

**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М. ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

Ма Цзюнь

УДК 373.5.016:78

**Формування вокального слуху
майбутнього вчителя музики**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата
педагогічних наук

Науковий керівник

Болгарський Анатолій Георгійович

кандидат педагогічних наук,

професор

Київ - 2011

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ I ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОКАЛЬНОГО СЛУХУ СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТІВ МИСТЕЦТВ	12
1.1. Методологічні особливості розвитку вокального слуху майбутніх учителів музики	12
1.2. Специфіка розвитку вокального слуху студентів інститутів мистецтв.....	39
Висновки до першого розділу	64
РОЗДІЛ II МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	68
2.1. Структурні особливості вокального слуху студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів	68
2.2. Методичні орієнтири критеріальної визначеності вокального слуху майбутніх учителів музики	84
Висновки до другого розділу.....	107
РОЗДІЛ III ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ	111
3.1. Констатувальний етап діагностики рівнів сформованості вокального слуху студентів інститутів мистецтв	111
3.2. Експериментальна перевірка поетапної методики формування вокального слуху майбутніх учителів музики	134
Висновки до третього розділу	158
ВИСНОВКИ	161
ДОДАТКИ	165
ПЕРЕЛІК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	182

ВСТУП

Актуальність теми дослідження.Орієнтація на духовні цінності, відродження культурних традицій, формування творчої особистості на зразках національної культурної спадщини, застосування особистісно розвивальних технологій, впровадження у практику відповідних інноваційних методик – все це знайшло відображення у освітніх державних документах: “Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті”, “Концепції художньо-естетичного виховання учнів у навчально-виховних закладах України” “Законі України про вищу освіту” та ін.

Серед факторів, що вплинули на пріоритетні напрямки модернізації вітчизняної освіти, це “входження України у європейський освітній простір із збереженням кращих надбань національної системи освіти”, у загальні процеси культурної глобалізації, яку загалом зумовлюють прискорені темпи розвитку сучасних інформаційних технологій. Вони інтенсивно трансформують часо-простір людського буття,що спричиняє високі темпи змін у полікомунікативних процесах (міжособистісних, міжкорпоративних, міжнародних). Стрімкий темп зрушень, підвищена інформативна насиченість і багатовимірність оточуючого світу вимагає нових підходів до його адекватного сприймання, яке в певній мірі може доповнити багатofункціональне музичне мистецтво.

Музика виступає провідником високих духовних елементів культури, впливає на творчий розвиток особистості, її естетичну свідомість. Якщо зміст духовної культури складає естетичні, моральні цінності суспільства, то музика, а саме вокальне мистецтво, є інтонаційним способом вираження цих цінностей. Тому розвиток вокального слуху студентів є важливою умовою розвитку їх духовної культури, що є, у свою чергу, актуальним завданням музично-педагогічної освіти.

Проблема розвитку вокального слуху майбутніх учителів музики є особливо актуальною, оскільки емоційний відгук на музику, багатовчому, залежить від ступеня розвитку всіх компонентів цього складного явища.

Повноцінне сприйняття та виконання музичних творів високого художнього рівня різноманітних напрямків мовляв лише за умови цілеспрямованого розвитку вокального слуху майбутніх учителів музики.

Розвиток вокального слуху студентів як однієї з основних музичних здібностей процес складний та багатогранний. Цю проблему досліджують представники різних галузей науки: психології, соціології, фізіології, педагогіки, методики музичного виховання, естетики, мистецтвознавства. У фундаментальних науках з проблем музично-естетичного виховання широко висвітлені різні аспекти формування здібностей особистості засобами музики (О. Апраксіна, Б. Асаф'єв, Л. Баренбойм, І. Бех, Л. Бочкар'єв, Є. Назайкінський, Б. Теплов, Т. Шевченко, Б. Яворський та ін.) [11; 12; 17; 18; 21; 128; 147; 158]. На вирішення проблеми розвитку здібностей було спрямовано увагу відомих представників педагогіки та психології, а саме: К. Абульханова-Славська, Б. Асаф'єв, Л. Виготський, В. Медушевський, Б. Теплов [3; 12; 28; 94; 95; 128], а також учених у галузі музичної освіти – Р. Аксьонова, О. Апраксіна, М. Давидов, А. Козир, В. Орлов, К. Орф, Г. Падалка, Т. Плесніна, В. Шульгіна та ін. [5; 11; 41; 70; 106; 108; 150]. На особливу увагу заслуговують роботи таких педагогів-музикантів, які розкрили сутність розвитку музично-вокальних здібностей, а саме: Н. Гребенюк, І. Назаренко, Д. Огороднов, В. Попов, О. Ростовський, М. Румер, О. Рудницька, Г. Струве та ін. [35; 102; 103; 113; 115; 122].

Особливий інтерес у рамках вибраної теми представляють роботи тих авторів, у яких предметом дослідження виступають теоретичні розробки і практичні рекомендації з розвитку музичних здібностей (О. Апраксіна, Л. Божович, А. Болгарський, Л. Виготський, О. Еременко, Я. Кушка,

А.Матюшкін, О.Менабені,Я.Пономарьов, В.Роменець, С.Рубінштейн, О.Рудницька, Б.Теплов, О.Тихомиров та ін.)[11; 19; 28;59; 79; 96; 114; 115; 128]та формування вокального слуху співака (В.Антонюк, Н.Гребенюк,Л.Дмитрієв, А.Додонов, В.Емельянов, О.Керіг,М.Микиша, В.Морозов, Т.Овчиннікова,Д.Огороднов, В.Попов,Г.Стулова, Р.Тельчарова,Р.Юссон, Ю.Юцевич та ін.)[10; 35; 39; 40; 49; 97; 100; 101; 103; 123; 155; 156].У цих дослідженнях співацька робота інтерпретується як один з основних видів музичної діяльності, яка має специфічні особливості, котрі визначаються якостями самої музики як виду мистецтва, що дозволяє формувати у співаків вокальний слух.

На пріоритетному значенні музичного виховання, а, разом з тим, і підготовки майбутнього вчителя музики, наголошують як представники сучасної української музичної педагогіки, до яких належать В.Антонюк, А.Болгарський, А.Козир, Л.Куненко, Г.Падалка, Г.Побережна, О.Ростовський,О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова,Д.Юник та ін. [10; 19; 70; 108; 113; 115; 150; 151; 154], так і представники сучасної китайської музичної педагогіки, а саме: Аокі Масару, Бай Юнь-шен, Ван Го Вей, Ван Лей, Ван Чао-вень, Вей Лімін, Лінь Хай, Лю Лан, Фан Дінь-Тан,Хоу Фан, Цзінь Нань, Чжай Хуань, Юй Исюан, Юй Тэн Ган, Ян Хун Нянь та ін.[166; 167; 169; 84; 173; 176; 140; 141; 142; 186; 187; 188].

Музичний образ важко піддається предметному опису, але глибина його впливу очевидна. Зазвичай він співвідноситься з темою яскравого мелодизму, яке повною мірою передає вокальне мистецтво. Відомо, що в будь-якому музичному творі існують загальні засоби виразності: певна ладова система, метро-ритмічна структура, мелодичний малюнок, темпові, динамічнівідхилення, різноманітне нюансування та ін. Все це можна передати у процесі співацької діяльності завдяки розвиненому вокальному слуху виконавця. У зв'язку з цим доцільно більш ретельно розглянути актуальну проблему формування вокального слуху майбутнього вчителя

музики, що є важливою складовою удосконалення його професійної підготовки.

Вокальна музика забезпечує успішне залучення студентів до загальнолюдських музичних цінностей, розвитку комплексу музичних потреб і художньо-естетичних смаків, що стимулюють творчу активність та всебічно їх розвивають. Співацька діяльність є однією з пріоритетних у підготовці майбутнього вчителя музики. Тому проблема розвитку вокального слуху студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів є своєчасною та актуальною.

У зв'язку з цим, потребують наукового обґрунтування методичні шляхи співацької діяльності в загальноосвітніх закладах, а також впровадження у практику обмін досвідом вокальних шкіл світу, зокрема Китаю й України, особливо з таких питань – як здійснюється процес розвитку, навчання студентів засобами вокального мистецтва, а саме: розвиток музичного слуху, загалом та вокального слуху, зокрема, методика вокальної роботи над інтонацією, звукоутворенням, дикцією, а також особливості творчої взаємодії у системі: викладач-студент. Відсутність узагальнюючих праць з цих питань та враховуючи вищезазначене, темою дисертаційного дослідження обрано: *«Формування вокального слуху майбутнього вчителя музики»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертація входить до плану наукових досліджень кафедри методики музичного виховання та хорового диригування Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова і складає частину наукового напрямку «Зміст, форми, методи фахової підготовки вчителів музики». Тема дисертації затверджена вченою радою НПУ імені М.Драгоманова (протокол № 14 від 24.06.2010 р.).

Метадослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування вокального слуху майбутнього вчителя музики у класі постановки голосу.

Об'єкт дослідження – процес вокальної підготовки майбутніх учителів музики.

Предметдослідження – методика формування вокального слуху майбутнього вчителя музики у класі постановки голосу.

Завдання дослідження:

- проаналізувати стан розробки досліджуваної проблеми у психолого-педагогічній науці та мистецтвознавстві;
- теоретично обґрунтувати та визначити сутність, зміст, специфіку та функції вокального слуху майбутнього вчителя музики;
- розробити та теоретично обґрунтувати структуру вокального слуху майбутнього вчителя музики;
- визначити критерії, показники та рівні сформованості означеного феномену;
- розробити педагогічні умови формування вокального слуху студентів інститутів мистецтв;
- розробити етапи та комплексні методи і прийоми формування вокального слуху майбутнього вчителя музики у процесі навчання у класі постановки голосу та експериментально перевірити їх ефективність.

Теоретико-методологічною основою дослідження є праці видатних діячів науки та культури про роль мистецтва як засобу творення особистості (Б.Асаф'єв, Л.Виготський, О.Леонт'єв, Є.Назайкінський, С.Рубінштейн, В.Сухомлинський, Б.Яворський та ін.); на психолого-педагогічних концепціях теорії та практики розвитку здібностей (Л.Бочкарьов, Л.Гарбер, М.Гарбузов, Н.Гродзенська, К.Орф, А.Островський, В.Петрушин, К.Платонов, В.Ражніков, Г.Ригіна, Б.Теплов та ін.); на опрацюванні науково-методичних праць у сфері вокального навчання китайських (Ву Го Лінг, Лю

Юан Пін, Хоу Фан, Чжан Сяо Чхун, Чжао Мей Бо, Чжан Цзянь Го, Шен Сіан, Ян Хун Нянь, Ціо Ли, Сюй Дин Чжун та ін.) та українських авторів (В.Антонюк, А.Болгарський, Н.Гребенюк, А.Зданович, Н.Малишева, А.Менабені, Ю.Юцевич та ін.); на узагальненні досвіду українських музичних педагогів (О.Коренюк, А.Лашенка, А.Мартинюка, Г.Падалки, О.Рудницької, Т.Смирнової, О.Щолокової та ін.); на дослідженнях механізміввокальної підготовки майбутнього фахівця в педагогічних університетах українських (Л.Василенко, Л.Гавриленко, І.Гринчук, О.Єременко, Є.Проворова, А.Ткачук та ін.) та китайських учених (Ван Лей, Вей Лімін, Лінь Хай, Чжай Хуань, Цзіннь Нань та ін.).

Для розв'язання означених завдань та досягнення мети було застосовано такі теоретичні та емпіричні **методи дослідження**: науково-теоретичний аналіз філософських, психолого-педагогічних, методичних та мистецтвознавчих досліджень, нормативних документів, а також реального досвіду викладачів вищих музично-педагогічних закладах із метою встановлення рівня теоретичного й практичного розв'язання проблеми дослідження; систематизація та узагальнення науково-теоретичних і дослідних даних; анкетування, бесіди, спостереження, обговорення, опитування; педагогічний експеримент; кількісний та якісний аналіз реального стану означеного феномена, відстеження динаміки отриманих результатів, методи математичної статистики.

Організація дослідження. Дослідження здійснювалось протягом 2008-2011 років і охоплювало три етапи науково-педагогічного пошуку.

I етап (2008-2009 рр.) – опрацювання філософської, культурологічної, психолого-педагогічної й мистецтвознавчої літератури, змісту нормативних документів, програм фахових дисциплін, існуючих підручників і навчальних посібників; розробка методологічних підходів дослідження, вивчення та аналіз шляхів вирішення проблеми в сучасній практиці. Аналіз педагогічного досвіду вокальної підготовки майбутніх учителів музики, визначення

завдань, обґрунтування методики дисертаційного дослідження та добір його методів.

II етап (2009-2010 рр.) – вироблення психолого-педагогічних механізмів, дія яких визначала успішність функціонування досліджуваного феномену, розкриття специфіки предмету дослідження, формулювання принципів та педагогічних умов їх реалізації; розроблення програми та методики дослідження, визначення компонентів, критеріїв та рівнів сформованості вокального слуху студентів інститутів мистецтв. Проведення констатувального експерименту та апробація розробленої методики, узагальнення результатів котрого підтвердило доцільність подальшої розробки досліджуваної проблеми в системі вокальної підготовки майбутніх учителів музики.

III етап (2010-2011 рр.) – експериментальна перевірка ефективності розробленої методики формування вокального слуху майбутнього вчителя музики; проведення проміжних зрізів у контрольній та експериментальній групах; систематизація та узагальнення результатів; формулювання висновків дослідження, оформлення дисертації.

Наукова новизна дослідження полягає у тому, що:

вперше розкрито змістову конкретику формування вокального слуху студентів у процесі їх вокальної підготовки у класі постановки голосу;

уточнено методи формування вокального слуху майбутніх учителів музики Китаю та України;

розроблено засоби комплексної діагностики стану вокальної підготовки майбутніх учителів музики;

визначено компонентну структуру, критерії, показники та рівні сформованості вокального слуху майбутніх учителів музики;

впроваджено поетапну методику формування вокального слуху майбутніх учителів музики.

