних навичок.

Порівняльний аналіз середніх показників КГ і ЕГ груп виявив позитивну динаміку в досягнутих рівнях сформованості образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів, які мали таку різницю: на III-й – високий рівень піднялись 22% студентів КГ і 33% студентів ЕГ, з різницею <11%. II-й – середній рівень спостерігався у студентів КГ - 44%, у ЕГ – 48 %, різниця <4%; I-й низький рівень зафіксований у студентів КГ- 34%, у ЕГ – 19%, різниця зменшилась на >15%. Такі дані були отримані за рахунок якісного переходу обстежуваних на більш високі рівні.

Результати проведеного дослідження підтвердити оригінальність, ефективність та можливість запровадження даної методики в практику педагогічних коледжів, а також визначили практичну доцільність і своєчасність запропонованої поетапної методики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдуллин Э. Б. Теория музыкального образования: учеб. для студентов высш. пед. учебн. заведений /Э. Б. Абдуллин, Е. В. Николаева. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 336 с.
2. Абдуллина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед спец. высш. учеб. заведений /О. А. Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
3. Актуальні питання естетичного виховання молоді засобами музики: монографія [для студ., асп. та молодих викл. вищ. навч. закл.] /М. А. Печенюк, О. М. Прядко та ін. – Кам'янець-Подільський: Видавець ПП Зволейко Д. Г., 2014. – 200 с.
4. Алиев Ю. Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта /Юлий Багирович Алиев. – М. : Владос, 2000. – 336 с.
5. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: в 2 кн. /Валентин Иванович Андреев. Кн. 2. – Казань, 1998. – 320с.
6. Андрущенко В. П. Про концептуальні засади філософії освіти України /В. П. Андрущенко, В. С. Лутай // Нова парадигма. – Вип. 36. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С. 8-20.
7. Антонюк В. Г. Постановка голосу: [навч. посіб. КНУКіМ] / Валентина Геннадіївна Антонюк. – К.: Українська ідея, 2000. – 68 с.
8. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект: [монографія] / Валентина Геніївна Антонюк. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К.: Українська ідея, 2001. – 144 с.
9. Апраксина М. О. возрастных изменениях в голосовом механизме подростков в связи с ускорением их роста и развития / М. О. Апраксина //Музыкальное воспитание в школе. – М.: Музыка, 1979. – С. 103-110.
10. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки: кн. для учителя /Л. Г.Арчажникова. – М.: Просвещение, 1984. – 111с.
11. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс /Борис Владимирович

- Асафьев. Кн. 1 и 2. — М.-Л.: Музыка, 1971. — 376 с.
12. Асафьев Б. В. О хоровом искусстве: сб. статей /Борис Владимирович Асафьев. — Л.: Музыка, 1980. — 212с.
 13. Асмолов А. Г. Психология личности: [учебник]. /А. Г. Асмолов. — М.: Изд-во МГУ, 1990. — 367 с.
 14. Аспелунд Д. Л. Научно-исследовательская работа в области искусства /Дмитрий Львович Аспелунд // Материалы Всесоюз. конф. по вок. образованию. — М.-Л.: Музгиз, 1971. — С. 30-31.
 15. Багадуров В. Н. Начальные приемы развития детского голоса /В. Н. Багадуров. — М.: АПН РСФСР, 1954. — 43 с.
 16. Багрунов В. П. Азбука владения голосом / Владимир Павлович Багрунов. М.: СПб, Композитор, 2010. — 220 с.
 17. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. - 336 с.
 18. Барсов Ю. А. Вокально-исполнительские и педагогические принципы М.И. Глинки / Барсов Юрий Александрович — Л.: Музыка, 1968. — С. 52.
 19. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. — М.: Искусство, 1979. — 191 с.
 20. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. завед.] / А. С. Белкин. — М.: Академия, 2000. — 192 с.
 21. Бердяев Н. А. Философия творчества, культуры и искусства [в 2-х т.] — Т.1 / Н. А. Бердяев. — М.: Искусство, 1994. — 287 с.
 22. Бернштейн Н. А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н. А. Бернштейн. — М.: Медицина, 1966. — 349 с.
 23. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник / І. Д. Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
 24. Бехтерев В. М. Проблемы развития и воспитания человека / В. М. Бехтерев [под ред. А. В. Брушлинского, В. А. Кольцовой]. — М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. — 416 с.

25. Бірюкова Л. А. Інтеграція педагогічної майстерності в предметах «хорове диригування» та «постановка голосу» / Л. А. Бірюкова // Педагогічні науки: зб. наук. праць / [упоряд. М.О. Лазарєв]. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2001. – 163 с.
26. Бобохуджаев Ш. И. Инновационные методы обучения: особенности «кейс-стади» метода обучения и пути его практического использования / Ш. И. Бобохуджаев, З. Ю. Юлдашев. – Ташкент, 2006. – 88 с.
27. Божович Л. И. О культурно-исторической концепции Л. С. Выготского и ее значении для современных исследований и психологии личности / Л. И. Божович // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 108-116.
28. Бондаренко А. В. Специфіка організації самостійної роботи майбутнього вчителя музики з використанням мультимедійних технологій : метод. рек. для студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів / Анжеліка Володимирівна Бондаренко. – Кривий Ріг: КП ДВНЗ «КНУ», 2011. – 164 с.
29. Боров Ю. Б. Общение с искусством / Юрий Борисович Боров // Эстетика.– Ростов н/Д.: «Феникс», 2004. – С. 606-674.
30. Борисов Ю. Н. Основы дирижирования: Учебное пособие. /Ю. Н.Борисов. – Владимир: ВПИ. - 1980. – 87 с.
31. Бочкарев Л. П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. /Л. П. Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
32. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике /Л. Ф. Бурлачук, С. М. Морозов. – СПб.: Питер Ком., 2000. – 527 с.
33. Ван Цзяньшу Педагогічні умови формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики /Ван Цзяньшу //Современные аспекты культурного диалога: Россия-Украина. Сборник материалов II Межд. научно-практич. конф. – Краснодар: ООО «Просвещение-Юг», 2013. – С. 42-46.
34. Вахрушев А. В. Основы хоровой педагогики /А. В. Вахрушев. – М.: Музыка, 1997. – 166 с.

35. Васенина К. В. Правильное произношение слова как важнейший фактор в пении [метод. пособие для преподавателей музыкальных училищ] / К. В. Васенина. – М.: Музыка, 1962. – 172 с.
36. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання» / Василенко Людмила Михайлівна. – К., 2003. – 211 с.
37. Васильев В. А. Очерки о дирижерско-хоровом образовании: преемственность традиций и тенденции развития. - М., 1991. – 117с.
38. Венгер Л. А. Психология: учеб. пособие для пед. училищ / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – М.: Просвещение, 1988. – 33 с.
39. Венгрус Л. А. Начальное интенсивное хоровое пение / Л. А. Венгрус – СПб. : Музыка, 2000. – 280 с.
40. Венгрус Л. А. Пение и фундамент музыкальности / Л. А. Венгрус. – Великий Новгород: Новгор. гос. ун-т им. Ярослава Мудрого, 2000. – 203 с.
41. Вербов А. М. Техника постановки голоса / Александр Михайлович Вербов. – 2-е изд. – М.: Музгиз, 1961. – 52 с.
42. Вилкорезова Л. А. Формирование вокальных навыков на начальном этапе обучения / Л. А. Вилкорезова // Педагогічна Сумщина. – 2003. – № 3. – С. 24-26.
43. Володченко Ж. М. Основи техніки диригування. - Навч.-метод. посіб. /Ж. М. Володченко - Ніжин, НДПУ, ім. М.Гоголя, - 2000. – 94 с.
44. Вульфов Б. З. Основы педагогики: учеб. пособие: /Б. З.Вульфов, В .Д.Иванов. [2-е изд., перераб. и доп.]. — М.: УРАО, 2000. — 614 с.
45. Выготский Л. С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.– 479, [1] с.
46. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / Лев Семёнович Выготский. – Избран. психол. труды [под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1996. – 512с.