Практичне значення дослідження. Основні теоретичні положення дослідження та методичні рекомендації можуть бути використані як навчальний матеріал у курсах «Методика музичного виховання», «Методика вокальної підготовки студентів», у процесі індивідуальних занять з постановки голосу майбутніх учителів музики. Систематизація педагогічних знань, одержаних у системі європейської освіти, дозволяють інтегрувати їх в освітнє середовище КНР з урахуванням національних, ментальних та культурних особливостей. На базі дисертації можна сформулювати методологічний курс вокального навчання в середніх і вищих музичних навчальних закладах Китаю.

Апробація і впровадження результатів дисертації. Основні положення та результати дисертаційного дослідження обговорювалися на II міжнародній науковій конференції «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2009), I міжнародній науково-практичній конференції «Хорове мистецтво України та його подвижники» (Дрогобич, 2011); Всеукраїнській науково-практичній конференції «VIII Культурологічні читання пам'яті Володимира Подкопаєва «Національний мовно-культурний простір України» (Київ, 2010); на Всеукраїнському науковому семінарі «VIII Педагогічні читання пам'яті О.П.Рудницької» (Київ, 2010); Четвертій науково-практичній конференції «Формула творчості: Теорія і методика мистецької освіти» (Луганськ, 2011), на звітних наукових конференціях викладачів Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова (2009-2011).

Впровадження результатів дослідження здійснено у навчально-виховний процес Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.Драгоманова (довідка № 05-10/955 від 20.01.2011 р.), Київського Міського педагогічного університету імені Б.Грінченка (довідка № 35/175, від 19.04. 2011 р.), Сумського державного педагогічного університету (довідка № 09/288 від 22.05. 2011 р.).

Публікації. Основні теоретичні положення та практичні результати дисертаційного дослідження висвітлені у 5 одноосібних публікаціях автора роботи, з них 4 у наукових фахових виданнях з педагогіки.

Структура і обсяг дисертації. Дисертація складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (188 найменувань, з них 30 іноземними мовами, серед яких 23 - китайською). Основний текст дисертації складає 158 сторінок, загальний обсяг роботи – 197 сторінки. Робота містить 11 таблиць, 5 рисунків, що разом з додатками становить 26 сторінок.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВОКАЛЬНОГО СЛУХУ СТУДЕНТІВ ІНСТИТУТІВ МИСТЕЦТВ

1.1. **Методологічні особливості розвитку вокального слуху майбутніх учителів музики**

У сучасних умовах вища школа повинна забезпечити такий процес фахового навчання, в якому майбутній вчитель постійно відчував би себе причетним до взаємодії з цілісним навколишнім світом, до загальнолюдських цінностей і потреб, здатних забезпечити творче позитивне перетворення життєвого середовища, гармонізувати міжособистісні відносини, спрямовувати на акмеологічне зростання, спираючись при цьому на досягнення відомих педагогів минулого і сучасності.

З давніх часів людина прагнула створювати прекрасне. Вона оточувала себе пам'ятками скульптури, живопису, літератури, музики. Ще прадавні люди розуміли, що мистецтво і, музика зокрема, є необхідними чинниками для становлення всебічно розвинутої особистості, для формування її світогляду та системи цінностей. У сучасних умовах оновлення суспільства, відродження національної культури, побудови національної музично-педагогічної школи зростає роль і значення музичної освіти. Від того, як підростаюче покоління буде бачити, розуміти і творити прекрасне в майбутньому, буде залежати багато чого: і рівень їхнього життя і навіть культурні процеси та місце України у світі.

Адже основним напрямком системи національної освіти сьогодні виступає формування духовно багатого громадянина спроможного у майбутньому взяти участь у розбудові держави та зміцнення її незалежності, збереженні та примноженні національної культури. І вирішальним чинником в процесі формування такої особистості виступає саме співацьке мистецтво як провідний вид духовно-культурної спадщини народу.

Оволодіння основами співацького мистецтва полягає у всебічному розвитку музичних здібностей особистості. У процесі розвитку музичних здібностей студентів важливо, щоб розвивалися такі музично-сенсорні задатки:

- звуковисотний слух (мелодичний, гармонічний);
- вокальний слух;
- динамічний слух;
- тембральний слух.

Основою ладового слуху є здатність визначати ладові функції, тяжіння між звуками, стійкі та нестійкі звуки. Почуття ладу є вродженою здібністю, яка дозволяє визначити ладові функції звуків, їх характеристики. Методика розвитку ладового слуху включає, перш за все, спів без супроводу, особливо спів народних пісень, котрі органічно сприймаються виконавцями. Допомагає у розвитку ладового слуху виконання спеціальних розвиваючих завдань [103, 16].

Аналіз досліджень учених (Б.Асаф'єв, Л.Гарбер, М.Гарбузов, Н.Гродзенська, О.Леонтьєв, Є.Назайкинський, К.Орф, А.Островський, Г.Ригіна, Б.Теплов та ін.), дозволив визначити, що термін «музичний слух» застосовується у двох значеннях: більш широкому та більш вузькому. Під музичним слухом в широкому значенні мається на увазі звуковисотний, тембровий, динамічний слух; у вузькому звуковисотний. При цьому вплив на музичний слух іншої сторони звука – тембрової – як правило, не враховувався. Однак, визначаючи поняття «музичний слух» Б.Теплов

відмічає, що в певних видах музичної діяльності роль тембрового слуху може бути дуже велика: тембр та динаміка – це той матеріал, яким, перш за все, творить виконавець [128, 67].

За визначенням Б.Теплова здібності – це складне структурне утворення, що містить у собі ряд індивідуальних якостей особистості, необхідних для здійснення різних видів музичної діяльності. В основі їх розвитку лежать природні задатки (анатомо-фізіологічні особливості, що є в людині від народження), але при цьому потрібно враховувати, що на основі одних і тих самих задатків музичні здібності розвиваються в залежності від впливу оточення особистості, залежно від умов музичного навчання та виховання[128, 65].

За Б.Тепловим, термін «музичний слух» застосовується у двох значеннях: більш широкому та більш вузькому. Під музичним слухом в широкому значенні мається на увазі звуковисотний, тембровий, динамічний слух; у вузькому – звуковисотний. Традиційний розподіл музичного слуху на типи та різновиди при близькому розгляданні виявляється відбиттям різних рівнів звуковисотного слуху. Вплив на музичний слух іншої сторони звука – тембрової – як правило, не враховувався. Однак, визначаючи поняття «музичний слух» Б.Теплов відмічає, що в певних видах музичної діяльності роль тембрового слуху може бути дуже велика: «тембр та динаміка – це той матеріал, яким, перш за все, творить виконавець музичний образ. Тому виконавський слух повинен бути високо розвинутим тембровим та динамічним слухом»[128, 37].

Опорними властивостями здібності до тембрової диференціації є природна чутливість слуху, розвинута образна пам'ять, художньо – творча уява. У практиці музичного навчання та виховання в загальноосвітній школі розвитку тембрового слуху завжди приділялось дуже мало уваги. Паралельно в теорії недооцінювалось значення тембрового слуху як одного з компонентів слуху музичного. Розвиток останнього дуже часто обмежується

звуківисотним аспектом. Для формування ж тембрового слуху вчителями майже не проводиться спеціальна спрямована робота. Навіть під час аналізу музичного твору про тембр, як правило, говориться мало і мимохідь.

У термін «музичний слух» вкладається, як правило, дуже великий зміст, який включає мелодичний та гармонічний слух, абсолютний та відносний, звуківисотний, вокальний та тембровий. Більш повне визначення музичного слуху дає А.Островський, який зазначив, що музичний слух – це здібність сприймати, уявляти та усвідомлювати музичні враження. Організований та розвинутий музичний слух – це єдина складна здібність, яка направлена на цілісне сприйняття та інтонування музичного твору як вираження його ідейно-образного змісту.

У співацькій практиці виокремлюється поняття «вокальний слух» як важлива частина загального музичного слуху. За визначенням І.Левідова вокальний слух пов'язаний не лише з можливістю розрізняти різноманітні відтінки й нюанси співацького голосу, а й можливістю визначати за допомогою яких м'язів відбувається та чи інша зміна у звуковому відтінку.

Основою вокального слуху є розвиток ладового слуху. У практиці музичного навчання методиці розвитку ладового слуху приділено багато уваги. У зв'язку з цим, Б.Теплов у роботі «Психологія музичних здібностей» підкреслював, що звуківисотна сторона розвитку музичного слуху має велике значення [128]. Вчений відмітив, що як слово залишається тим же, поки воно включає у себе визначені фонemi, так і мелодія залишається тією ж, поки не змінені її звуківисотні характеристики.

Щоб ефективно розвивати музичні здібності, які є основою здійснення художньо-творчої діяльності, передусім слід з'ясувати, що ж являють собою спеціальні здібності. Дати відповідь на це непросте запитання намагалося багато дослідників, утім, донині немає єдиного погляду щодо сутності цього поняття. Значна частина науковців вважає, що *здібності*

— це синтез властивостей та якостей особистості, що забезпечує успішність виконання того чи того виду діяльності.

Здібності поділяють на *загальні* та *спеціальні*. Під загальними здібностями розуміють рівень інтелектуально-мотиваційного розвитку особистості, тобто рівень сформованості загальних для будь-яких форм поведінки особливостей її психологічного механізму. Загальні здібності поділяються на складні та елементарні. *Загальні* складні здібності є здібностями до загальнолюдських видів діяльності: праці, навчання, гри, спілкування. Вони притаманні всім людям. Кожна здібність є складною структурою властивостей особистості. Загальні елементарні здібності є у кожній людині: відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява, мовленнєві здібності.

Спеціальні здібності характеризуються як певна система властивостей особистості, яка допомагає досягнути високих результатів у будь-якій спеціальній галузі діяльності: музичній, математичній, технічній, літературній тощо. Спеціальні елементарні здібності (окомір, музичний слух, критичність мислення, словесно-логічна пам'ять, висока нюхова чутливість) притаманні не всім людям, вони передбачають певний вияв якісних сторін психічних процесів. Ці здібності розвиваються на основі задатків у процесі навчання. Спеціальні складні здібності (професійні) притаманні не всім людям. Вони є здібностями до певної фахової діяльності, що виникли у процесі історії людської культури [28].

Загальні здібності взаємопов'язані зі спеціальними. Різниця між загальними та спеціальними здібностями відносна: загальні за своєю сутністю здібності виявляються у кожної людини частіше в одному, рідше— у кількох видах діяльності, і, залежно від цього, набувають певну спеціалізацію. Загальні здібності лежать в основі спеціальних і є однією з умов розвитку останніх. Творчі здібності відносяться до загальних, тому що

вони, як й інші види загальних здібностей, виявляються у будь-якій галузі життєдіяльності на певному рівні.

У сучасних наукових дослідженнях важливе місце у розвитку музичних здібностей особистості відведено тембровому слуху. У таких дослідженнях визначено тембр (або забарвлення звуку), як відображення у нашій свідомості складної структури звуку. Музичні звуки складаються з основного тону, що домінує над іншими за силою звучання, та обертонів, тобто призвуків, які виникають вище основного тону внаслідок ділення джерела звуку на частини та взаємодії його з резонаторами. Тембр звуку залежить від кількості обертонів та їх відносної гучності, а також від атаки звуку, вібрації тощо[41, 146].

Огляд наукової літератури свідчить про те, що тембр (від фр. *timbre*) як явище може бути об'єктом дослідження різних наук: фізики розглядають тембр як одне з явищ природи; люди, які вивчають музичну акустику – як одну з фізичних якостей музичного звуку; філософи як явище естетичного порядку; психологи як компонент сприйняття та уявлення музики; музикознавці – як одну з професійних якостей слуху музиканта – виконавця. Однак, значенню тембру в системі засобів музичної виразності незаслуженовиділено другорядне значення. Справді, мелодія, що виконується тихо або голосно, на скрипці або на трубі, високим чи низьким голосом, пізнається як та ж сама мелодія, її внутрішня побудова і розвиток залишаються незмінними. На думку Б.Теплова, звуковисотна сторона в порівнянні з тембровою і динамічною має особливе значення. Вчений відмічав, що як слово залишається тим же, доки воно складається з тих же фонем, так і мелодія залишається такою ж, доки не змінюються її звуковисотні (та ритмічні) характеристики, як би не змінювались при цьому динаміка тембр звучання [128, 36]. Але на протязі XIX і XX століть роль тембру в системі засобів музичної виразності істотно трансформувалось. Це пов'язано з кризою звуковисотної організації, руйнуванням традиційного

ладотонального мислення, пошуками нових засобів, прийомів вираження тощо [95; 117; 128].

Аналіз літератури, що існує заозначеною проблемою, яка щільно пов'язана з тембровим слухом та його значенням, засвідчує, що значення тембрув системі виразових засобів музики висвітлено неоднорідно. Так, Б.Асаф'єв [12], Б.Теплов [128], Ю. Тюлін [130] зазначали, що тембр необхідно розглядати як акустичне явище. Велику увагу розробці питання тембрового забарвлення звуку приділяв Н.Гарбузов. Свої дослідження в цій галузі він описав у роботі «Зонна природа тембрового слуху», в якій розкрив особливості формування тембрового слуху. З цієї позиції доцільно всебічно розглядати питання тембрального забарвлення різних співацьких голосів, тембро-інтонаційного нюансування, розробляти систему вокальних вправ-завдань, які допомагають розвитку тембрового слуху співаків. Дослідження тембрового слуху, його розвитку та ролі у сприйнятті музичних творів – надзвичайно цікаве та важливе завдання співацької роботи. Як підкреслює Н.Гребенюк, у музиканта повинна бути «багата сенсорна культура для того, щоб не тільки сприймати музику як послідовність звуків та ритмічних відношень, темброва сторона має дуже велике значення» [35, 231].

З поступовим розвитком музичного слуху тембро-об'ємне сприйняття звуку поступається місцем звуковисотному. На цій стадії розвитку музичного слуху важливо продовжити всебічний розвиток його тембрової сторони у виразно-сміслових аспектах, оскільки розвинений музичний слух характеризується комплексністю сприйняття.

Всебічне музичне сприйняття співацьких тембрів характеризується певними властивостями. Деякі властивості є загальними для всіх видів сприйняття, наприклад, цілісність, вибірковість, усвідомленість, асоціативність та ін. Окремі властивості, наприклад, образність, емоційність є специфічними саме для музичного сприйняття. Недостатнє дослідження (як теоретико-методичне, так і експериментальне) музичного тембрального

сприймання та особливостей виявлення у ньому загальних властивостей сприйняття дозволяє дати лише загальну характеристику особливостей музичного тембрального звучання.

Для розвитку виконавського слуху майбутнього вчителя музики важливим є також формування його мелодичного, гармонічного та поліфонічного слуху. Підготовці майбутніх учителів музики до розвитку поліфонічного слуху школярів на уроках музики присвячена дисертація Л.Степанової. У цьому дослідженні конкретизовано сутність поліфонічного слуху як здібності розчленовано сприймати, співвідносити, відтворювати фактурну горизонтальну багатоскладність музики. Л.Степанова стверджує, що результативність розвитку поліфонічного слуху школярів залежить від дотримання визначених умов, а саме: вибору навчального репертуару на національному матеріалі; застосування співу без супроводу, характерного для народних пісень; включення у навчальний процес усіх видів поліфонії у визначеній послідовності (контрастна, імітаційна, підголоскова) залучення елементів українського національного орнаменту як засобу візуалізації поліфонічної фактури; створення атмосфери творчої активності, невимушеності та підтримки творчих досягнень учнів. Розвинений музичний слух впливає на розвиток вокального слуху.

Розвиток вокального слуху є важливим у навчанні майбутніх учителів музики, адже одним із основних видів роботи на уроках музики та у позаурочній роботі є вокально-хорова робота, котра базується на цій розвиненій здібності. Л.Василенко вважає, що спів можна використовувати як засіб для більш глибокого виявлення музичних здібностей, оскільки у співі виявляється слух та ритмічне відчуття, а головне – це вже виконавський процес, в якому проявляються всі здібності співаючого в дії, при чому в дії музично осмисленій[22]. Адже правильний та виразний спів уже слугує достатнім свідченням того, що у людини є розвинені музичні дані. З цієї позиції доцільно зазначити, що в механізмах вокально-слухового сприйняття

бере участь не лише слуховий орган, але й інші органи відчуттів, зокрема м'язове відчуття.

На думку Ю.Юцевича, вокальний слух – це особливий вид музичного слуху, який включає «звуквисотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух, а також барорецепцію і вокально-тілесну схему» [156, 44]. Здатність співака до оцінювання якості власної фонації є показником розвиненого виконавського вокального слуху. Наявність вокального слуху дозволяє не лише оцінювати, але й, свідомо контролюючи, удосконалювати якість звучання голосу студентів у процесі постановки голосу. Барорецепцію Ю.Юцевич визначає як здатність за допомогою нервових волокон «відчувати звуковий тиск» під час фонації, а вокально-тілесну схему, науково обґрунтовану Р.Юссоном, як «комплекс м'язово-вібраційних відчуттів, що виникають у співака під час фонації» [156, 44].

Сутність вокального слуху полягає не лише в активному сприйнятті звуків, а й у співучасті в процесі звукоутворення, в умінні усвідомити та відтворити принцип утворення вокальних звуків. Показником правильного використання вокального слуху майбутніх учителів музики у виконавській діяльності є здатність до вірного оцінювання якості власної фонації та вміння її змінювати у залежності від цієї оцінки.

На думку В.Антонюк, до поняття «вокальний слух» потрібно включати також розвинений художньо-музичний смак, а також особливості підбору виразних тембрів голосу. Вчена вважає, що необхідним елементом співацької діяльності є інтонаційний слух, який необхідно постійно розвивати й перевіряти. В.Антонюк підкреслює, що студентам-співакам важливо розвивати та усвідомлювати через внутрішній слух інтонаційно-темброву динамічно-звукову уяву, що викликає необхідні м'язові реакції з наступним звуковим контролем [10, 161].

Д.Огороднов підкреслював, що «вокальне виховання, навіть з дитячого віку дозволяє більш повно використовувати природні ресурси голосового

апарату, що повинно привести до більш повного розвитку музичного слуху та пам'яті», адже це загалом створює фундамент розвитку вокального слуху особистості у співацькій діяльності[103, 42].

Вокальний слух активно розвивається у процесі вироблення співацьких навичок та вмінь. Питання постановки голосу та розвитку вокального слуху розглядали В.Антонюк, Н.Гребенюк, Д.Євтушенко, В.Ємельянов, Т.Овчиннікова, А.Менабені, Д.Огороднов, Г.Стулова, Ю.Юцевич та ін.[10; 35; 47; 48; 52; 96; 103; 123; 156].Вчені розглядають вокальний слух як здатність співака володіти системою усвідомлених, цілеспрямованих, взаємопов'язаних розумових і практичних дій, які дозволяють йому успішно виконувати діагностичні, прогностичні та коригувальні завдання у процесі вокально-педагогічної діяльності.

Тому важливою основою вдосконалення співацької діяльності майбутнього вчителя музики є розвиток особливого виду музичного слуху, а саме *вокального слуху*. За визначенням В.Антонюк вокальний слух охоплює звуковисотний, динамічний, тембровий та ритмічний слух [10, 20].

На думку В.Ємельянова, вокальний слух – «складна навичка комплексного аналізу явища голосотворення, що включає в себе як аналіз слухового сприйняття, так й ідеомоторний аналіз рухових процесів, котрі породжують голос з передбаченням ймовірного супроводу рухових процесів вібро-, баро- та пропріорецепцій» [47, 35].

Вокальний слух відрізняється від звичайного тим, що той хто слухає проводить аналіз явища голосотворення за критеріями академічного еталону й одночасно інтуїтивно сприймає весь комплекс рухів голосового апарату, що породжують аналіз створеного вокального звуку. У цьому процесі ідеомоторний аналізкомплексу рухів голосового апарату породжує передбачення про можливості супутніх процесів «резонування» та «опори». Вокальний слух виробляється на базі власного співацького досвіду,

багаторазового прослуховування різних співаків, спілкування з вокалістами й вокальними педагогами.

Ряд науковців [10;35; 52; 103; 123; 155; 156] роз'єднує поняття «вокальний слух» та інтонаційний, посилаючись на дослідження В.Ємельянова, який стверджує, що інтонаційний слух спрямовує, оцінює, контролює точне виконання звуковисотних співвідношень у музичному творі, а вокальний слух відбиває специфіку творчої діяльності співака і пов'язаний із звукоутворенням.

Доцільно зазначити, що на думку В.Ємельянова вокальний слух ще можна визначити як інтуїтивне цілісне сприйняття загального психологічного комфорту (чи дискомфорту) співака за вже зазначеними відомими критеріями біологічної доцільності, енергетичної економічності й акустичної ефективності [47, 36].

Вокальний слух, як підкреслює Г.Стулова, є добре розвиненою сенсомоторною координацією, у процесі якої сприйняття співу є активним слухом'язовим процесом, тобто слух будь якої людини повинен бути вокальним [123]. Л.Дмитрієв, навпаки, вважає, що вокальний слух є професійною спроможністю співака, тому співак-початківець цим слухом майже не володіє, а здобуває його у процесі наполегливих занять з постановки голосу [39, 33].

На початковому етапі співацького навчання єдність комплексу рухів голосового апарату може бути досягнута простими засобами: усвідомлення управління артикуляційною мускулатурою та приведенням її до загальної для всіх форми. За такої умови у створеному механізмі голосотворення чим вище рівень диференціації рухових операцій голосового апарату та супутніх відчуттів, тим зростає значення розвитку вокального слуху. На певному етапі співацької роботи слухові завдання автоматично (чи інтуїтивно) перетворюються у рухові. Тому необхідно розглядати вокальний слух як основу вокально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики, що

визначає ефективність його особистісної та професійної самореалізації. Отже всебічний розвиток вокального слуху особистості спрямовує її на творчу самореалізацію.

Для більш детального аналізу специфіки вокального слуху звернемося до висновків педагогів та психологів про компонентний склад загальних музичних здібностей. Розвиток музичних здібностей Л.Бочкарьов [21] розглядає у плані передачі учням досвіду музичної діяльності, виділяючи такі процесуальні риси, як самостійне перенесення раніше засвоєних знань та вмінь у нову ситуацію, бачення нової проблеми у знайомих, стандартних умовах; бачення нової функції знайомого об'єкта; усвідомлення структури об'єкта; пошук альтернативи рішення, або способу розв'язання; комбінування раніше відомих способів розв'язання проблемних завдань у новий спосіб.

Існує й інший підхід до виділення специфіки музичних здібностей. Так, Р.Тельчарова [126, 21] поділяє творчо-музичні здібності на три групи: здібності, пов'язані з мотивацією (інтереси та нахили); здібності, пов'язані з темпераментом (емоційність); розумові здібності. Вчена також виділяє такі складові творчої обдарованості: спосіб кодування інформації; здатність до згортання розумових операцій; здатність до перенесення; побічне мислення; цілісність сприймання; готовність пам'яті; наближення понять; гнучкість мислення; гнучкість інтелекту; здатність характеризувати та оцінювати; здатність до «зчеплення»; легкість генерування ідей; швидкість мови; здатність доводити роботу до кінця. Р.Тельчарова відзначає важливість мотивації. На її думку, музично-творчі здібності самі по собі не перетворюються у творчі звершення. Щоб отримати результат, досягти творчих звершень, необхідні бажання, воля та мотиваційна основа.

Дослідник В.Андрєєв [8], який вивчає проблеми творчого саморозвитку серед компонентів творчих здібностей називає такі: оригінальність у рішеннях; пошуки нового; наполегливість у досягненні мети;

самокритичність та критичність; гнучкість мислення; сміливість та міцність; енергійність.

У світлі сучасних наукових досліджень можна виділити наступні основні складові музично-творчих здібностей: інтелектуальні—багатство ідей; здатність мислити нетрадиційно; логічне мислення; здатність розпізнавати та ставити проблеми; гнучкість розуму; хороша пам'ять; критичність; логічні властивості; усвідомленість; почуття відповідальності; здатність переносити конфлікти; допитливість; ініціативність; здатність та готовність до досягнень; здатність самостійно та оперативно приймати рішення; бути взірцем для наслідування.

Відрізняються повнотою аналізу складу музично-творчих здібностей робота В.Андрєєва [8]. Музично-творчі здібності, як вважає вчений, - це якості властивості особистості, які виявляються у синтезі мотиваційної, інтелектуальної, організаційної, комунікативної сторін художньої діяльності, від яких залежить можливість та рівень її у спіху.

В.Андрєєв виокремлює елементи музично-творчих здібностей, а саме:

- мотиваційно-творчу активність (допитливість, творчий інтерес, почуття захопленості, емоційний сплеск, радість відкриття; прагнення до творчих досягнень; прагнення до лідерства; прагнення до отримання високої оцінки; почуття обов'язку, відповідальності; особиста значущість творчої діяльності; прагнення до самоосвіти, самовиховання);

- інтелектуально-логічні здібності (здібність аналізувати, порівнювати; здатність виділяти головне, відкидати другорядне; здібність описувати явища, процеси; здатність давати визначення; здібність пояснювати; здатність доводити, обґрунтовувати; здібність систематизувати та класифікувати);

- інтелектуально-евристичні здібності (здібність генерувати ідеї, висувати гіпотези; здібність фантазувати; асоціативність мислення; здатність бачити суперечність; здібність переносити знання та вміння у нові ситуації; здатність відмовитись од нав'язливої ідеї, подолати

- інертність мислення; незалежність суджень; критичність мислення, здібність характеризувати);
- самоорганізаційні здібності (здатність бачити основну мету в побічній меті, планувати діяльність і раціонально використовувати час; здібність до самоконтролю; здібність до об'єктивного самооцінювання; старанність; здатність до рефлексії та корекції; здібність до вольових зусиль);
 - комунікативні здібності (здібність акумулювати та використовувати творчий досвід інших; здібність до співпраці; здібність організувати колективну навчально-творчу діяльність; здібність відстоювати свою думку та переконувати інших; здібність уникати конфліктів та успішно розв'язувати їх).

Якщо на перших етапах онтогенезу людина майже повною мірою залежить від умов розвитку, в яких вона перебуває та які створює для неї її оточення, то вже поступово вона стає здатною активно включатись у створення умов свого розвитку, забезпечення його продуктивності, вибір нових площин саморозвитку. Найповніші здібності виявляються у творчості особистості, а найвищим рівнем їх розвитку є талант (від гр. - терези) – здібності, які виявляються в суспільно визнаних здобутках.

На користь такого розуміння здібностей свідчить „новий погляд” Г.Айзенка[14], гіпотеза про комплексно-ієрархічну структуру здібностей В.Чудновського, „комплексний підхід” Е.Голубевої та численні дані про залежність здібностей від мотивації і особистості (Т.Артем'єва, В.Ковальов, В.М'ясищев, О.Костюк, М.Лейтес, С.Рубінштейн та ін.).

За характером та переважанням тих чи інших форм діяння особистості щодо реалізації здібностей О.Киричук та В.Роменець [66] виділяють: здібність до екзистенціального розуміння власного буття; здатність до екзистенціального перетворення власного життя; здібності до операційного творення, що розкриваються у здатності людини процесуально

забезпечувати, енергетично насичувати, операційно витримувати послідовність власного творчого діяння як цілісного, завершеного та продуктивного процесу.

В основі реалізації здібностей першого типу переважають пізнавально-орієнтовані форми діяння. О.Мелік-Пашаєв до цього типу здібностей відносить естетичну позицію особистості, яку розуміє як особливе цілісне відношення людини до світу, як рису, що визначає здатність людини до творчості, і її потребу в ній. Це своєрідна „гострота бачення“, власне, неповторне ставлення до різних явищ життя, у результаті якого зникає психологічний бар'єр, який зазвичай розділяє людину і світ, суб'єкта і його об'єкт. Завдяки естетичній позиції враження життя (оточуючі предмети, явища і події) набувають для особистості художньої специфіки, йому відкривається саме сама „сутність речей“.

У забезпеченні здібностей другого типу переважають активно-перетворювальні форми діяння, які тісно пов'язані з творчою уявою. Творча уява є процесом формування чуттєвого образу, який адекватно виражає внутрішній, духовний зміст твору, його художню ідею.