47. Вуд Г. О дирижировании. /Г. О. Вуд [Пер. с англ., предисловие и примечание Н. П. Скосова. - М.: Музгиз, 1959. - 327с.
48. Гальперин П. А. Формирование знаний и умений на основе поэтапного усвоения умственных действий / П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1968. – 115 с.
49. Герсамия И. Е. К проблеме психологии творчества певца / И. Е. Герсамия. – Тбилисси: Мецниереба, 1985. – 164 с.
50. Голик Г. Г. Психологія диригентсько-хорової діяльності. /Г. Г. Голик. - Дрогобич: Вимір, 2000. - 108 с.
51. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям /Семен Устинович Гончаренко – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
52. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник /Семен Устинович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374с.
53. Гордійчук М. М. Хор і майстри хорового співу /М. М. Гордійчук // Музика і час. – К.: Муз. Україна, 1984. – С. 243-276.
54. Горюнова Л. В. Развитие художественно-образного мышления детей на уроках музыки / Л. В. Горюнова, Л. В. Школяр // Музыка в школе. – 1991. – Вип. I. – С. 30-33.
55. Гребенюк Н. Є. Формування вокально-виконавських навичок та роль міжособистісного спілкування у класі сольного співу: автореф. дис. канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.02 «Теорія та методика навчання у мистецьких навчальних закладах» / Н.Є. Гребенюк. – К., 1994. – 18 с.
56. Гребенюк Н. Є. Особистісно орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака / Н. Є. Гребенюк. // Музичне виконавство: наук. вісник Нац. муз. акад. України імені П. І. Чайковського, – К.: НМАУ, 2000. – Вип. 14, кн. 6. – С. 156-165.
57. Гродзенская Н. Л. Слушание музыки в школе / Н. Л.Гродзенская. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1961.-94 с., с. 33]

58. Грум-Гржимайло Т. Н. Об искусстве дирижера / Т. Н. Грум-Гржимайло. – М.: Знание, 1973. – 40 с.
59. Дмитревский О. Г. Хорознаводство та керування хором. / О. Г. Дмитревский. – К., 1961. – 265 с.
60. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : учеб. пособие [для студ. высш. учеб. завед.] / В. В. Давыдов. – М.: Академия, 2004. – 288 с.
61. Далецкий О. В. Саморегуляция голоса певцов / О. В. Далецкий // Музыкальная академия. – 1999. – № 1. – С. 143–145.
62. Даньшина Н. Д. Словник вокальних термінів / Даньшина Н. Д., Козлова В. І., Коробка В. І. – Ніжин, 2001. – 74 с.
63. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: підручник / Дичківська Ілона Миколаївна. – 2-ге вид., допоан. К.: Академвидав, 2012. – 352 с. – (Серія «Альма-матер»).
64. Дмитриев Л. Б. Гласные в пении / Л. Б. Дмитриев // Вопросы вокальной педагогики: сб. ст. / [под общ. ред. Л.Б. Дмитриева]. – М.: Музгиз, 1962. – Вып. 1. – С. 77–131.
65. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Леонид Борисович Дмитриев. – М.: Музыка, 2000. – 368 с.
66. Дмитрюкова Л. В. Формирование профессионально-педагогического воображения будущих учителей музыки в процессе специальной подготовки: дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Дмитрюкова Лариса Викторовна. – М.: МГОПУ, 1997. – 146 с.
67. Дорошенко Л. Поради співакам солістам / Л. Дорошенко. – К.: Держ. вид-во образотв. мистец. і муз. л-ри УРСР, 1958. – 92 с.
68. Дубасенюк О. А. Професійна підготовка майбутніх вчителів до педагогічної діяльності: монографія / О. А. Дубасенюк, Т. А. Семенюк, О. Є. Антонов. – Житомир: Житомирський державний педагогічний університет, 2003. – 192 с.

69. Живов В. Л. Хоровое исполнительство: Теория. Методика. Практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений /Живов Владимир Леонидович – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 272 с.
70. Егоров А. М. Гигиена голоса и его физиологические основы / А. М.Егоров. – М.: Гос. муз. изд-во, 1962. – 174 с.
71. Елканов С. Б. Основы профессионального воспитания будущего учителя. / С. Б. Елканов – М.: Просвещение, 1989. – 198 с.
72. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг. 6-е изд., стер. /Виктор Вадимович Емельянов – СПб.: Издательство «Лань»; «Издательство Планета музыки», 2010. – 193 с.: ил.
73. Еремаш О. Практические советы по дирижированию (Пер. с чешского) /О. Еремаш [под ред. В.С. Смирнова. - М.: Музыка, 1964. - 226 с.
74. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: учеб.пособ.для вузов. /Людмила Борисовна Ермолаева-Томина: Моск. откр. гос.ун-т. – М.: Академ. проспект, 2003. – 302 с.
75. Ермолаев В. Г. Руководство по фониатрии. /В. Г. Ермолаев, Н. Ф. Лебедева, В. П. Морозов. – Л.: Медицина, 1970. – 271 с.
76. Євтушенко Д. Г. Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста / Дометій Гур'євич Євтушенко. – К.: Муз. Україна, 1979. – 89 с.
77. Євтушенко Д. Г. Питання вокальної педагогіки: історія, теорія, практика /Д. Г. Євтушенко, М. Г. Михайлов-Сидоров. – К. : Мистецтво, 1963. – 340с.
78. Ержемский Г. Л. Психология дирижирования Некоторые вопросы исполнительства и творческого взаимодействия дирижера с музыкальным коллективом. /Г. Л. Ержемский - М.: Музыка, 1988. – 80 с.
79. Єгоров А. А. Теорія і практика роботи з хором. /А. А. Єгоров. – Л.-М., 1953 - 248с.
80. Энциклопедический словарь юного музыканта / сост. Медушевский В. В., Очаковская О. С. – М., 1985. - С.133-135.
81. Забродський М. М. Основи вікової психології / М. М. Забродський. –

- Тернопіль.: Навч. кн. – Богдан, 2001. – 110 с.
82. Занюк С. С. Психологія мотивації: [навч. посібник] / Сергій Степанович Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 304 с.
83. Зинькевич Е. Логика художественного процесса как историко-методологическая проблема / Е. Зинькевич // Музично-історичні концепції у минулому і сучасності. – Львів: Сполох, 1997. – С. 49-55.
84. Заседателев Ф. Ф. Научные основы постановки голоса / Ф. Ф. Заседателев. – 4-е изд. – М.: Музгиз, 1937. – 116 с.
85. Зданович А. П. Некоторые вопросы вокальной методики / А. П. Зданович. – М., 1965. – 147 с.
86. Злобин К. В. Физиология пения в профилактике заболеваний голоса певцов / К. В. Злобин. – Л.: Медгиз, 1958. – 136 с.
87. Зязюн І. А. Інтеграційна функція культурної парадигми / І. А. Зязюн // Професійно-художня освіта України : збірник наукових праць [редкол.: І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна та ін.]. – Київ; Черкаси : Видавництво «Черкаський ЦНТЕІ», 2008. – Вип. V. – С. 3-13.
88. Зязюн І. А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. / І. А. Зязюн, Г. М. Сагач. – К.: Укр.-фін. ін-т менедж. і бізнесу, 1997. – 302 с.
89. Иванов А. П. Искусство пения / Алексей Петрович Иванов. – М.: Голос-Пресс, 2008. – 224 с.
90. Иванов-Радкевич А. А. О воспитании дирижера. /А. А. Иванов-Радкевич. – М.: Музыка, 1973, -156с.
91. Каган М. С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа. / М. С. Каган. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
92. Казачков С. А. О дирижерско-хоровой педагогике / С. А. Казачков //Музыкальное исполнительство. – Вып.6. – М.: Музыка, 1970. – С.120 - 144.
93. Канерштейн М. А. Питання диригентської майстерності. / М. А. Канерштейн – К.: Україна, 1980. – 183 с.