Процес розвитку здібностей першого та другого типів є досить динамічним і постійно змінюється протягом онтогенетичного розвитку особистості. Необхідно підкреслити, що найбільш активно розвиваються ці здібності в період юності та зрілості, і саме зріла особистість здатна повною мірою ефективно реалізувати їх. Проте вони можуть залишатися дещо невиявленими без здібності третього типу – здібності до операційного творення. Йдеться про окрему професійну дію чи про цілісний етап професійного діяння особистості в житті в цілому; зріла творча особистість має операційно забезпечувати ефективність власного діяння в кожному окремий його момент.

Це здібності, які сприяють оволодінню засобами того чи іншого мистецтва, представляють собою сукупність спеціальних знань, умінь і

навичок. До них відносяться передусім індивідуальні риси сенсо-моторної сфери, особливо чутливість деяких аналізаторів, в більшій чи в меншій мірі необхідна для занять тим чи іншим видом мистецтва; здібність до швидкого, міцного засвоєння спеціальних знань та навичок; висока самоорганізація, колосальна працездатність та наполегливість.

Грунтовний аналіз літературних джерел з музичної педагогіки, психології, музикознавства з проблеми формування музичного слуху загалом, і вокального слуху зокрема дозволив виокремити такі їх спільні риси, а саме: цілісність й вибірковість, свідомість, асоціативність, емоційність та образність.

Музичне сприйняття характеризується *цілісністю*. Людина сприймає музичний твір насамперед як ціле, але здійснюється це на основі сприйняття окремих засобів музичної виразності: мелодії, гармонії, ритму тощо, при сприйнятті тембру виникає специфічна особливість: сприйняття тембру характеризується як *вибірковістю* (тембр, як один із засобів музичної виразності, який виділяється із загального контексту музики), так і цілісністю (тембр створює барвистість образності, тобто сприяє цільності музичного образу). Музичне сприйняття засобів музичної виразності кожним окремим студентом відрізняється рівням його розвитку, і музичний образ, коли сприймається цілісно, буде відрізнятися у різних людей мірою повноти його охоплення.

Музичне мислення пов'язане з розумовою діяльністю людини, її *свідомістю*. Психологи стверджують, що сприйняття не можливе без участі мислення, без розуміння та усвідомлення того, що сприймається. Однією з найважливіших для сприйняття музики операцій мислення є порівняння. Сприйняття засобів музичної виразності студентами, які ґрунтуються на їхрізноманітних властивостях, необхідно розвивати не тільки шляхом порівняння та диференціації. Свідомість під час їх сприйняття повинна бути

пов'язана, в першу чергу, з естетичною оцінкою твору, усвідомленням змісту музики, її ідеєю та характером.

Асоціативність має велике значення у сприйнятті засобів музичної виразності. Характеристики тембру, як одного з засобів музичної виразності ґрунтуються на асоціативних зв'язках з різними почуттями людини: зору, дотику, нюху, смаку, а також численних аналогіях з живописом. Таким чином, сприйняття тембру може викликати у слухача різні змістовні, зорові, образні, емоційні, а також чисто музичні асоціації.

Сутністю, основною властивістю повноцінного музичного сприйняття є його естетична *емоційність* та *образність*, які розуміються як переживання виконавцем та слухачем краси художнього музичного образу, почуттів та думок, які пробуджуються музикою. Сприйняття слухачем засобів музичної виразності завжди повинно бути націлено на виявлення виразових якостей, емоційну оцінку образного змісту твору.

Розвиток вокального слуху багато в чому залежить від розвитку музичних здібностей майбутніх учителів музики у процесі активної співацької діяльності. Музичний слух студентів повинен бути активним у процесі відтворення музичного матеріалу та художньої інтерпретації. Особливе значення у виконавській діяльності відіграє вокальний слух, котрий пов'язаний із сприйняттям тонких змін окремих якостей, властивостей звуку; і як правило, за точністю інтонування, за гостротою розрізнення тембрових та інших відтінків переважає у цьому виді роботи. Студентам необхідно постійно розвивати слухову чуттєвість, вміння розпізнавати різноманітні штрихи, артикуляційні прийоми та різні способи вимови, "подачі" звуку. У зв'язку з цим, дуже цікавими є прояви таких чисто професійних якостей, які характеризують спеціальний слух – вокальний – пов'язаний з естетикою поданої спеціальності виконавця.

Для нашого дослідження важливі положення, висунуті Б.Тепловим, котрий вивчаючи структуру музичних здібностей, органічно пов'язував їх із

загальним розвитком особистості. Вчений вперше увів поняття про музичність як про систематичне вираження музичної обдарованості та виділив її основні елементи, а саме:

а) емоційно-естетичне ставлення до дійсності;

б) образне, творче мислення;

в) система музично-слухових уявлень, яка містить у собі різні якісні властивості музичного слуху, ладового чуття, тембрального колориту та ритмічного сприйняття [128, 87].

Академік Б.Асаф'єв, узагальнюючи свої спостереження за учнями відзначав нерівномірність розвитку музичних здібностей: у одних хороша музична пам'ять, а у інших відгук на музику; наявність абсолютного слуху і "притуплене" сприйняття більш складних музичних образів, навпаки розвинений слух і глибокий серйозний інтерес до музики [12, 56].

Наукові дослідження у галузі музичної педагогіки і досвід роботи багатьох учителів, а також історичний досвід свідчать, що вокальне виховання впливає не лише на емоційно-естетичний розвиток особистості, а й на розумовий. На вирішення цієї проблеми було спрямовано увагу таких педагогів, як: В.Антонюк, В.Багадуров, Б.Гнидь, Л.Дмитрієв, В.Ємельянов, В.Морозов, В.Тринос, Ю.Юцевич та ін.[10; 16; 32; 39; 49; 101; 156]. Пріоритет вокально-ансамблевого виконавства перед індивідуальними формами музикування полягає в тому, що воно сприяє активному формуванню почуттів колективізму, взаємодопомоги. Участь у ансамблевому співі розвиває увагу, зосередженість, наполегливість, дисциплінованість. Виконуючи твір в колективі, учасники ансамблю разом з керівником творять, шукають способи, щоб твір зазвучав найбільш яскраво, цікаво. Це й є поняття „співтворчості”. Робота вчителя з розвитку співацьких навичок в учнів є дуже складною, тому проводити її потрібно постійно, поетапно, враховуючи специфічних особливостей учнів. На початковому етапі навчання необхідно підбирати імпровізаційні завдання таким чином, щоб від

простого переходити до більш складного. В основі цієї роботи лежить розвиток вокального слуху й голосу. Важко знайти теоретичну роботу, присвячену вокально-ансамблевій методиці, в якій не мовилося б про кантилений спів. Ми розглянемо ряд питань, які зустрічаються в повсякденній практичній роботі керівника дитячого вокального ансамблю й стосуються проблеми виховання й розвитку вокального слуху й співацького голосу.

Основними властивостями співацького голосу є: звуковисотний діапазон; динамічний діапазон на різній висоті голосу; тембр: багатство обертонами, якість вібрато, вокальна позиція, польотність і дзвінкість, плавність регістрових переходів, рівність на різних голосних, ступінь напруженості; якість дикції: розбірливість, свідомість, ясність, тобто *розвинений вокальний слух*.

Властивості співацького голосу можна розглядати з позиції об'єктивних і суб'єктивних сторін, основні з яких: природні особливості співака; вікові норми; рівень розвитку навичок, які забезпечують співацький процес: слухове сприйняття, розумові операції і вокальне відтворення. До основних вокальних навичок ми відносимо звуковедення, співацьке дихання, артикуляцію, слухові навички і навички емоційної виразності виконання вокальних творів [47].

Звуковедення ми розуміємо як цілісний процес, обумовлений в даний момент способом взаємодії дихальних і артикуляційних органів з роботою гортані. Всі основні властивості співацького голосу пов'язані з роботою джерела звуку за типом певного регістрового механізму. Тому навик звуковедення в різних регістрах є центральним. Він зумовлює в межах індивідуальних можливостей оволодіння різними тембральними особливостями, що забезпечується умінням використовувати різноманітну динаміку по всьому звуковисотному діапазону, різні типи атаки звуку, способи артикуляції. Звуковедення - це не тільки атака звуку, тобто момент

його виникнення, але і подальше за ним звучання, звуковисотні модуляції голосу. Уміння правильно інтонувати за внутрішньослуховими уявленнями, є складовою частиною навичку звуковедення, що також тісно пов'язано з володінням регістрами. З навиком свідомого управління регістровим звучанням пов'язана рухливість голосу. Як не можна швидко бігати лише на п'ятах, так і не можна досягти рухливості голосу без уміння полегшувати звук, тобто настроюватися на роботу гортані в певному регістровому режимі.

Розуміння звуковедення як цілісного процесу, не виключає виділення навиків артикуляції й співацького дихання, що безпосередньо бере участь у звуковеденні і забезпеченні якості дикції, способів звуковедення, рівності тембру, динаміки, тривалості фонаційного видиху та ін. [71]. Враховуючи їх рефлекторний взаємозв'язок, доцільно підкреслити здатність кожного з них окремо цілісно впливати на весь голосоутворюючий комплекс. У методичних цілях доцільно розглянути зміст і складові елементи даних навичок.

Навички артикуляції включають: виразну, фонетично визначену вимову слів; помірковане округлення фонем за рахунок специфіки їх побудови; уміння знаходити близьку і високу вокальну позицію, що забезпечує спеціальна організація органів артикулювання; уміння дотримувати єдину манеру артикуляції для всіх голосних; уміння зберігати стабільним рівень гортані в процесі співу різних голосних; уміння максимально розтягувати голосні і коротко вимовляти приголосні звуки в межах можливостей метро-ритму виконуваної мелодії, тощо [79, 43].

Дихання у процесі співу складається з окремих елементів, основні з яких: співацька установка, яка забезпечує оптимальні умови для роботи дихальних органів; глибокий, але поміркований за об'ємом вдих за допомогою нижніх ребер в характері виконуваного твору; момент затримки дихання, протягом якого готується (подумки) представлення першого звуку і подальшого звучання, фіксується положення вдиху, накопичується відповідний підзв'язковий тиск; фонаційний видих поступовий, економний

при прагненні зберегти установку вдиху; уміння розподіляти дихання на всю музичну фразу; уміння регулювати подачу дихання у зв'язку з завданням поступового посилення або послаблення звуку тощо [123].

Проте перелік навичок, що відносяться до співацького процесу в цілому, буде неповним, якщо не вказати на навички, які лежать в основі слухового сприйняття і розумових операцій, які при цьому протікають.

До *основних слухових навичок* у співацькому процесі слід віднести: слухову увагу та самоконтроль; слухове диференціювання якісних сторін співацького звучання, у тому числі й емоційної виразності звуку; вокально-слухові уявлення співацького звуку та способи його досягнення. Дані навички формуються у студентів на основі розвитку музичного слуху у всіх його виявах (вокального, звуковисотного, динамічного, тембрового тощо), а також емоційної сприйнятливості і чуйності в процесі сприйняття музики.

Розглядаючи вокальний слух з позиції різновидумузичного слуху доцільно зазначити, що це здатність людини сприймати звукові коливання, висоту, інтонацію. *Вокальний слух* як різновид музичного слуху грає особливу роль в організації співацького процесу, тому потрібно спонукати учнів до його розвитку. На думку С.Рубінштейна, музичний слух виходить за межі відчуття та сприймання, та виступає як здатність сприймати та уявляти музичні образи, що пов'язані з образами пам'яті та уяви [114, 160].

Вокальний слух як важлива та невід'ємна частина музичного слуху є формою розвиненої музично-вокальної культури слуху співака, здатність сприймати, аналізувати всі відчуття звучання співацького голосу, його технічні та художні можливості.

У цілому узагальнюючи вищезазначене, доцільно виокремити *чотири етапи розвитку вокального слуху*:

I етап – психофізичний аналіз інформації, яку студент сприймає від педагога. Якщо студент відчув резонатори (акустику) голосового апарату,

вокально-художній звук та його характер, тембр, голосні, приголосні й слово, можна вважати, що він на правильному шляху розвитку вокального слуху.

II етап – психологічне сприйняття, чутливість, збудливість нервової системи. Тому прослуховування записів та живого виконання творів найкращими майстрами сцени може привчити до правильного сприйняття та розвитку вокального слуху.

III етап – точне сприйняття власного голосу. Зробити це дуже важко, тому що нервова система співака сприймає багато різних сигналів – це зір, вібраційне відчуття м'язів, інтонація (музичний слух), художня виразність і багато інших факторів, які відволікають від сприйняття власного голосу. Співак чує себе зовсім не так, як сторонні слухачі. Особливо це стосується початківців. Є два шляхи відчутти справжній власний спів: магнітофонний запис (що дуже корисно); співати м'язовим відчуттям (резонатори, опора звуку). Саме м'язовий контроль забезпечує можливість співати на сцені з поганою акустикою і не втрачати контроль за своїм голосом.

IV етап – слухання як повноцінне сприймання. Співаки, які мають великий досвід роботи на сцені знають, що зовсім необов'язково довго готувати свій голос перед співацьким виступом. Досить деякий час послухати правильний спів і організм співака, його голосовий апарат вже готовий до виступу. Саме цей факт доводить, що слухаючи спів ми приймаємо участь у ньому. І це властиво кожній людині, а не тільки професійному вокалісту.

На всіх етапах розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики важливим є регулювання емоційної виразності виконання музичних творів. Адже широкі можливості для творчого розвитку дає співацьке навчання тому, що воно пов'язане із залежністю дії, емоцій та свідомості через функціонування голосового апарату як найбільш розвинутого засобу вираження внутрішнього стану виконавця. За висловом В.Морозова [100; 101], емоція - це ключ до естетичних вершин співацького голосу. Емоційне

сприйняття співу видатних виконавців (так званий еталон академічного співу) лише певною мірою залежить від мовлення співаків, музичного стилю, рівня підготовки слухачів, бо воно ґрунтується на голосових сигналах домовної комунікації, які присутні у співі та адекватно сприймаються усіма виконавцями та слухачами. У цьому процесі активізуються глибокі еволюційні механізми співацького голосу особистості.

Музичні емоції народжуються за допомогою нервово-м'язової системи голосового апарату, яка складається з найтонкіших та багатоінерованих м'язів [103, 5]. Голосовий апарат виконує функцію співпереживання, без якої неможливе сприйняття музичного мистецтва. Д.Огороднов стверджує, що саме голосовий апарат, а не слух, в цілому є органом сприйняття музики. Так, вокально виховані слухачі більш емоційно сприймають тембри музичних інструментів, відчують і усвідомлюють їх місце й значення у палітрі засобів художньої виразності. У процесі сприймання виявляється співтворча активність особистості. Дана властивість зумовлює визначальну характеристику співу як наймасовішого виду музичного мистецтва. Завдяки цим своїм особливостям спів виступає основою системи музично-естетичного виховання особистості, її художньо-творчого розвитку.

Отже, підсумовуючи вищевикладене доцільно зазначити, що музичні здібності як індивідуально-психічні особливості, котрі стосуються успішного виконання діяльності, пояснюють легкість та швидкість набуття фахових знань та умінь, але не дублюють останніх, які розвинені на ґрунті природних задатків, що відіграє важливе значення у процесі вокальної роботи майбутніх учителів музики.

Обґрунтування науково-теоретичних основ вокального слуху майбутнього вчителя музики дозволило розкрити своєрідність цього феномену та охарактеризувати основні поняття категоріально-понятійного апарату в контексті особистісно-орієнтованого, діяльнісного та

інтегративного підходів, висвітлених провідними науковцями мистецької освіти.

Особистісно-орієнтований підхід до вокального навчання студентів передбачає врахування нагальних завдань особистісного розвитку (самозростання, саморегуляції, самоактуалізації, самореалізації) і ствердження себе у мистецькому житті. На сучасному етапі особистісно-орієнтований підхід реалізується через мистецьку діяльність, яка передбачає саморозвиток суб'єктів навчального процесу.

З позиції особистісно-орієнтованого підходу розкривається величезний простір для формування, самовдосконалення та розвитку особистісно-психологічних якостей майбутнього вчителя, активізується його мотиваційна сфера, реалізуються власних здібності, задатки та індивідуальні можливості.

Особистісно-орієнтований підхід характеризується усвідомленим ставленням педагога до студента як до творчої особистості, з метою виявлення її креативних можливостей і здібностей. Реалізація цього підходу передбачає низку вимог: урахування психолого-фізіологічних особливостей студента, визнання їх права бути самим собою, тобто індивідуальністю, яка має конкретну позицію щодо тих чи інших явищ, ситуацій, проблем; здійснення диференційованого підходу до фахового навчання майбутніх учителів музики. З цього приводу І.Бех зазначив, що вищі досягнення людини пов'язані з розвитком її особистісного потенціалу, за якого відбувається гармонізація професійного і духовного оптимуму суб'єкта [18, 129].

На шляху реформування української системи освіти, фахової підготовки та становлення вчителя все більше звертається увага на розвиток особистості вчителя. Адже особистість - це суспільно-історично обумовлена організація психічних властивостей людини, знання якої дозволяють регулювати і прогнозувати її діяльність.

З точки зору проблеми нашого дослідження, особистісний рівень психологічної організації індивіду - це спосіб (інструмент) оволодіння професією. Доречно зазначити, що у працях Л.Виготського особистісне розглядається як «специфічна людська якість» [28, 129], а С.Рубінштейн вважав особистість носієм свідомості та виявом ставлення до світу, підкреслюючи спроможність людини виробляти це ставлення та займати певну позицію, – в цьому дослідник бачив фундаментальну функцію особистості [114, 437].

Важливими чинниками формування особистості в колективі є власний приклад або індивідуальні якості лідера, тобто вчителя. Загалом, діяльність і поведінка будь-якої пересічної особистості мотивується внутрішніми потребами, усвідомленням свого місця в житті всього суспільства, даного колективу зокрема. Від того, якою буде особистість вчителя, залежить майбутнє нашого суспільства. “Особистість вчителя, - зазначає дослідник К.Абульханова-Славська, визначає характер цілей і завдань педагогічної діяльності. Це система ціннісних орієнтацій, мотивів, стилю; вона визначає унікальність та неповторність людини [3,85]. Крім того, вчена підкреслює, що з фаховими вміннями пов’язані такі особистісні якості вчителя, як: «розвинута здатність інтересу до іншої людини, прагнення до індивідуальності, усвідомлення того, що ефективним є той стиль, який супроводжується стійкими позитивними результатами; підхід до індивідууму як засобу переборювати шаблони у своїй діяльності»[3,87].

Діяльнісний підхід до вокального навчання майбутніх учителів музики ґрунтується на широкому залученні у навчально-виховний процес педагогічних університетів творчих видів роботи, елементів театральної педагогіки та ораторського мистецтва, ефективної взаємодії вчителя та учнів. З цієї позиції діяльнісний підхід підкреслює значущість стимулювання самостійної діяльності майбутніх учителів музики у процесі виконання

практичних (виконавських) форм засвоєння мистецьких знань, умінь та навичок.

На всіх етапах фахової підготовки майбутнім учителям музики необхідно мати чітке уявлення про мету самостійної діяльності (включаючи певне художньо-практичне завдання, що є тільки часткою загальної мети); усвідомлення потребової сфери самостійно-вольових зусиль; оволодіння та свідоме використання ефективних засобів практичного досягнення поставленої мети; внутрішнє бажання адекватно оцінити виконання самостійної роботи тощо.

Визначаючи пріоритетні напрямки розвитку сучасної освіти М.Фулан зазначив, що взаємозв'язок «між першими двома здатностями – особистим баченням і пошуком – це здатність постійно виражати і збільшувати те, що ми цінуємо. Генеза змін починається із цього динамічного напруження. Здатність бути майстерним – ще один дуже важливий елемент. Люди повинні спрямовувати на зміни не тільки свої думки, але й свою поведінку» [133, 40].

Знання вчителя, котрі ґрунтуються на науковій основі та спрямовані на школярів, повинні бути комплексними. Ефективний розвиток музичних здібностей майбутніх учителів музики залежить від “знань, що не просто передаються холодним авторитетом в аудиторію, а викладаються як свій погляд на світ” [115, 43].

Інтегративний підхід до вокального навчання майбутніх учителів музики забезпечує його фахову цілісність. Йдеться про подолання розрізненості, розкиданості музичної підготовки, об'єктивно зумовленої необхідністю викладання різних музично-фахових дисциплін. З метою систематизації музичної підготовки пропонуємо визначити провідний напрям підготовки, який відіграватиме роль системоутворюючого фактору, – вокальну підготовку, до потреб якої мають «приспособуватись» інші грані фахової підготовки.

Ще К.Ушинський відносив принцип оптимального поєднання різноманітних форм та методів навчання до психологічних аспектів виховання особистості учнів та вважав його важливим [131, 292]. Доцільно зазначити, що за останні роки з'явилося багатоінтегрованих навчальних програм предметів різноманітного спрямування, серед яких слід виокремити мистецький цикл. Адже опора на історичний стрижень дає можливість провести паралелі від музики до поезії, живопису, архітектури тощо. Це дозволяє усвідомити та глибше зрозуміти специфічні особливості епохи, в якій були створені ті чи інші шедеври музичного мистецтва.

Традиційно інтегративний підхід у навчанні не зводиться до звичних міжпредметних зв'язків міжокремими дисциплінами. Інтеграція знань, засвоєною сутністю є щось більше, ніж просто їх накопичення, це – збереження знань одного предмету з метою активного їх використання в іншому, що й дозволяє застосувати ці знання, вміння та навички у різноманітних ситуаціях. Можливості для широкого використання даного принципу представляє практично кожна фахова дисципліна. Реалізація інтегративного підходу з усіх напрямків професійної підготовки майбутнього вчителя музики припускає суміснокоординовані зусилля викладачів різних спеціальностей в Інституті мистецтв та вимагає не тільки узгодженості, а й синхронності педагогічних дій.

Відповідаючи сучасним тенденціям, інтегративний підхід у мистецькій освіті реалізується через взаємодію різнопрофільних мистецьких дисциплін і забезпечує формування вокальної майстерності за принципом взаємозв'язку та взаємодоповнення, завдяки чому сприяє усуненню міждисциплінарної відокремленості у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності.

З'ясування сутності, специфіки та характерних властивостей розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики дозволило створити авторське визначення означеного феномену. *Вокальний слух доцільно розглядати в*

якості інтегрованої психофізіологічної властивості, яка спрямовує вчителя музики до усвідомленого керування співацьким процесом щодо його перманентного удосконалення з метою творчого і фахового вокального відтворення художнього образу музичного твору шляхом залучення емоційно інтегрованої єдності слухових і рухових образів, що формують чіткі уявлення у процесі послідовної організованої співацької діяльності. Доречно вказати на інтелектуальну природу формування означеного феномену, наполягаючи на значенні мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння звукових сигналів, сприйнятих органами слуху, та звукових сигналів, відтворених у процесі вокального виконання співаком музичного твору, на основі зворотного зв'язку.

1.2. Специфіка розвитку вокального слуху студентів інститутів мистецтв

Сучасні вимоги до мистецької освіти у контексті світових стандартів передбачають досягнення студентами фахової компетентності за умов дотримання оптимального балансу між основними сферами навчальної діяльності студентів: мотиваційною, пізнавальною, оцінювальною, рефлексивною, творчо-діяльнісною. У процесі вокального навчання майбутнього вчителя музики в інститутах мистецтв педагогічних університетів особливо важливою координатою постає звернення до внутрішнього світу студента, розвитку його духовного потенціалу, актуалізації особистісних смислів фахового зростання.

Освітні процеси на сучасному етапі демократизації суспільства та входження України в європейський та світовий освітній простір визначаються трансформацією та усвідомленням їх глибини й значення. Адже зараз відкриті перспективи для нового світосприйняття, визначенні конкретні завдання розвитку високоосвіченої особистості, котра б

усвідомлювала себе як активного дієвого суб'єкта вітчизняного та міжнародного рівнів. Із усіх наявних інтерпретацій категорії «освіта» (система, процес, діяльність, результат, цінність, послуга й тощо) найбільш чіткого визначення вимагає «освіта як процес» - для розуміння функцій, самовизначення, критеріїв, способів, результату діяльності викладача тощо.

З цієї позиції домінантним завданням сучасної мистецької освіти є підготовка майбутнього вчителя до духовного і фахового самовизначення уринковій системі суспільних відносин, можливість самотійної взаємодії з динамічним світом професійної праці. У зв'язку з цим, великого значення набуває здатність педагога допомогти студенту усвідомити і розвинути свої здібності, які необхідні для особистісної самореалізації. Основною метою державної політики в галузі освіти є створення умов для розвитку особистої і творчої самореалізації кожного громадянина України, оновлення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних наукових досліджень та вимог суспільства.

Аналіз міжнародного досвіду показує, що успішне функціонування освітніх систем забезпечується такими провідними тенденціями: гуманізацією, технологізацією та творчим спрямуванням педагогічного процесу. Нові педагогічні технології, які сьогодні впроваджуються у систему освіти необхідно розглядати як засіб гуманізації освітнього процесу, реалізації особистісно-орієнтованої парадигми освіти, забезпечення інтелектуального, творчого і морального розвитку майбутніх фахівців.

Отже, узагальнюючи вищезазначене, можна зробити висновок, що теоретико-методологічні засади фахового навчання майбутніх учителів музики визначають спрямованість навчально-виховного процесу на пошук змісту художньо-педагогічної діяльності, ставлення до професії, самопізнання і самовдосконалення, творчий розвиток особистості фахівця, його професійної культури. Разом з тим, досягнення художньо-педагогічного

рівня зумовлено багатьма чинниками: метою і змістом фахової підготовки майбутніх учителів музики, цільовими установками, умовами, за яких відбувається їх фахове становлення.

Мотивуючи фахову діяльність як творчу, необхідно спрямовувати майбутнього фахівця на самопізнання, самовдосконалення, самореалізацію, що дозволить реалізувати особистісно-орієнтований підхід в освітній діяльності.

Згідно з вимогами до організації цілісності фахового навчання майбутніх учителів музики, воно повинно здійснюватися як комплексна цільова програма, орієнтована на певний результат, а не як сума незалежних одна від одної автономних навчальних дисциплін і дій учасників цього процесу. Результатом системного аналізу вокального навчання майбутніх учителів музики є розкриття деяких його закономірностей як окремих сторін цілісного процесу освоєння цього виду діяльності. Інакше у студентів сформуються незалежні один від одного наочні знання уміння та навички, які будуть вступати у суперечність з вимогами фахового навчання до комплексного, інтегрованого їх використання.

На сучасному етапі багато студентів з Китаю отримують фахову освіту в системі української музично-педагогічної освіти. З метою підвищення рівнів вокального навчання студентів з КНР слід ретельно вивчити досвід української вокальної школи, узагальнити обов'язкові канони традиційного народного й професійного мистецтва. Виходячи з теми нашого дослідження необхідно також розкрити специфіку розвитку музичного слуху, загалом та вокального слуху, зокрема, у китайській співацькій діяльності.

Вокальне навчання й виховання – одне з провідних у сфері освіти китайських студентів. Вони з дитинства отримують основи музичних знань на матеріалі народних пісень, які виконуються колективно. Китайська народна пісня у своїй основі одноголосна. Сучасні композитори з КНР, на думку Г.Шнеерсона, спираючись на народні культурні традиції створюють

багатоголосні обробки, які основані на європейській гармонічній системі, з використанням характерного для китайської музики кварто-квінтового сполучення голосів [149, 3-15].