94. Кан-Калик В. А. Педагогическое творчество. / В. А. Кан-Калик. – М.: Педагогика, 1990. – 140 с.
95. Карелин В. Л. Новая теория постановки голоса. С добавлением практического применения теории ко всем видам голосов – мужских и женских / В. Л. Карелин. – СПб., 1912. – 227 с.
96. Киричук О. В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
97. Карпенко Є. В. Диригентсько-хорова підготовка вчителя музики / Є. В.Карпенко. - Суми, 2001, - 100 с.
98. Киселев А. Н. Исследование новых методов формирования тембра голоса певца на основе изменения условий самоконтроля : дис. канд. искусствоведения / Киселев Анатолий Николаевич. – Л., 1976. – 126 с.
99. Коваленко І. Г. До питання диригентської підготовки студентів музичних факультетів вищих педагогічних закладів / І. Г. Коваленко // Наука і сучасність. – НПУ імені М. П. Драгоманова. – Київ, Логос, 2001. Том 27.– С. 45 – 54.
100. Ковалик П. А. Практична спрямованість підготовки керівника дитячого хорового колективу /П. А. Ковалик. // Наукові записки. – К.: НПУ, 2000. – ЧЗ. – С. 60 – 66.
101. Козій О. М. До проблеми формування вокальних навичок майбутніх учителів музики на заняттях з постановки голосу / О. М. Козій // Проблеми підготовки сучасного вчителя: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред.кол.: Побірченко Н. С. (гол. ред.) та ін.]– Умань: ПП Жовтий О.О., 2012. – Випуск 5. – Ч.1. – С. 41-48.
102. Козій О. М. Теоретичні засади формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін / О. М. Козій // Науковий вісник південноукраїнського національного педагогічного університету

- ім. К. Д. Ушинського: збірник наукових праць. – № 1-2. – Одеса, ПНПУ ім. К.Д. Ушинського, 2013. – С. 61-66.
103. Козій О. М. Ретроспективний аналіз проблеми формування образно-інтонаційних навичок у студентів педагогічних коледжів / О. М. Козій // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 14 (19). – Ч. 1. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – С. 186-190.
104. Козій О. М. Роль мотивації у формуванні образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів / О. М. Козій // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. – Вип. 45./ [ред.кол.: Побірченко Н. С. та ін.].– Умань: ФОП Жовтий О. О., 2013. – С. 61-67.
105. Козій О. М. Евристична спрямованість формування образно-інтонаційних навичок у студентів педагогічних коледжів / О. М. Козій // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. / Ред.кол. Н. В. Гузій – Вип. 19 (29).– К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – С. 128-131.
106. Козій О. М. Формування образно-інтонаційного мислення студентів-музикантів педагогічних коледжів у ракурсі становлення їх творчої особистості / О. М. Козій // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць. – Вип. 16 (21). – Ч. 1. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 171-174.
107. Козій О. М. Современные тенденции формирования образно-интонационных навыков студентов-музыкантов педагогических колледжей / О. М. Козий // Научно-педагогический журнал «Педагогика и современность». – №5. – Таганрог, 2013. – С. 60-63. (Центр научной мысли г. Таганрог (Россия)).

108. Козий О. М. Моделирование процесса формирования образно-интонационных навыков у будущих учителей музыки / О. М. Козий // Научный журнал «Азимут научных исследований: педагогика и психология». – 2014. № 1 (6), г. Тольятти (Россия). – С. 33-36.
109. Козий О. М. Формування інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів в процесі вивчення музичних творів / О. М. Козий// «Мистецька освіта в європейському освітньому просторі ХХ століття», Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції – Мукачеве, 2013. – С. 41-43.
110. Козий О. М. Інтеграційно-творчий підхід формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів у процесі диригентсько-хорової підготовки / О. М. Козий // «Техніка Е. Жака-Далькроза як засіб творчого самовираження особистості майбутнього вчителя мистецьких дисциплін», матеріали Міжнародного науково-практичного семінару – Умань: Візаві, 2013. – С. 46-50.
111. Козий О. М. Особистісно орієнтований підхід до формування образно-інтонаційних навичок студентів педагогічних коледжів / О. М. Козий // «Мистецтво у контексті освітньої парадигми: вітчизняний та зарубіжний досвід», матеріали Міжнародної науково-практичної конференції – Умань: ПП Жовтий О. О., 2013. – С. 76-80.
112. Козий О. М. Евристичний підхід формування образно-інтонаційних навичок студентів у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін / О. М. Козий // «Мистецька освіта в Україні: проблеми теорії і практики». зб. тез за матеріалами Всеукраїнської науково-методичної конференції-семінару – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова , 2014. – С. 70-71.
113. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии. Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин: Международная ассоциация «Развивающее обучение». – М.; Рига: Пед. Центр «Эксперимент», 1998. – 176 с.
114. Козир А. В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і

- практика формування в системі багаторівневої освіти / А. В. Козир. – К.: НПУ, 2008. – 380 с.
115. Козир А. В. Підготовка майбутніх учителів музики до педагогічного керівництва шкільними хоровими колективами / А. В.Козир // Українські діячі культури про музичне виховання школярів та проблеми методики його викладання: зб. статей [редактор-упоряд. Козир А. В.] – К.: УДПУ, 1998. – С. 32-34.
116. Корнилова О. П. Національна доктрина розвитку освіти в ХХІ столітті / О. П. Корнилова // Мистецтво та освіта. – 2002. – № 3. – С. 2–3.
117. Колесса М.Ф. Основи техніки диригування. / М.Ф. Колесса. - К.: Музична Україна. - 1973. – 198 с.
118. Кофман Р. І. Виховання диригента: психологічні особливості. / Р. І.Кофман. – К.: Музична Україна, 1986. – 39 с.
119. Краснощеков В. И. Вопросы хороведения. / В. И. Краснощеков. – М.,1969. – 373 с.
120. Кречківський А. Ф. Нариси з історії хорового мистецтва України. / А. Ф.Кречківський. - Суми, 1996. - 96 с.
121. Королёва Т. П. Методическая подготовка учителя музыки: педагогическое моделирование : [монография] / Т. П. Королёва. – Мн.: УП «Технопринт», 2003. – 216 с.
122. Кочнева И. Вокальный словарь / И. Кочнева, А. Яковлева. – Л.: Музыка, 1988. – 70 с.
123. Коломоець О. М. Хорознавство: навч. посіб. / О.М. Коломієць. – К.: Либідь, 2001. – 168 с.
124. Колодуб І. С. Питання теорії вокального мистецтва / І.С. Колодуб. – Х., 1995. – 120 с.
125. Копосов М. Г. Методика викладання техніки диригування / М. Г.Копосов. – К.: КДІК, 1994. – 15с.