У духовній культурі Стародавнього Китаю важливе місце займав феномен буденної свідомості, відомий в історії культури як «китайська церемонія». Це зафіксований стереотип етико-ритуальних норм поведінки і мислення, який складався на підставі суворого дотримання культу старовини. З цього приводу дослідники зазначають, що гіпертрофія цих етико-ритуальних принципів зрештою призвела до того, що вони замінили релігійно-міфологічне сприйняття світу[7; 98; 149]. А деміфологізація та до певної міри десакралізація етики і ритуалу сприяли формуванню унікальності китайської нації як культурного феномену. На першому культовому місці серед богів був визначений культ реальних кланових і сімейних предків. З іншої сторони, тих богів, які залишилися у пошані, позбавили людських якостей, у результаті чого вони стали холодними, абстрактними божествами-символами, як, наприклад: Небо, Піднебесна, Дао тощо. Ці поняття не мають аналогій в інших стародавніх культурах, тому що, наприклад, китайське Небо — не якийсь бог, а вища узагальненість, холодна, сувора, абсолютно байдужа до людини. Великий Дао — це всеосяжний, загальний Закон і Абсолют, небачений і нечуваний, недоступний для органів чуття людини, але від того він не перестає бути всемогутнім творцем світу. Пізнати Дао, зрозуміти його сутність, спробувати злитися з ним — ось основні принципи і кінцева мета стародавнього китайця. Найяскравіше ця концепція пояснення світу втілена у філософських системах конфуціанства і даосизму.

У китайських джерелах зафіксовано понад триста видів церемоній та три тисячі правил достойної поведінки. Існувала спеціальна установа — Палата церемоній, яка суворо слідкувала за виконанням правил, обрядів і процедур, успадкованих від минулого. З цією метою при імператорському

дворі існував інститут цензорів. У їх обов'язки входив нагляд за виконанням усіма урядовими установами і офіційними особами необхідних ритуалів під час виконання своїх обов'язків, у поведінці і особистому житті. Цензори навіть мали право засуджувати членів імператорської сім'ї й навіть самого імператора, якщо той відступав від церемоній [98, 24-25].

Ідеї звучання голосу природи та його відображення у ритуальному співі, на думку Конфуція, показують єдність музики (юе) від ритуалу (лі). У біном-ритуалі – музика виступає у якості важливого засобу, за допомогою якого можна стверджувати та зберігати ієрархічний стрій у суспільстві, який чітко розрізняє позиції господаря і підлеглих, батька і сина, чоловіка та дружини, старшого і молодшого братів, друзів різного віку [73, 245].

У китайській прадавній культурі особливе місце займало поєднання каліграфії, поезії, музики і живопису (гохуа — розпис водяними фарбами на шовку або паперових свитках). Ієрогліфічна кодова система давала можливість за допомогою цих різновидів мистецтв відображати життя людини в найпотаємніших рухах його душі, якнайповніше відтворювати її прагнення до злиття мистецьких проявів з мистецтвом життя. З цього приводу доречно зазначити, що музика Китаю — одна з найдавніших у світі (збірка «Книга пісень» («Шицзін») датується XI — VI вв. до н. е.). На основі поширених у той час гімнів, обрядових, трудових та інших народних пісень Конфуцій, який проявив себе не тільки мислителем, а й педагогом, щозібрав ці пісні у збірці «Шицзін», яка й дотепер є одним з першоджерел китайської культури. Музика пісень «Шицзін» не збереглася, (збереглися тільки поетичні тексти), але ґрунтуючись на нотних зразках Суньської династії Чжу Сі (XII століття), які дійшли до наших часів, можна зробити висновок, що ці зразки були близькі до музичної декламації. За своєю структурою збірка «Шицзін» складається з двох частин, вона містить як оди і гімни ритуального характеру, що виконувалися в храмах і жертівниках (звідси виникає цілком обґрунтоване припущення про подвійну природу цих зразків), так і пісні,

створені поетами та служителями культу – «гэ фан» - це прикладинародної творчості, та «сун» – оди і гімни, які мають пісенну основу [68, 189].

Конфуціанці надавали великого значення музичному навчанню, повною мірою усвідомлюючи величезну силу дії музики на людину. Адже музика допомагала їм вивчати народні звичаї, виховувати дітей у дусі моралі Конфуція. Погляди конфуціанців на музику визначалися прагненням закріплювати за допомогою музики традиційні родові стосунки, починаючи з відносин між батьком і сином, і кінчаючи взаємостосунками між князем і його підлеглими. Конфуцій вчив молодь вслухатися та постійно слідувати правилам, викладеним в «Шицзін». Він підкреслював, що «Шицзін» навчить китайцівпідкорятися як своєму батькові, так і самому імператору» [68, 187].

Така увага до музики як до засобу впливу на суспільні звичаї призвела до раннього розвитку музичної теорії та практики. Як зазначив дослідник китайської музичної культури М.Михайлов, у першому випадку мова йшла про побудову «правильного» звукоряду чи теорії звуковисотної системи «люй». У другому випадку – практичне створення музичних інструментів для виконання древніх ритуальних мелодій під час імператорських обрядів [98, 15-35].

У 1750 році в Китаї було видано «Повне дослідження з п'яти категорій ритуалу» в ста томах, присвячених жертвоприношенням, придворним святам та прийомам, військовим діям та обрядам. На думку китайського дослідника Бай юнь шен, завдяки цьому літературному виразу нормативних регуляторів поведінки, які в інших суспільствах так ретельно не були зафіксовані, був затверджений відомий європейський стереотип «китайських церемоній»[167, 34-45].

На початку ХХ-го століття у Китаї набрав силу і вплив новий культурний рух на західну демократію і науковий світогляд. Саме у цей час китайський педагог-музикант Цзінь-Цзян спробував реформувати систему музичного виховання школярів, запропонувавши широко використовувати

для навчання дітей у початковій і середній школі пісенно-танцювальні музичні спектаклі. Як зазначає дослідник Хоу Фан, з метою поліпшення музичного навчання школярів Цзінь-Цзян починає відбирати популярні вітчизняні та зарубіжні пісні, писати вірші, наслідуючи стародавньому поетичному жанру (ци), і у результаті цього створює нову форму музично-естетичного навчання підростаючого покоління, раніше невідому в Китаї, з використанням музичної театралізації, наближеної до китайської опери [176, 89].

На сучасному етапі виховання музичного слуху, загалом та вокального слуху в Китаї, зокрема, відійшло від прикладних ритуальних установок та стало на шлях всебічного розвитку співацького голосу, приділяючи особливу увагу асоціативному мисленню. Найпопулярнішим жанром вокального навчання в Китаї є народна пісня. Зароджена у глибокій старовині, китайська народна пісня є актуальною й сьогодні. Характерними її особливостями є різноманіття тематики і жанрів. За історичною хронологією китайська народна пісня й мелодійна система, загалом, склалася набагато раніше європейської — класичне зведення китайської лірики «Шицзін» формувалося від епохи Чжоу, а представлені в ньому музично-поетичні зразки явно успадковують набагато більш ранні витoki. На джерельному прикладі народних пісень Китаю доцільно зробити висновок про те, що й китайська нація як одна з найстародавніших у світі, за законами еволюційного розвитку, постійно оновлюється, збагачується інтернаціональними діями, не втрачаючи зв'язку з первинною якістю. Досі існують різноманітні образи цих пісень, створених на ранніх стадіях людської історії, і ці образи, пронесені через століття, не тільки збережені, а й сприйняті та оспівані іншими народами. Тому історичне значення китайської народної пісні є величезним, адже вона справила великий вплив на розвиток національного мистецтва Китаю. Прикладом цього служать народні пісні, поширені в епохи Хань і Вей, вірші Танської і Сунської династій, музичні драми епохи Юань тощо. Ці зразки

народної творчості були нерозривно пов'язані з народною піснею, що служила для багатьох поетів і драматургів джерелом безсмертних творінь [180, 123].

Вокальна підготовка китайських фахівців щільно пов'язана з музичним театром (з елементами опери), яка об'єднує в собі сольне виконання, діалог, пластичне інтонування, акробатику та вправиз військового мистецтва, які органічно поєднуються майстерно виписаним текстом і технікою його втілення. Музичні театри функціонують у багатьох містах Китаю. Вони об'єднують різні види мистецтва – від опери до циркової естради. Історія виникнення театрів такого типу пов'язана із періодом народно-визвольних війн, коли при армійських з'єднаннях були створені творчі театральні трупи.

У репертуарі музичних театрів народні пісні, вокальні твори китайських композиторів, народні розповіді, традиційні театральні композиції, виступ акробатів, виконання музичних творів, що театралізуються, на найдавніших музичних інструментах (наприклад, на струнному інструменті цинь) або на духових інструментах (наприклад, сона) у супроводі симфонічного оркестру [169, 39]. Виконавці вокальних партій музичного театру повинні суворо слідувати традиційним вимогам. Дія в китайському театрі не обмежена ні в часі, ні в просторі, в ній широко використовуються умовності, активно застосовується символіка. Так, спеціальними рухами артисти зображають вхід або вихід з будинку, підйом або спуск по сходах, переправа через річку тощо. Обстановку, в якій проходить дія оперного спектаклю, виконавці зображають виключно рухами, наприклад: ходіння по колу символізує довгу подорож; якщо на сцені, позбавленій декорацій, актор тримає весло, імітуючи велику напругу, це означає, що він пливе в човні, тощо. При цьому ефект досягається навіть більш сильний, ніж за наявності декорацій та відповідного реквізиту.

Особлива увага у цій роботі приділяється вірному виконанню вокального звуку, його неповторності та глибині вкладеного у нього

сміслового змісту. Тому еталонне вокальне виконання вирізняється глибоким знанням фонології, техніки співу та досягненням гармонії Інь і Ян. Це дало можливість об'єднати співацьку діяльність в систему, до котрої прагнуть виконавці: композитор-виконавець-слухач.

Таке перевтілення співака у виконуваний образ дає йому можливість навчитися слухати, емоційно та чуттєво сприймати. Тому велике значення у цьому процесі відіграє оволодіння механізмом дихання, його зміна, півдихання та інші прийоми.

З позиції китайських учених-вокалістів велике значення у співацькій діяльності відіграє декламування. Одне з давньокитайських висловів зазначає, що потрібно «співати для вассала, а декламувати для господаря», чи інше: «співай гарно, а декламуй прекрасно».

Китайська теорія вокального мистецтва потребує від виконавця перш за все, глибинного проникнення у світ почуттів та настроїв героя. На думку китайського дослідника Ван Го Вей, «почуття переживає співак всередині, але проявляються вони у вокальному звуці» – так він визначив класичний канон виховання вокального слуху [169, 17].

Доречно зазначити, що поняття емоційного співу зустрічається вже у трактаті «Про спів» автора XIV століття Янь-ань-чжи-аня, в якому розповідається про те, що для виконання мелодії необхідно щоб вона була просякнута глибоким почуттям. Пань Чжи хен у своєму трактаті «Спів фенікса» вимагає від виконавця такої емоційної сили, яка б змогла розтопити холод почуттів у слухачів і примусити їх пролити сльози, викликати в уяві слухачів різноманітні картини прощання та зустрічей [171, 6].

Мелодія, на думку китайських учених є не просто засобом передачі емоцій, а й найвищою формою її вираження. У «Шицзині» зазначено, що коли не вистачає «слів, починають зітхати, коли не вистачає зітхань, починають співати, коли не вистачає співу руки починають безсвідомо жестикулювати, а ноги танцювати» [175, 9].

Отже всі людські почуття можуть бути передані мелодією, як універсальним виразним засобом, тому акторська гра й танці в музичній драмі, котрі пронизані ритмом музики, повністю підкоренні мелодії. Керуючись цією думкою, вокальне виховання передбачає оволодіння виконавською майстерністю передавання мімікою та сценічними рухами певних емоційних станів. Так, наприклад, веселощі вокаліст передає легкими рухами голови з однієї сторони в іншу, широко відкриваючи очі та виконуючи вокальну партію «на посмішці», гнів передається виразним поглядом, вип'яченими грудьми, скорбота передається сумним поглядом, переляк – зляканим виглядом та мілким тремором. Китайський дослідник вокального мистецтва Аокі Масару з цього приводу зазначив, що як тільки різноманітний за характером стан виконавця переходить у свою найвищу фазу емоційного настрою, ці почуття повинні бути передані характером вокального звуку[166, 12].

Тому поетапне вокальне навчання у Китаї не розглядає окремо теорію оволодіння співацьким звуком, розширенням діапазону, розвитком вокального слуху та багатьох інших методичних прийомів та засобів образно-емоційного виконання вокальних творів на всіх етапах їх розучування.

За манерою виконання вокальних творів китайська школа розрізняє дві тенденції розвитку вокального мистецтва, а саме: «еюн» – мужню, героїчну та «ци» – жіночу, вишукану. Яскравим представником першої тенденції розвитку вокального мистецтва у Китаї є лаошен Чжоу Синь-фан, який розглядає виконання вокальних партій у стриманій манері співу з простим ритміко-мелодичним малюнком. Для іншої тенденції виконання – це характерна така манера співу, де шляхом модуляцій створюється тонке, вишукане сплетіння мелодії та ритму, де навіть авторський задум виконуваного вокального твору може бути на другому місці після красивих

вокальних рулад. Ця тенденція яскраво проявляється у таких представників вокального мистецтва Китаю як Си Тань Синь-пей та Ма Лянь-лян.

Для чотирьох виконавських амплуа (шен, цзин, дсиц, гоу) існують одні ті ж самі мелодії, однак вони сильно відрізняються за манерою виконання та правилами артикуляційного співу. Доречно зазначити, що незалежно від вокальної манери виконавці зобов'язані дотримуватися правил класичної музичної естетики, тобто дотримання міри вокального звуку та визначення діапазону вираження емоцій.

На думку Б.Васильєва, у традиційному вокальному виконанні музичних творів велику роль відіграє точне промовляння співаком ієрогліфів. У китайського вченого Янь ань Чжи-синя це правило визначено терміном «цзи чжень»[23, 9].

На думку китайських учених важливим правилом є виконання вокальних творів «рівним» звуком, який у трактаті «Про спів» відображений під словом «юань», що означає повний, круглий вокальний звук[176, 15]. У цьому трактаті Бай Юнь-шен вимагав від вокалістів, перш за все, правильного промовляння співаком ієрогліфів, а вже потім контролювати якість вокального звуку, адже при неправильному промовлянні співаком ієрогліфів втрачається задум автора твору. Якщо звук буде нерівним, то правильної манери виконання не буде досягнуто.[167, 34].