126. Красовицкий М. Ю. Готовность воспитывать / Михаил Юзефович Красовицкий. – К.: Знание, 1987. (Сер. 7, Педагогическая). – 47, [1] с.
127. Крицький В. Формування художньо-інтерпретаційного мислення музиканта-виконавця / В. Крицький // Музичне виконавство. Наук. вісник НМАУ імені П.І. Чайковського. – К., 1999. – Вип. 3. – С. 110-122.
128. Кузьмина Н. В. Проблемы профессиональной ед. уроло специалистов в вузах / Н. В. Кузьмина // Проблемы отбора и профессиональной ед. уроло специалистов в вузе: [сб. статей] / ед.. ед... Н.В. Кузьминой.– Л., 1970. – С. 47-61.
129. Кушка Я. С. Методика навчання співу: посіб. 3 основ вок. Майстерності / Ярослав Степанович Кушка. – Тернопіль: Навч. ед. – Богдан, 2010. – 288 с.
130. Лагутин Ю. А. Техника дирижирования и дирижерская практика. Учебн. Пособие. / Ю. А. Лагутин. – М., 1990. – 64 с.
131. Лащенко А. П. Проблеми дослідження вітчизняної хорової культури /А. П. Лащенко // Українське музикознавство. Музична україністика в контексті світової культури: наук.-методич. Зб. – К.: НМАУ імені П.І. Чайковського, 1998. – Вип. 28. – С. 13-24.
132. Лащенко А. П. Пути совершенствования предмета «Хороведение и методика работы с хором» / А. П. Лащенко. // Вопросы хорового образования. – М., 1985. –С. 21 – 41.
133. Лащенко А. П. Українське хорове мистецтво ХХ століття /А. П. Лащенко // Науково-методичний збірник / Упорядкування М. Давидов, В.Сумарокова. – Вип. 14. – К.: НМАУ ед. П.А. Чайковського, 2000. – С. 18 – 34.
134. Лаури-Вольпи Дж. Вокальные параллели / Дж. Лаури-Вольпи. – Л.: Музыка, 1972. – 304 с.
135. Левидов И. И. Певческий голос в здоровом и больном состоянии / И. И. Левидов. – М.: Искусство, 1939. – 249 с.

136. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України / М. Д. Леонтович; упоряд. Л. О.Іванова. – К.: Муз. Україна, 1989. – 133 с.
137. Леонтьев А. Н. Проблемы развития ед. ур / А. Н. Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1981. – 584 с.
138. Леонтьев А. Н. Психология образа /Алексей Леонтьев //Вестник Моск. Ун-та. Сер. 14: Психология). – 1979. – № 2. – С. 146-149.
139. Луканин В. М. Обучение и воспитание молодого ед. / В. М. Луканин. – М.: Музыка, 1977. – 90 с.
140. Лутай В. С. Філософія сучасної освіти: навч. Посіб. /В. С. Лутай. — К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. — 256 с.
141. Люш Д. В. Развитие и сохранение певческого голоса / Д. В. Люш. – К.: Муз. Україна, 1988. – 243 с.
142. Макарова В. А. Феномен Глухівської співочої школи – першого вітчизняного музичного учбового закладу / В. А. Макарова, Л. А. Макарова // Педагогічні науки. – Суми : СДПУ, 1999. – С. 101–108.
143. Малько Н. А. Основы техники дирижирования. /Н. А. Малько. – М., 1965. – 216 с.
144. Маталаев Л. Н. Основы дирижерской техники. /Л. Н. Маталаев. – М.: Сов. Композитор, 1986. – 206 с.
145. Майковская Л. С. Подготовка ед. уро учителя ед. у к художественно-коммуникативной деятельности (артистизм действий): автореферат диссертации на соискание учен. Степени д-ра ед.. наук: спец.: 13.00.01 «Теория и история педагогіки» / Л. С. Майковская. – М.: МГУ, 1992. – 16с.
146. Матвеева К. П. Дирижерская ед. уроло к уроку ед. у: Учебн. Пособие. / К. П. Матвеева. – Свердловск, 1990. – 65с.
147. Мусин И. А. О воспитании дирижера: Очерки. /И. А. Мусин. – Л.: Музыка, 1967. – 246 с.

148. Макаренко А. С. О моём опыте /Антон Семенович Макаренко [собр. Соч. В 8-ми т.] – М., 1984. – Т. 5. – С. 251-276.
149. Мальцева Т. А. Постигание учащимися духовно-нравственной сущности ед. у в ед. урол вокально-хоровых занятий / Т. А. Мальцева // Художник и время: феномен восприятия и интерпретации в искусстве : сборник материалов конференции – Краснодар, 2004. – Вып. 1. – С. 315–319.
150. Малюков А. Психология переживания и художественное развитие личности / А. Малюков. – Дубна : Феникс, 1999. – 256 с.
151. Маруфенко О. В. Особливості вокальної підготовки в системі мистецько-педагогічної освіти / О. В. Маруфенко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми, 2010. – С. 175–180.
152. Мартинюк А. К. Диригентсько-хорова освіта в музичній культурі України 2-ї половини ХХ ед.: автореф. ед.. ед. . Мистецтвознавства: спец. 17.00.01 «Теорія і історія культури» /А. К. Мартинюк. – Харків, 2001. – 21 с.
153. Мархлевський А. Ц. Практичні основи роботи в хоровому класі / А.Ц.Мархлевський. – К.: Муз. Україна, 1986. – 95, [2] с.
154. Маслоу А. Мотивация и личность /Абрахам Гарольд Маслоу — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. – (Мастера ед. урол).
155. Масол Л. М. Концепція загальної мистецької освіти / Л. М. Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2-5.
156. Медушевский В. В. Двойственность интонационной формы и восприятия музыки // Восприятие музыки / В. В. Медушевский. – М.,1980. – С. 178-194.
157. Медушевський В. В. Человек в зеркале интонационной формы // Советская музыка / В. В. Медушевський. –1980. – №9. – С. 39-48.
- 158 Менабени А. Г. Методическая ед. уроло студента при обучении в классе сольного ед. на музыкальном факультете / А. Г. Менабени // Музыкально-педагогическая подготовка учителя. – М., 1973.

159. Менабени А. Г. Методы вокальной работы в школе / А. Г. Менабени // Музыкальное воспитание в школе. – М., 1976. – Вып. 11.
160. Мережко Ю. В. Забезпечення культурологічної основи осягнення старшокласниками української вокальної творчості / Ю. В. Мережко // Наук. часопис : зб. наук. праць / [голов. ред. О. П. Щолокова] – К.: НПУ, 2011. – Вип. 11 (16). – С. 281-286.
161. Методические рекомендации по практикуму работы с хором студентов III–V курсов муз.-пед. факультетов пединститутів /сост. Дорогой С. В., Козырь А. В., Савчук Г. М. – К.: КГПИ, 1988. – 24с.
157. Микиша М. В. Практичні основи вокального мистецтва / Михайло Венедиктович Микиша. – К.: Муз. Україна, 1985. – 79 с.
158. Мирошникова А. А. Воспитание профессиональных качеств дирижёра-хормейстера в классе хорового дирижирования: метод. рек. для преподавателей и студ. / А. А. Мирошникова. – К.: Респ. метод. кабинет вузов ис-ва и культуры, 1993. – 16 с.
159. Михаськова М. А. Формування фахової компетентності як особистісної якості майбутнього вчителя музики / Марина Анатоліївна Михаськова // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. – № 2. – Ніжин: НДПУ, 2004. – С.35-39.
160. Морозов В. П. Тайны вокальной речи / В. П. Морозов. – Л.: Наука, 1967. – 204 с.
161. Морозов В. П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники / В. П. Морозов ; ИП РАН, МГК им. П.И. Чайковского, Центр «Искусство и наука». – М., 2002. – 496 с.
162. Москаленко В. Г. Лекции по музыкальной интерпретации: учеб. пособие. / Виктор Москаленко. – 272 с.
163. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: навч. посібник. 5-є видання, допов. і перероблене. / Неля Євтихіївна Мойсеюк. – К.: ВАТ «КДНК», 2007. – 656с.
164. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия /

- Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1972. – 384 с.
165. Назаренко И. К. Искусство пения: очерки и материалы по истории, теории и практике художественного пения : хрестоматия / И. К. Назаренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Госмузизд, 1963. – 511 с.
166. Некрасов Ю. И. О психологических основах исполнительской интерпретации в процессе обучения в музыкальном вузе / Ю. И. Некрасов, Е. Н. Маркова // Программированное обучение: респуб. межведомственный науч. сб. / Киев. инженерно-строительный ин-т. Вып.15. – К.: Вища школа, 1978. – С. 127-136.
167. Никольская-Береговская К. Ф. Развитие вокальных навыков на начальном этапе обучения пению в хоре музыкально-педагогического факультета : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук / К. Ф. Никольская-Береговская. – М., 1970. – 20 с.
168. Олексюк О. М. Формування духовного потенціалу студентської молоді / О. М. Олексюк. – К.: Мін-во культури і мистецтв України, КДК, 1996. – 253 с.
169. Ольхов К. А. Теоретические основы дирижерской техники. /К. А. Ольхов. – Л.: Музыка, 1984. – 160 с.
170. Органов П. Певческий голос и методика его постановки / П. Органов. – М. : Муз. изд-во, 1951. – 133 с.
171. Орлов В. Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: [монографія] / Валерій Федорович Орлов – К.: Наукова думка, 2003. — 262, [1] с.
172. Осеннева М. С. Методика работы с детским музыкальным коллективом: учеб. пособие. / М. С. Осеннева, В. А. Самарин, Л. И. Уколова. – М.: Академия, 1999. – 224с.
173. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтв (Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.

174. Петровський О. Ю. Комплексний підхід з питань диригентсько – хорової підготовки студентів / О. Ю. Петровський. //Дослідження проблем професійної підготовки вчителя музики / Зб. наук. пр. – К. КППУ, 1981. - С. 73 - 81.
175. Птица К. Б. Мастера хорового искусства в Московской консерватории. / К. Б. Птица. – М.:Музыка, 1970. – 120 с.
176. Пашкина Л. Я. К вопросу об активизации профессиональной направленности обучения в классе постановки голоса на музыкально-педагогическом факультете педагогического института / Л. Я. Пашкина // Теория и практика вокально-хоровой подготовки учителя музыки общеобразовательной школы. – М.: МГПИ, 1980. – С. 25–30.
177. Педагогічна майстерність: підручник [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] – 2-ге вид., – К.: Вища шк., 2004. – 422 с.
178. Петрушин В. И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и препод. / Валентин Иванович Петрушин. – М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384с.
179. Петрушин В. И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие для вузов / Петрушин Валентин Иванович. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, Гаудеамус, 2008. – 490 с. – (Gaudeamus).
180. Пехота Е. Н. Индивидуальность учителя: теория и практика /Е. Н. Пехота. – Николаев: Упр. гос. НИИСС, 1996. – 144 с.
181. Піхманець Р. В. Психологія художньої творчості (теоретичні та методичні аспекти) / Р. В. Піхманець. – К.: Наук. думка, 1994. – 164 с.
182. Пигров К. К. Руководство хором / Константин Константинович Пигров. – М.: Музыка, 1964. – 180 с.
183. Питюков В. Ю. Основы педагогической технологии: учебно-метод. пособие / В. Ю. Питюков. – 3 – е изд., испр. и доп. – М.: Гном и Д, 2001. – 192 с.
184. Платонов К. К. Проблемы способностей. /К. К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.

185. Плузников К. И. Механика пения / Константин Ильич Плузников.– СПб.: Композитор, 2004. – 88 с.
186. Побережна Г. І. Інтонаційна природа музики // Загальна теорія музики / Побережна Галина Іонівна, Щериця Тамара Володимирівна – К.: Вища школа, 2004. – 303 с.
187. Познавательные процессы: ощущения, восприятия / под. ред. А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1982. – 336с. (Сер. Основы психологии).
188. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. / Редактор-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: Издат. дом «БАХРАХ-М», 2008. – 672 с.
189. Програма з хорового диригування для бакалаврів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів / укл. А. В. Козир. – К.: НПУ, 2005. – 52 с.
190. Психологические тесты в 2-х т. / под ред. А. А. Карелина. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 1. – 312 с.
191. Психологические тесты / под ред. А. А. Карелина: в 2-х т. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 2. – 248 с.
192. Психологія : підручник / Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалка, П. А. Гончарук[за ред. Ю. Л. Трофімова].– 4-те вид., стереотип. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.
193. Работнов Л. Основы физиологии и патологии голоса певца / Л. Работнов. – М.–Л.: Медгиз, 1932. – 138 с.
194. Рагс Ю. Н. Проблемы развития системы музыкального образования /Юрий Николаевич Рагс. – М.: ГМПИ имени Гнесиных, 1987. – 176 с.
195. Ражников В. Г. Диалоги о музыкальной педагогике. /Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Музыка, 1989. – 139, [1] с.
196. Раппопорт С. Х. О вариативной множественности исполнительства / Семен Хаскевич Раппопорт [сборник ст., ред. и сост. А. Д. Алексеев] // Музыкальное исполнительство. – М., 1972. – С. 39-52.

197. Рейзенкінд Т. Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в пед-університеті. / Т. Й. Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640 с.
198. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості: навч. посіб. для студ. Вищ. навч. закл. / В. В. Рибалка. – К.: ІЗМН, 1996. – 235 с.
199. Ройзен Г. М. О голосообразовании в пении и речи / Г. М. Ройзен // Вопросы вокальной педагогики: в 4 т. – М.: Музыка, 1969. – С. 85–99.
200. Ростовський О. Я. Актуальні проблеми удосконалення дидактичної моделі професійної підготовки вчителя / О. Я. Ростовський // Проблеми формування сучасного вчителя в вищій педагогічній школі. Шляхи підвищення пізнавальної активності студентів педагогічного навчального закладу: наук.-метод. зб. / [упоряд. та заг. ред. М. М. Астаф'єва]. – Ніжин: НДПУ, 1999. – С. 3–10.
201. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 2002. – 720 с. – (Мастера психологии).
202. Рудницька О. П. Педагогіка загальна та мистецька: навч. посіб. / О. П. Рудницька. – К.: ТОВ «Інтерпроф», 2002. – 270 с.
203. Рудницька О. П. Сприйняття музики і педагогічна культура вчителя / О. П. Рудницька. – К.: КДП, 1992. – 94 с.
204. Сагайдак Г. М. Методика викладання диригування / Григорій Михайлович Сагайдак. – К.: Муз. Укр., 1973. – 62с.
205. Селевко Г. В. Современные образовательные технологии: [учебн. пособие] / Селевко Г. В. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
206. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: підруч. для студ. вищ. пед. навч. закл. / С.О. Сисоєва. – К.: Міленіум, 2006. – 346с.
207. Сластенин В. А. Теория и практика высшего педагогического образования / В. А. Сластенин // Межвузовский сб. научных трудов МГПИ / под ред. В.А. Сластенина. – М., 1987. – С. 11-26.
208. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки [монография] /А.Н. Сохор. – Л : Сов. композитор, 1981. – 295 с.

209. Софроній З. В. Формування виконавської уваги майбутніх учителів музики у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін / З. В. Софроній // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблема: зб. наук. праць / Редкол.: І. А. Зязюн та ін. – Київ-Вінниця, 2009. – Вип. 21. – С. 515-520.
210. Спіліоті О. В. Формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки: дис. канд. пед. наук 13.00.02 – «Теорія і методика музичного навчання». / О. В. Спіліоті– К., 2012. – 271 с.
211. Станиславский К. С. Работа актера над собой. / Константин Сергеевич Станиславский. – М.: Искусство, 1985. – Ч. I.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. – 472 с.
212. Стасько Г. Є. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності : дис. канд. пед. наук / Стасько Галина Євстахіївна. – К., 1995. – 192 с.
213. Стахевич О. Г. Основи вокальної педагогіки : [навч. посіб. для студ. дириг.-хор. ф-тів муз. та пед. вузів] / Олександр Григорович Стахевич. – Суми–Харків, 2002. – 91 с.
214. Струве Г. А. Школьный хор: учеб. пособ. / Георгий Струве. – М.: Знание, 1967. – 191 с.
215. Стулова Г. П. Хоровой класс. Теория и практика вокальной работы в детском хоре / Галина Павловна Стулова. – М.: Просвещение, 1988. – 126 с.
216. Стулова Г. П. Дидактические основы обучения пению: Учебное пособие. / Галина Павловна Стулова. – М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1988. – 69 с.
217. Сухомлинский В. А. Сто советов учителю / Василий Александрович Сухомлинский. – К.: Рад. школа, 1984. – 254 с.
218. Сучасні педагогічні технології у вищій школі : наук.-метод. вісн. /