При цьому роль поняття «шень» - як свобода та емоційність виконання вокального твору є дуже важливою, адже без «шень» спів виконавця стає сухим та невиразним.

Отже, однією з найважливіших тенденцій виконавської вокальної школи є прагнення наблизити стародавнє китайське вокальне мистецтво, зберігаючи його основні мистецькі традиції до сучасності, котра пов'язана з яскравим вираженням почуттів, емоційно-образним співом, при цьому необхідно контролювати міру вокального звуку та визначення пропорцій вираження емоцій.

Національний характер вокального мистецтва Китаю обумовлений багатовіковими традиціями, специфікою літературних текстів, законами фонетики мови, національними мотивами в музиці, мистецтвом народних співаків, тощо. Ця своєрідність проявляється у змісті, жанрах, звуковеденні, проявах емоційності виконавцями вокальних партій, особливостях використання вокальних реєстрів голосу, значенні поетичного тексту в музиці, ритміці, ладовій структурі, мелізматичі.

Цілий ряд китайських вокальних педагогів (Ву Го Лінг, Лі Бо, Лю Юан Пін, Хоу Фан, Чжан Сяо Чхун, Чжао Мей Бо, Чжан Цзянь Го, Шен Сіан та ін.) вважають, що взаємодія східної та західної співацьких культур тільки збагатить загальну атмосферу вокального мистецтва Китаю.

Значно меншим є доробок китайських науковців з визначення основних принципів вокальної педагогіки, методології співацького навчання, а також вирішення питань вокальної підготовки студентів до співацької роботи з школярами, загалом, та відпрацювання правильної співочої постави, питання чистого вокального інтонування, розвитку вокального слуху, роботи над вокальним диханням, зокрема. Це свідчить про виявлений інтерес до вокального навчання з боку китайських науковців, але розвиток цієї сфери потребує ще проведення ретельних наукових досліджень.

Враховуючи вищезазначене, доцільно звернутися до надбань української та європейської вокальних шкіл. У зв'язку з цим розглянемо основні принципи й методи вокального навчання.

Дослідники вокального навчання студентів (В.Антонюк, В.Багадуров, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, Д.Люш, А.Саркісян, Г.Стасько, Р. Юссон, Ю.Юцевич)[10; 16; 35; 39; 87; 116; 121; 155; 156] стверджують, що співацьке мистецтво становить вид музичного виконавства, заснований на майстерності володіння співацьким голосом. Розрізняють сольне та ансамблеве вокальне мистецтво, яке у різних народів акумулювало інтонаційні, ладові, ритмічні особливості народної музики, а також

національні особливості фонетичного складу мовлення та голосотворення. Вокальна педагогіка як галузь вокального мистецтва, вивчає традиції вокальних шкіл (національних, місцевих, індивідуальних, авторських), а також спрямовує індивідуальну практику вокального навчання.

Наукове дослідження Р.Юссона поклало початок розвитку вокальної педагогіки як самостійної науки, яка ґрунтується на накопиченому багатому науковому потенціалі суміжних наук (фоніатрії, фізіології, акустики, психології, біофізики тощо). Широкий спектр наукових досліджень цих наук (як вітчизняних, так і зарубіжних) дав можливість педагогам-вокалістам підібрати оптимальний інформаційний матеріал для вдосконалення вокального навчання майбутніх фахівців. Тому вокальне навчання доцільно розглядати, з однієї сторони, як вокальне мистецтво — вид музично-виконавської діяльності, що базується на майстерності володіння співацьким голосом; а з іншою — як результат наукового підходу до формування співацького голосу, який обґрунтовує процеси голосотворення і звуковедення.

Мистецтво співу є складним психофізіологічним актом, адже голос під час співу ніби перетворюється на музичний інструмент, що натхненний думкою, словом та дією згідно з складними фізіологічними законами. Ці закони розглянуті у дослідженнях учених, які розкривають таємниці співацького процесу. Так, в існуючих фундаментальних працях В.Антонюк, Д.Аспелунда, Л.Дмитрієва, О.Комісарова, Д.Люша, Ю.Юцевича та ін., розглядаються технічні аспекти постановки голосу, подані відповіді на запитання, що стосуються фізіології побудови голосового апарату та функціонального зв'язку основних аспектів голосотворення [10; 13; 71; 87; 156].

Орфоепічні норми звуковедення і систематизація навчального матеріалу викладена в наукових дослідженнях В.Багадурова, А.Додонова, Д.Євтушенко, О.Комісарова, В.Морозова, А.Саркіяна та ін. [16; 40; 52; 71;

101; 116]. Психологічні норми роботи над вокальною інтонацією розроблені В.Єрмолаєвим, К.Злобіним, Р.Юссоном та ін. [51; 55; 155]. Знання законів і норм голосотворення, побудови голосового апарату, біофізичних і орфоепічних основ вокальної мови, особливостей та закономірностей виконавського процесу — всі ці знання повинні бути фундаментом для оволодінням майбутнім фахівцем основ співацької техніки. Таким чином, засвоєння теоретичної бази вокальної педагогіки є одним з важливих напрямів вокального навчання майбутніх учителів музики.

Якщо формування технічних навичок у майбутніх фахівців є першоосновою вокального навчання студентів, то його основним завданням повинен бути розвиток вокально-виконавських умінь і навичок, та перш за все – вокального слуху. Виділяючи, (умовно), теоретичні, технічні та виконавські напрямки вокального навчання майбутніх учителів музики, доцільно зазначити, що у комплексі вони зорієнтовані на кінцевий результат вокального навчання — сформованість співацької майстерності, яка, у свою чергу, є результатом засвоєння студентами норм, традицій та цінностей вокального мистецтва і ґрунтується на розвитку у них технічних навичок, які повинні формуватися не тільки на власних відчуттях, але і на усвідомленні теоретичних принципів голосотворення майбутніх фахівців.

На думку О.Ростовського, вокальний слух – це уміння чути різні особливості співацького звуку, критично до них підходити і розпізнавати за цими особливостями як працює голосовий апарат[113]. Отже, вокальний слух має пряме відношення як до сприйняття співацького голосу, так і до його відтворення. У зв'язку з цим доречно зазначити, що акустичний сигнал вокалізації істотно відрізняється від сигналу мовлення потужністю, гучністю, стійкістю до перешкод звуковисотним і динамічним діапазоном, наявністю вібрато та іншими специфічними особливостями. Ці специфічні риси вокальної мови були детерміновані певними чинниками, а саме: особливим призначенням її як засобу передачі емоційно-естетичної інформації,

властивостями слухового аналізатору людини як приймача звукових сигналів, фізичними можливостями і особливостями роботи голосового апарату.

У співацькій діяльності беруть участь різноманітні процеси, які викликають цілий комплекс відчуттів. У роботах Н.Запорожця вказано, що відчуття й сприйняття в музиці раніше розглядалися як чисто сенсорні процеси асиміляції з внутрішньою переробкою зовнішніх впливів, а ті рухи, що виникали під час сприйняття зовсім не враховувались. І.Сеченов розглядав процес сприйняття як рефлексивний, при цьому вирішальну роль відводили функції зворотного зв'язку. І.Павлов у своєму вченні поглибив уявлення про рефлексивні механізми сенсорних процесів, в основі його рефлексивної дуги лежить принцип рефлексії, як відповіді організму на дію навколишнього середовища. Рефлекторна дуга складається з рецептора, що сприймає подразнення, аферентного нервового волокна, по якому збудження передається від рецептора до центральної нервової системи, передаточних нейронів, котрі передають збудження до ефektorних нейронів, еферентних нервових волокон, які передають збудження до виконавчого органу, діяльність якого у результаті рефлексу змінюється. Сукупність нервових шляхів – рефлекторної дуги та шляхів отримання зворотної інформації створює рефлекторне кільце, що дозволяє вносити необхідні корективи у відповідні дії для досягнення необхідного результату.

Сферу вокальних відчуттів і вокально-слухових уявлень ми трактуємо як деякий “ідеальний рівень” співацького розвитку студента. У вокально-педагогічній практиці поняттю “вокальні відчуття” багато в чому підпорядковуються поняття “вокальні навички”. Саме вокальне відчуття є своєрідною передумовою будь-якого вокального прояву. Поява вокального звучання (в атаці) передбачає відповідне вокальне відчуття і, в принципі, багато в чому визначає картину подальшого звукоутворення і звуковедення. У цьому, на наш погляд, виявляється властивість антиципуючого мислення.

На професійному рівні володіння голосом, керування багатьма базовими вокальними навичками переходить (якісно) у підсвідомість, поступаючись місцем у свідомості завданням більш високого рівня (Л.Дмитрієв). Пов'язані з вокальними навичками вокальні відчуття, виявляються у співі професіонала довільно, під впливом виконання вокально-технічної, а головне, виконавської задачі. Тому доцільно розглядати поняття “вокальні навички” як частково-автоматизовану категорію у вокальному розвитку студента.

Зміст поняття “вокальні уміння” і діалектично пов'язаного з ним поняття “вокально-слухові уявлення”, припускає найбільшу усвідомленість застосування в процесі вокального розвитку. Видатні вокальні педагоги та дослідники А.Вербов, П.Голубєв, Л.Дмитрієв, Л.Євтушенко, Л.Работнов, Г.Урбанович та ін. у своїх працях також наголошували на важливість розвитку вокальних виконавських умінь та навичок. Відомі педагоги доводять, що розвиток виконавських навичок і вмінь (рухливість та кантилена голосоведення, чітка дикція, артикуляція, оволодіння темброво-інтонаційними штрихами, навичками фразування, манерою звукоутворення) сприяє включенню особистості в процес засвоєння національної музичної культури. Вокальні уміння, що взаємопов'язані із системою вокально-слухових уявлень є головним еталоном у співі.

Становлення системи вокально-слухових уявлень дозволяє говорити про професійну якість, про можливість вирішення в практиці вокально-педагогічного процесу більш складних завдань, поступової професіоналізації системи співацького розвитку студента.

Вокально-слухові уявлення нерозривно пов'язані з вокально-слуховими координаціями. Щоб говорити про професіоналізм, вокалісту недостатньо просто чути й оцінювати слухом якість звучання голосу у співі. Поряд з цими професійними можливостями важливо уявити і бути готовим відтворити, а при необхідності, і скоригувати різні вокальні характеристики

у процесі власного співу. Для вчителя музики важливо не тільки оволодіти вірними “вокально-слуховими еталонами”, але й мати у своєму виконавському “арсеналі” адекватні їм вокально-технічні засоби, які можуть забезпечити передбачувані внутрішнім слухом і вокальними відчуттями актуальних вокально-технічних прийомів і адекватного їх відтворення у власному співі, а в подальшій професійній діяльності, й у співі своїх учнів.

Основу свідомого вільного співу, розвитку вокальних умінь складає якісно і професійно визначена система вокальних відчуттів і відповідних їм вокальних навичок. Розвинута сфера вокальних відчуттів, вокально-слухових уявлень розглядається нами як найважливіша якість професійного становлення, об’єктивний критерій рівня співацького розвитку. Таким чином, вокально-слухові уявлення - ідеальні за своєю природою “об’єкти” є джерелом вокально-слухових координацій у співі, основою співацьких умінь, свідомого володіння голосом.

Великий внесок у розуміння механізму процесу свідомого володіння співацьким голосом вніс В.Морозов. Він зазначив, що у здійсненні основних форм сенсорних дій, якими є відчуття й сприйняття важливу роль відіграють орієнтовані рухи рецепторних апаратів спрямованих на дослідження навколишнього середовища. Основна функція ефекторних (зворотних) елементів цих дій, що виступають у вигляді рухів, полягає у моделюванні властивостей сприйнятого предмета. Встановлено, що за допомогою орієнтованих ефекторних ланок (зворотних зв’язків) відбувається початкове зняття зліпка з копії об’єкта, потім лише результати реакції передаються на мозаїку мозкових центрів. Для регулювання голосу і мовлення існує принцип зворотного зв’язку. Сутність цього зв’язку полягає в тому, що по першому (прямому) каналу від центрів регулювання (у випадку голосового апарата) ідуть сигнали до виконавчих органів, тобто до м’язів. Сигнали призводять до руху додаткові органи з метою викликати певну послідовність цих рухів відповідно до програми тих або інших дій. Другий канал йде у зворотному

напрямі – від виконавчих органів до центру. Ці сигнали несуть інформацію, як спрацювали й у якому стані виконавчий орган у кожний сучасний момент, який результат діяльності виконавчих органів. Завдяки зворотному зв'язку, який повертається до центру, останній інформований про роботу рухових органів. Таким чином, співацький процес відбувається за допомогою прямого зв'язку, який надходить від центру по волокнах рухових нервів головного мозку до м'язів голосових складок і у зворотному напрямі. Взаємозв'язок вокального слуху, кінестезії (м'язових відчуттів, пов'язаних з положенням або напрямом руху певної частини тіла людини, що має важливе значення у музичному навчанні) [156, 115], віброрецепції, пропріорецепції, барорецепції й визначає специфіку співацької діяльності.

М.Донець-Тессейер, М.Микиша та ін. вважали, що від якості вокального слуху залежить якість звучання співацького голосу. Адже вокальний слух, на думку Ю.Юцевича є складним музично-співацьким утворенням, яке поєднує звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух і комплекс різнопланових відчуттів.

Для ефективного розвитку вокального слуху майбутньому вчителю музики необхідно працювати над розширенням діапазону, тембрально збагачуючи голос, який залежить від об'єму, широти голосового діапазону та мелодичного малюнку мови; звернути особливу увагу на співацьке дихання, тому що саме воно слугує енергетичною базою мовлення людини; володіти “важелями тону”; працювати над викорінюванням монотонних звуків голосу; розвивати, збагачувати тембр, який є основним критерієм голосу людини.

Наявність у студента вокального слуху, за допомогою якого він має змогу достатньо вірогідно оцінювати якість співу, контролювати його, тонко відчувати й орієнтуватися у співацькому звучанні є вирішальним інструментом керування співацьким процесом. На його основі формуються основні слухові критерії, закладається фундамент оцінки вокального

звучання, на якому надалі будується не тільки вокально-технічне, але й художнє виховання співака. Наскільки є стабільною система вокальних відчуттів і вокально-слухових уявлень, настільки з більшою впевненістю можна говорити про самостійність “оперування” студентом об’єктами ідеальної сфери. Дана система розвивається в процесі втілення вокально-технічних і виконавських завдань, які ставить педагог на заняттях, у процесі самостійного творчого пошуку тощо.