- [упоряд. М.І. Сметанський]. – Вінниця–Київ, 1995. – 148 с.
219. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень /Уклад.: О. І. Скопенко, Т. В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789, [2] с. – (Словники України).
220. Сучасний філософський словник /за ред. акад. В. П. Андрущенко. – К.: Вища школа, 2003. – С. 156-289.
221. Танько Т. П. Комплексні навчальні курси та їхнє значення у підготовці майбутніх вихователів-вчителів / Т.П. Танько // Теоретичне та методичне навчання та виховання. – Х: ОВС, 2003. – Вип. 11. – С. 88-97.
222. Таранец Л. К. Из опыта работы с юношескими голосами в мутационный период в классе постановки голоса / Л. К. Таранец // Вестник Владимирского государственного педагогического университета: науч.-метод. журн. – Владимир: ВГПУ, 2002. – Вып. 7. – С. 254–258.
223. Тарская О. П. Мои вокально-педагогические принципы / О. П. Тарская // Вокальная педагогика. – М.: Музыка, 1969. – Вып. 4. – С. 137–144.
224. Телелева Л. М. Заболевания голосового аппарата у детей и подростков / Л. М. Телелева, И. И. Крушевская. – М., 1988. – 20 с.
225. Теплов Б. И. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов. – М.-Л.: АПН РСФСР, 1947. – 335 с.
226. Тренина П. Из опыта педагога-вокалиста. Практические советы начинающим педагогам / П. Тренина. – М.: Музыка, 1976. – 110 с.
227. Фіцула М. М. Педагогіка: Навч. посіб. / Фіцула Михайло Миколайович. – Вид. 2-ге, випр., лоп. – К.: Академвидав, 2007. – 560с.(Альма- матер)
228. Физиология голоса и пения с наглядным изложением элементарной анатомии гортани и гигиена певца / [пер. М. Успенского]. – М., 1890. – 162 с.
229. Фониатрия и фонопедия / [Дмитриев Л. Б., Телелева Л. М.,

- Таптапова С. Л., Ермакова И. И.]. – М.: Медицина, 1990. – 134 с.
230. Фролов Ю. Пение и речь в свете учения И. П. Павлова / Ю. Фролов. – М.: Музыка, 1996. – 100 с.
231. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. / Майкл Фуллан [перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. – Львів: Літопис, 2000. – 269 с.
232. Фучито Саотваторе. Искусство пения и вокальная методика Энрико Карузо / Саотваторе Фучито, Дж. Байер Батнер. – 3-е изд., доп. – СПб.: Композитор, 2004. – 56 с.
233. Хмелюк Р.И. Поиск учителя / Р.И. Хмелюк. – О: ПГПУ, 1992. – 64 с.
234. Хрестоматия по истории педагогики [для пед. ин-тов и учил.] / сост. И. Е. Лакин и др. – Минск: «Вышэйш школа», 1971. – 608 с.
235. Хуторской А. В. Современная дидактика : [учеб. пособие]. – 2-е изд. перераб. / Андрей Викторович Хуторской. – М. : Высш. шк., 2007. – 639 с.
236. Цагарелли Ю. А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. / Ю. А. Цагарелли. – СПб.: Изд-во «Композитор* Санкт-Петербург», 2008. – 368, [1] с.
237. Чесноков П. Г. Хор и управление им: [пособ. для хоровых дирижеров] / Павел Григорьевич Чесноков. – М.: Музгиз, 1961. – 240 с.
238. Чишко О. Певческий голос и его свойства / О. Чишко. – М.-Л.: Музыка, 1966. – 48 с.
239. Чудновский В.Э. Одаренность: дар или испытание / В. Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 75 с.
240. Шевченко О. Ю. Основи сольного, ансамблевого та хорового співу / О. Ю. Шевченко // Художньо-естетична освіта та виховання: зб. авт. експерим. профіл. прогр. / [упоряд. Г.Д. Матвеева]. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2008. – С. 315–354.
241. Шевченко Т. И. Психофизиологические методы в подготовке музыканта-исполнителя / Т. И. Шевченко. – Одесса, 1990. – 21с.
242. Шимко І. М. Форми керівництва і контролю самостійної роботи

- студентів. – Засоби навчальної та науково-дослідної роботи / І. М.Шимко // Збірник наукових праць. Випуск 8 – 9. За редакцією проф.. В. І. Євдокимова та проф.. О. М. Микитюка– Харків, ХДПУ, 1998 – С. 42 – 44.
243. Школяр Л. В. Музыкальное искусство как учебный предмет в начальной школе (в системе развивающего обучения): дис. доктора пед. наук / Школяр Людмила Валентиновна. – М.: ИХО РАО, 1999. – 298с.
244. Шульга Р. П. Искусство и ценностные ориентации / Р. П. Шульга. – К.: Наук. думка, 1989. – 120 с.
245. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка /Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К.: ДАКККіМ, 2008. – 240 с.
246. Щербакова А. И. Аксиологический поход к музыке и музыкально-педагогическому образованию / А. И. Щербакова // Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке. – М., 2000. – С. 15-25.
247. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] / Ольга Пилипівна Щолокова. – К.: Укр. держ. пед. ун-т імені М.П. Драгоманова, 1996. – 172, [1] с.
248. Щолокова О. П. Світова художня культура: від первісного суспільства до початку середньовіччя. Навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл. / О. П. Щолокова, О. Л. Шевнюк, О. М. Семашко. — К.: Вища школа, 2004.– 175, [2] с.
249. Чебыкин А. Я. Проблема эмоциональной устойчивости / А. Я.Чебыкин. – Одесса: ЮПТ им. К.Д. Ушинского, 1995. – 195 с.
250. Юдин С. П. Певец и голос / С. П. Юдин. – М.–Л. : Музгиз, 1947. – 139 с.
251. Юнг К. Г. Сознание и бессознательное /Карл Густав Юнг. – СПб-М.: АСТ, 1997. – 544, [2] с.

252. Юник Д. Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у ВНЗ муз.-пед. спеціальності /Дмитро Юник. – К.: УКіМ, 1993. – С.17-23.
253. Юрчак В. В. Актуальні питання музично-теоретичної підготовки майбутнього вчителя : метод. рек. для викл. мист. ф-тів пед. ун-тів / В. В. Юрчак. – Кіровоград : КДПУ ім. В. Винниченка, 2006 – 44 с.
254. Юссон Р. Певческий голос: Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Рауль Юссон. – М.: Музыка, 1974. – 262 с.
255. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика розвитку співацького голосу: навч.-метод. посіб. [для викл. і студ. мистец. навч. закл., учителів шк. різного типу] / Юрій Євгенович Юцевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 160 с.
256. Яворский Б.Л. [сост., ред. и предисл. И. С.Рабинович: в 2-х т.] /Болислав Леопольдович Яворский. – М.: Музыка, 1964. – Т.І.: Воспоминания, статьи и письма. – 1964. - 670 с.
257. Яковлев А. В. Физиологические закономерности певческой атаки. Тренировочные упражнения для воспитания вокалистов / А.В. Яковлев. – Л.: Музыка, 1971. – 64 с.
258. Яковсон П. М. Психология художественного восприятия / Павел Максимович Яковсон. – М.: Искусство, 1964. – 86 с.
259. Яковлева А.С. Вопросы вокальной педагогики: сб. ст. Вып. 7 / А.С. Яковлева. – М.: Музыка, 1984. – 214 с.
260. Яконюк В. Л. Музыкант. Потребность. Деятельность. / В. Л. Яконюк.– Минск, 1993. – С. 19-55.
261. Ятло Л. П. Теорія та методика роботи з дитячим хором Навчальний посібник. – 2-ге вид. / Л. П. Ятло. – Умань: РВЦ «Софія», 2009. – 172 с.
262. Adorno T. Philosophie der neuen Musik. – Frankfurt. – М., 1978. – 200 S.
263. Aronson A.E. Clinical voice disorders / A.E. Aronson. – 3rd ed. – New York, 1990. – 396 p.
264. Boon D.R. The Voice and Voice Therapy / D.R. Boon. – 3rd ed. –

- Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, NJ, 1971. – 205 p.
265. Blatt I.M. Training singing children during the phases of mutation / I.M. Blatt // Acta. Oto-Rhino-Laryngol. – 1983. – Sep-Oct. – P. 462-468.
266. Dejonckere P.H. Pathogenesis voice disorders in childhood / P.H. Dejonckere // Acta. Oto-Rhino-Laryngol – 1984. – Vol. 38, № 3. – P. 307-314.
267. Flach H., Loos E., Schwocnengel S. Das Wesentliche und Formirung der pädagogischen Meisterschaft die Forderung. – Berlin: Academil der Information und Dokumentation, 1978 – 104 s.
268. Gunrtp, H. Personality structure and human interaction: the developing sunthesis of psychodynamic theory/ H. Gunrtp.- Y., Intern Un.Pr., 1997.-456 p.
269. Handbook of interpersonal communication / Ed. by M.L. Knapp. - Beverly Hills: Sage, 1985. – 768 p.
270. Finnegan D.E. Maximum phonation time for children with normal voices / D.E. Finnegan // J. Commun. Disord. – 1985. – № 17. – P. 309-317.
271. Fuchs M. Prediction of the onset of voice mutation in singers of professional Boy's choirs: investigation of members of the Thomaner choir, Leipzig / M. Fuchs, W. Behrendt // Folia Phoniatr. Logop. – 1999. – Vol. 55-6. – P. 261-271.
272. Greene M. The voice and its disorders / M. Greene, L. Mathienson. – 5th ed. – London and New Jersey: Whurr Publishers, 1995. – 425 p.
273. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкети застосовані у педагогічному експерименті

Додаток А.1

Шановні студенти!

Ми пропонуємо вам висловити власну думку щодо поданих тверджень. Здобуті дані допоможуть нам ефективно організувати процес набуття майбутніми вчителями музики образно-інтонаційних навичок.

1. Я контролюю свої навчальні досягнення.
2. Іноді, коли я зустрічаю труднощі у музичному творі, мені здається що це для мене дуже складно.
3. Я завжди цікавлюсь постаттю композитора, музичний твір якого вивчаю.
4. Був випадок, коли я відмовився вивчати хоровий твір, тому що він мені не подобався.
5. Я не вагаюсь, коли викладач радить попрацювати додатково.
6. Я багато слухаю хорової музики.
7. Деякі хорові твори мене просто дратують.

8. Бували випадки, що я не мав бажання продовжувати навчання.
9. Мені подобається виконувати хорові твори.
10. Немає жодного хорового диригента, чия творчість мені подобається.
11. У мене не виникає внутрішнього протесту, коли керівник хору призначає додаткову репетицію.
12. Якби була можливість, я б не співав у навчальному хорі.

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Шановні студенти!

Дайте, будь-ласка, відповідь на подані твердження.

1. Мені подобається долати труднощі, коли я пізнаю нове, корисне.

2. Я намагаюсь запам'ятати цікаві факти чи події з життя відомих хорових композиторів.

3. Я люблю читати музичні журнали.

4. Критичне відношення викладача пригнічує в мені жагу до пізнання.

5. Якщо мої однокурсники виявляють себе краще ніж я, це мене не зупиняє під час навчання.

6. Під час вивчення навчального матеріалу я завжди висловлюю своє ставлення до певних явищ чи фактів.

7. Зазвичай, мені подобається практично застосовувати набуті теоретичні знання.

8. Кожного дня я пізнаю щось нове щодо майбутньої фахової діяльності.

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Шановні студенти!

Ми звертаємось до вас із проханням відповісти на запропоновані питання.

1. Як інтонаційно виразний спів учителя музики може сприяти кращому розумінню учнями особливостей художнього образу шкільної пісні?

2. Візьміть за приклад одну з улюблених шкільних пісень і визначтеся із етапами роботи вчителя музики зі школярами над висловленням художнього образу під час співу. Чи здатні ви записати ці етапи?

3. Яка підготовча робота ведеться вчителем музики з учнями перед співом шкільної пісні?

4. Чи обов'язково вчителю музики розкривати школярам змістовність шкільної пісні, адже літературний текст пісні завжди є?

5. Наведіть, які диригентські жести використовує вчитель музики під час висловлення наспівного, спокійного характеру шкільної пісні. Чи обов'язково вчителю музики використовувати виразну міміку під час диригування шкільної пісні?

Дякуємо за участь в анкетуванні!

Шановні студенти!

Проранжуйте відчуття і враження від прослуханого хорового твору за ступенем значимості від 1 до 10.

| № | Перелік відчуттів і вражень | Ранг |
|-----|--|------|
| 1. | Тривожне відчуття закладене не тільки в змісті літературного тексту, а й підкреслюється висловлення цього у музичному пласті дрібними тривалостями, мажоро-мінорними інтонаціями, уривчастим викладенням музичної думки. | |
| 2. | Радісне хвилювання як нетерпіння перед значимою подією, задоволення від тривалих акордів і мелодій, що розвивається на їх фоні. | |
| 3. | Акорди та співзвуччя ніби перетікають одне в друге як і час, що залишається людині на землі для виправлення помилок. | |
| 4. | Оспівування радісного існування людини на землі під покровительством Бога, стрункі акорди, радісні перегукування голосів, мажорні вирішення акордів. | |
| 5. | Веселість, безтурботність висловлено легким характером музичного твору. | |
| 6. | Відчуття радості та задоволення від змалювання факту доброї дії, святкової події. | |
| 7. | Швидкий темп, часте відхилення в інші тональності викликають радість від глибокого задоволення пізнання чогось нового, ніби на одному диханні представлено багато подій. | |
| 8. | Бойове збудження, підкреслено гострий ритм, яскраві кульмінації. | |
| 9. | Мажорна тональність, світлі гармонії, позитивний характер головного героя, яскраві кульмінації | |
| 10. | Спокійне, солодке змалювання явищ природи, завмирання через широке використання композитором пауз і фермат. | |

Шановні студенти!

Ми звертаємось до вас із проханням заповнити всі п'ять строф за поданими питаннями.

I. В чому характерні особливості художнього образу даної шкільної пісні?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

II. Чи можете визначити особливості створеної вами інтерпретації?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

III. До яких шкільних заходів виконання цієї пісні постане доречним?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

IV. Які фахові знання повинен використати вчитель музики під час роботи зі школярами?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

V. Які диригентсько-технічні уміння повинен застосувати вчитель музики для художнього висловлення даної шкільної пісні?

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____

ДОДАТОК Б**Додаток Б.1****Шановні студенти!**

Просимо закінчити речення одним, або декількома словами.

1. Вважаю, що навчатись

2. Уявляю себе в майбутньому

3. Вважаю себе достатньо здібним, щоб

4. Студентське життя здається мені

5. На мою думку більшість студентів

6. Порівняно з іншими я намагаюсь

7. Коли я співаю музичний твір

8. Викладачі говорять, що під час співу я інтоную

9. Під час фахового навчання я захоплююсь

10. Коли я отримаю диплом, я

Шановне студентство!

Пропонуємо вам уважно прочитати подані твердження і висловити свою думку.

1. Я завжди намагаюсь відвідати будь-який концерт.

2. Інколи я можу дослухати до кінця звучання хорового твору.

3. В мене немає часу на вдосконалення вокально-технічних навичок.

4. Коли я буваю на концертах де виступають відомі постаті музичного мистецтва, я задоволений

5. Кожен співак у хорі повинен якісно виконувати свої функції.

6. Я ніколи самостійно не здійснюю пошук в Інтернеті щодо виступів вокалістів, або хорових колективів. Мене цікавить інше.

7. Від прослуховування творчості відомих музикантів я духовно збагачуюсь.

8. Якщо мені запропонують відвідати концерт у якому плануються і вокальні номери і виступи хорових колективів, і в мене буде вільний час, то можливо я піду.

9. Співаки хору і хоровий диригент постають єдиним інструментом, що висловлює задум композитора у виконанні.

10. Вважаю, що відвідування концертів збагачує чуттєвий досвід особистості.

11. Коли я прослуховую віртуозне виконання вокалістом музичного твору, я розумію, що людина багато працювала.

«Експертний лист ІСАХ»

| П. І. Б. | Інтонування мелодійної лінії | Стрій | Ансамбль | Художнє висловлення |
|-----------------|---|--------------|-----------------|--------------------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Тестове завдання

| № | Твердження | Варіанти відповідей | | |
|-----|---|---------------------|----|-------|
| | | так | ні | Іноді |
| 1. | Я самостійно здійснюю пошук музичних творів схожих за жанром. | так | ні | Іноді |
| 2. | Співаю кожен голос у хоровій партитурі. | так | ні | Іноді |
| 3. | Граю на музичному інструменті партитуру даного хорового твору. | так | ні | Іноді |
| 4. | Слухаю звучання цього хорового твору у виконанні різних хорових колективів. | так | ні | Іноді |
| 5. | Здійснюю аналіз тонального плану хорового твору. | так | ні | Іноді |
| 6. | Читаю відомості про творчість композитора цього хорового твору. | так | ні | Іноді |
| 7. | Цікавлюсь творчою діяльністю автора літературного тексту. | так | ні | Іноді |
| 8. | Обов'язково читаю літературний текст хорового твору. | так | ні | Іноді |
| 9. | Якщо літературний текст викладено іноземною мовою здійснюю пошук щодо перекладу. | так | ні | Іноді |
| 10. | Навчаюсь правильно вимовляти слова літературного тексту. | так | ні | Іноді |
| 11. | Здійснюю дикційно-орфоепічний аналіз хорового твору. | так | ні | Іноді |
| 12. | Визначаю відповідність зазначеного в партитурі темпу щодо художнього образу хорового твору. | так | ні | Іноді |
| 13. | Розглядаю взаємозв'язок між ритмічними особливостями хорового твору і характерними особливостями поданого композитором художнього образу. | так | ні | Іноді |
| 14. | Визначаю в хоровому творі кульмінації. | так | ні | Іноді |
| 15. | Знаходжу взаємозв'язок між визначеними | так | ні | іноді |

| | | | | |
|-----|---|-----|----|-------|
| | кульмінаціями в хоровому творі і літературним словом. | | | |
| 16. | Вмію самостійно працювати над диригентською технікою щодо показу динаміки в хоровому творі. | так | ні | Іноді |
| 17. | Слухаю схожі за стилем музичні твори. | так | ні | Іноді |
| 18. | Визначаю тип і вид хора. | так | ні | Іноді |
| 19. | Вмію визначати вокально-хорові труднощі у виконанні цього хорового твору. | так | ні | Іноді |
| 20. | З'ясовую стиль і жанр написання хорового твору. | так | ні | Іноді |
| 21. | Вмію самостійно відпрацьовувати диригентський жест для показу відповідного штриха. | так | ні | Іноді |
| 22. | Здійснюю план роботи з хоровим колективом над ансамблем і строем в хорі. | так | ні | Іноді |

«Картка-пам'ятка»

1. Назва музичного твору:

2. Автори:

3. Виконавець:

Мої враження:

«Аналітик»

| Взірці національного хорового мистецтва | Відмінності | Взірці світового хорового мистецтва |
|--|--------------------|--|
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| | | |

«Бліц-оцінювання»

| Інтервал | Помилки | | | | | | | | |
|-----------|---------|--|--|--|--|--|--|--|--|
| секунда | | | | | | | | | |
| терція | | | | | | | | | |
| секста | | | | | | | | | |
| септіма | | | | | | | | | |
| чисті | | | | | | | | | |
| збільшені | | | | | | | | | |
| зменшені | | | | | | | | | |

«Поетапний аналіз»

| Етап | Вокально-хорові труднощі | | |
|-----------|--------------------------|----------|-----------|
| 1 етап | Інтонаційні | | |
| 2 етап | Мелодичний стрій | | |
| 3 етап | Ритмічні | Дикційні | Динамічні |

Висновок: _____

«Проект виступу шкільного вокально-хорового колективу»

| № | Етапи роботи | Змістовність роботи |
|-----------|--------------------------------------|----------------------------|
| 1. | Вікова група | |
| 2. | Призначення пісні | |
| 3. | Можливості | |
| 4. | Наочність | |
| 5. | Зовнішній вигляд учнів | |
| 6. | Необхідна кількість репетицій | |
| 7. | Змістовність репетицій | |

Ділова гра «Хоровий конкурс»

із циклу диригентсько-хорових дисциплін

за темою: «Підготовка виконавського колективу до конкурсу»

Форма гри – імітація підготовки до хорового конкурсу, учасниками якого були самі студенти.

Мета гри – формування у студентів повного і розширеного уявлення про порядок підготовки дитячого вокально-хорового колективу до виступу, розвиток диригентсько-технічних і вокально-хорових умінь, критичного мислення.

Порядок проведення гри:

1. В аудиторії меблі розставляються так, як і в хоровому класі: у центрі пульт для партитури хорового диригента, перед ним багато стільців для учнів. Поруч розташовано музичний інструмент, біля якого стілець для концертмейстера.

2. Обраний серед студентів «Хоровий диригент» займає своє місце біля пульта, «учні» і «концертмейстер» також займають свої місця.

3. «Журі», під час репетиції виконують роль спостерігача. Після закінчення репетиції «журі» розташовують по іншій бік аудиторії від «концертмейстера» стіл і стільці, готують папери для фіксації помилок, зауважень, схваленень учасника цього процесу. Наприкінці гри «голова журі» відзначає позитивні і негативні моменти гри.

4. Викладач здійснює інструктаж щодо правил проведення гри, необхідності виконання своїх рольових обов'язків, дисципліни в аудиторії. «Журі» роз'яснюється, що від них більшою мірою залежить порядок проведення гри.

Репетиційний етап (45 хвилин):

1. «Хоровий диригент» запрошує «учнів» розпочати репетицію, в цей час в аудиторію входить концертмейстер.

2. «Хоровий диригент» демонструє вокально-хорові вправи, диригує «учнями», коригує хорове звучання, висловлює зауваження. «Концертмейстер» грає супровід даних вокально-хорових вправ.

3. Хоровий диригент оголошує шкільну пісню, що обрано для участі в конкурсі. Вивчення цієї пісні спрямоване на її художнє виконання.

4. «Хоровий диригент» пояснює учням свої диригентські вимоги щодо хорового звучання, а також обговорює з «концертмейстером» особливості виконання твору.

5. «Хоровий диригент» просить учнів потренуватись виходити на сцену для виконання шкільної пісні, попереджає про відповідальність участі їх виконавського колективу в конкурсі, необхідність дотримання дисципліни.

Концертний етап (20 хвилин):

1. Один із членів «журі» оголошує початок конкурсу.

2. «Хоровий диригент» і «концертмейстер» разом із «учнями» демонструють концертне виконання шкільної пісні.

3. Виступають члени «журі» зі своїми зауваженнями, побажаннями і пропозиціями.

4. «Голова журі» підбиває підсумок гри, повідомляє результати і свою думку щодо проведення гри.

«Лист оцінювання»

Назва твору:

Автори:

1. Оцініть якість хорового звучання:

2. Чи донесли виконавці змістовну сутність хорового твору?

3. Чи зрозуміли ви в процесі прослуховування літературний текст хорового твору?

4. Охарактеризуйте поданий художній образ даного хорового твору:

5. На вашу думку, що могло б сприяти кращому виконанню?

6. Оцініть дії диригента з екрану.

«Прикметникове поле»