Наявність подібних об’єктивних характеристик, виявлення їх у співі студента, дозволяє говорити про набуття необхідних для майбутньої діяльності умінь та навичок. Вони також є визначальними у формуванні свободи вокалізації, можливості виконувати вокально-педагогічні і виконавські завдання в різних теситурних умовах, оволодіння різними вокальними стилями; рухливості голосу (колоратура, пасажі у швидкому темпі, мелізми тощо).

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

Дослідники творчості Ф.Шаляпіна (М.Дранков, В.Багрунов та ін.) вважають, що співак здобув видатних результатів тільки тому, що він з самого початку творчого шляху зрозумів, що голос – це не механічні прийоми звуковидобування, а багатомірна складова розвитку особистості. Спів – це мова, однак висловлюється вона іншими, найтоншими інтонаційно-музичними засобами, які потребують гармонічного розвитку особистості.

Прагнення до розвитку голосу сприяло розквіту різноманітних здібностей видатного співака. Ф.Шаляпін вважав, що математична точність відтворення музики у виконанні майже найкращого голосу дає нульовий результат, отже у співі об'єднується мистецтво вокаліста та актора. Різноманітні відтінки духовного стану персонажу розкриваються психологічною грою вокальних інтонацій, які є художньою формою вокального мистецтва. Саме психологічні нюанси інтонації, одухотворені почуттям та уявою, складають його істинну художню мову.

Театральною та музичною педагогікою озвучена мова визначається як єдиний потік, в якому поєднуються правильність фонаційного дихання, легкість і гнучкість звучання голосу, вмілий перехід з одного регістру в інший (діапазон голосу), сила голосу, його тембр, рівність, стійкість звуку і тощо. Для повноцінного звучання голосу, треба займатися його тренуванням шляхом багаторазового повторення різноманітних вправ.

Методика вокального навчання спирається на загальнодидактичні та спеціальні принципи, властиві музичній педагогіці. Провідними серед загально-дидактичних принципів навчання є: принцип виховуючого навчання, науковості, свідомості зв'язку з життям (з практикою).

Доречно зазначити, що навчання є одночасно могутнім засобом виховання. У процесі вокального навчання студент не тільки набуває знань про співацьке голосоутворення, у цьому процесі в нього вдосконалюються вокально-технічні, художні навички, розвиваються його голос та вокальний слух, виконавські задатки, музично-естетичний смак, розумові здібності: пам'ять, спостережливість, мислення, уява, мова, моральні почуття, воля. Таким чином, під час вокального навчання відбувається становлення його особистості.

Принцип виховуючого навчання пов'язаний з принципом науковості, який виходить з об'єктивно існуючих явищ співацького процесу, з закономірностей їх взаємозв'язку. Педагог повинен знати, яким є правильний

звук і вміти його відтворити, при цьому гарно усвідомлюючи, що треба зробити для відтворення потрібного звучання. Це дозволяє ефективно розвивати вокальний слух майбутніх учителів музики. Вчителю необхідно також знання причин появи небажаних якостей звуку (горлового, носового, сишлого призвуку) і способів їх усунення.

Глибоко свідоме опанування своїм голосом дає можливість майбутньому вчителю засвоїти засоби наближення власного голосу до голосів дітей з допомогою зняття грудного резонування, полегшення голосу, зменшення сили звуку, переходу до фальцету.

На принцип науковості навчання спирається принцип посильної складності. Без знання процесу голосоутворення, способів впливу на нього, без чіткої уяви рівня музичного, вокально-технічного та художнього розвитку студента неможливо визначити, що є для нього посильним у кожен певний період навчання. Визначення рівня розвитку студента залежить від опори на необхідні об'єктивні наукові дані.

Принцип послідовного ускладнення тісно пов'язаний з узаконенням у вокальній педагогіці принципу поступовості та послідовності, який передбачає обов'язкове спрямування від простого до складного, від легкого до важкого при формуванні співацьких навичок і засвоєнні навчального матеріалу (вправ, вокалізів, художніх творів з текстом). Принцип посильної складності є доповненням принципу доступності навчання, він конкретизує сенс цього поняття.

Загальне положення про індивідуальний підхід до кожного студента набуває важливого значення при вокальному навчанні: особистість кожного учня підкреслено індивідуальна – у кожного свій психологічний склад, вдача, вольові якості, у тій чи іншій мірі виявлені музичні здібності.

Під час навчання співу надзвичайно важливим є спеціальний для музичної педагогіки принцип єдності художньої та технічної сторін навчання. Виразність вокального звучання, художньої якості звуку залежать

від “технології” голосоутворення, тобто від вокально-технічних навичок: опанування дихання, опори звуку, його динаміки (від *p* до *f*), його атаки, роботи резонаторів, артикуляційного апарату. Таким чином, стає очевидною діалектична єдність художніх та технічних навичок у співі. Вокальний звук, який не виражає емоційного стану співака, не є професійним. Вокально-технічна та художня робота з перших кроків навчання повинна бути проведеною паралельно.

У процесі розвитку вокального слуху важливо дотримуватися норми динамічного діапазону, адже форсування вокального звуку обов’язково негативно відобразиться на формуванні якостей співацького голосу, на загальний стан голосового апарату студента. Розвиток вокального та динамічного слуху (здатність оцінювати і визначати оптимальний рівень сили звучання свого голосу) – є основою вироблення вміння співати спокійним, природним звуком [79, 173].

Доцільно зазначити, що аналіз та слухання (сприйняття) співу є активним слухом-м’язовим процесом і ця якість розвинена у всіх по-різному. Крім того у кожної людини нервові клітини по-різному сприймають вібрацію, яка насичує м’язи голосового апарату (область гортані, м’яке піднебіння, пазухи носа, гайморові та лобні порожнини та ін.). правильне використання цієї вібраційної чутливості допомагає формувати вокальний слух майбутніх учителів музики.

Основним способом розвитку вокального слуху майбутніх учителів музики на початковому етапі роботи повинно бути, саме слухання (правильного) еталонного співу різних виконавців вокальних творів. Цей процес повинен відбуватися і на заняттях з постановки голосу, і важливо, щоб студенти багато слухали виконавців вокальних творів з класичною еталонною манерою співу самостійно підібраних, в спокійній, невимушеній обстановці.

Завдяки активному сприйняттю записів видатних співаків (Ф.Шаляпін, Д.Хрїстов, Тотї даль Монте, Е.Карузо, Є.Мірошниченко, А.Солов'яненко та ін.) вокальний слух студентів обов'язково буде вдосконалюватися, адже цей етап його розвитку необхідний всім, як починаючим співакам, так і співакам, котрі досягли вже певних вершин у співацькому виконавстві.

Доречно підкреслити, що основним фактором розвитку вокального слуху є психологічні відчуття голосового апарату. Вокальний слух майбутнього вчителя музики можна вдосконалити шляхом поєднання м'язових і слухових відчуттів. Вібраційна чутливість м'язів є першою супутницею успішного розвитку вокального слуху. Розвинути, вдосконалити вокальний слух у майбутніх учителів музики можна тільки поєднанням усіх цих факторів, адже правильно навчитися співати можна тільки маючи високо розвинутий вокальний слух.

Аналіз та узагальнення сутнісних характеристик співацького виконавства в контексті активності його функціонування у соціумі стали передумовою виділення таких мистецьких функцій означеного феномена:

- *пізнавальної*, яка забезпечує формування світоглядного та морально-етичного цілісного сприйняття світу, що стає предметним підґрунтям художньо-виконавської діяльності вчителя музики. У професійній підготовці вчителя велике значення має глибина знань предмету та його науково-світоглядні переконання. Ерудований викладач досконало знає найновіші наукові ідеї та вміє доступно передати їх студентам, щоорієнтує їх на розвиток загальної та художньої культури особистості. Ця функція сприяє стимулюванню творчого мислення студентів, розширенню художньо-асоціативного досвіду, збереженню рівноваги між емоційним та раціональним у процесі виконавської діяльності;

- *інтерактивної*, котра об'єднує різні форми музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики у відповідності до особистісних потреб, мотивів та інтересів, у процесі проектування подальшої практичної

діяльності в умовах загальноосвітньої школи. У процесі активної діяльності майбутнього учителя музики ця функція обумовлює рівновагу, яка встановлюється між суб'єктом та середовищем, враховує мету, котру ставить перед собою особистість та результат її пристосування. Вона забезпечує цілісність процесу розвитку особистості у фаховій діяльності, дозволяє синтезувати фахові знання відповідно до самореалізації особистості, що активізує їх пошуково-творчу діяльність;

- *перцептивної*, спрямованої на розвиток чуттєвої, емоційної сфери особистості, її здатності до емпатійного переживання та пізнання причин успішності вокального навчання. Процес сприйняття та виконання вокальних творів відображається у реакції студентів на цю інформацію: по їх обличчях, у їх емоційних «сплесках», у відповідях на звернення до них педагога, що і стимулює його дії, спонукає його до активного творчого діалогу зі студентами [121]. Вивчення психологічного стану вокалістів за зовнішніми ознаками сприяє створенню діалогічного спілкування, яке передбачає можливість для кожного учасника комунікації викладати свою позицію в процесі спільного пізнавального пошуку. Це дозволяє отримати об'єктивну оцінку знань, умінь, навичок дає змогу глибше вивчити особливості протікання навчально-виховного процесу та встановити причини, що перешкоджають досягненню бажаного ступеня розвитку якостей та здібностей особистості студента, визначити фактори, котрі сприяють ефективності здійснення цілей освіти;

- *оцінної*, котра сприяє виникненню особистісних критеріїв та норм фахової діяльності, як внутрішньої опори побудови освітньо-навчального процесу. Ця функція пов'язана з необхідністю аналізувати результат навчально-виховного процесу, виявляти в ньому як позивні сторони, так і недоліки, проводити порівняльні характеристики досягнутого з поставленими цілями та завданнями, оцінювати ці результати, вносити необхідні корективи в педагогічний процес. У сучасних умовах систематичність та об'єктивність

цього процесу забезпечує моніторинговий контроль. Оцінна функція сприяє пошукам оптимальних шляхів удосконалення музично-педагогічного процесу, широкого використання передового педагогічного досвіду в співацькій виконавській діяльності;

- *комунікативної*, яка пов'язана з великим впливом, що його здійснює на студентів особистість педагога, його моральна культура, вміння встановлювати й підтримувати доброзичливі відносини з студентами, власним прикладом пробуджувати їх до подальшої активної співацької діяльності. Це потребує від педагога вміння залучити студентів до різноманітних видів мистецької діяльності й кваліфікаційно організувати роботу творчих навчальних колективів. Вона проявляється в умінні педагога розвивати у студентів ініціативу планування спільної діяльності, вміти розподіляти доручення, проводити інструктаж, координувати спільну діяльність, створювати спеціальні ситуації для здійснення виховного впливу тощо, що забезпечить активне спілкування з творами мистецтва;

- *спонукальної*, що передбачає реалізацію впливу мистецтва на творчий розвиток особистості, і проявляється у процесі сприймання мистецьких творів, і в процесі інтерпретації художніх образів, і у безпосередньому художньо-творчому процесі, життєдіяльності. Ця функція полягає у найбільш повній реалізації змісту загальнопедагогічної та мистецької освіти. Вона динамізує незалежне фахове мислення, здатність особистісного проектування та здійснення навчально-педагогічного процесу. Ця функція дозволяє стимулювати активність студентів, планувати способи створення особистісно-розвивального середовища;

- *рефлексивно-релаксаційної* (або функції психологічної розрядки), що спрямовується на зняття напруження у процесі спілкування з мистецькими творами, відновлення енергії у процесі вокальної діяльності, гармонізацію внутрішнього життя. Ця функція забезпечує власну орієнтувальну-регулюючу основу мистецької освіти, а також визначає методологічну спрямованість

фахової діяльності студентів. Ефективне впровадження цієї функції сприяє оволодінню майбутніми вчителями секретами творчої взаємодії з учнями (дія рефлексивного «Я» очима інших та через рефлексивне «Я», як через призму бачення себе) та реалізує механізм їх самоактуалізації. Сутність реалізації рефлексивно-релакційної функції полягає в осмисленні та творчому розвитку того нового, що виходить за межі відомих теорій, певною мірою збагачуючи їх. Вона спрямована на чітко представлений у свідомості кінцевий результат, вироблення критеріїв оцінки художньо-музичних творів та актуалізацію особистісного емоційного ставлення студентів до них.

Реалізація зазначених функцій мистецької освіти в процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музики уможлиблюється шляхом опанування предметного та змістового наповнення останніх. У процесі цілеспрямованого навчання із застосуванням спеціальних методів та технологічних підходів можлива компенсація окремих функцій шляхом взаємного доповнення та перебудови менш розвинених функцій. Саме вищезазначені функції вокального навчання майбутніх учителів музики мають забезпечити ефективність її регуляції, котра полягає у пристосуванні до умов діяльності, забезпеченні гнучкого переходу з одних властивостей об'єкту на відображення інших, взаємодії усіх блоків концептуальної моделі з наближенням до прогнозованої мети.

Висновки до першого розділу

Здійснений аналіз теоретико-методологічних основ розвитку вокального слуху майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання дозволив зробити такі *висновки*:

- на підставі методологічного аналізу визначено, що вокальний слух є важливою та невід'ємною частиною музичного слуху. Вокальний слух – це форма розвиненої музично-вокальної культури слуху,

здатність сприймати, аналізувати всі відчуття звучання співацького голосу, його технічні та художні можливості;

- специфіка вокального слуху полягає в тому, що вокальний слух – це особливий вид музичного слуху, який включає звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух, а також барорецепцію і вокально-тілесну схему. Сутність вокального слуху полягає не тільки в активному сприйнятті звуків, а й у співучасті в процесі звукоутворення, в умінні усвідомити та відтворити принцип утворення вокальних звуків. Показником правильного використання вокального слуху у виконавській діяльності є здатність до оцінювання якості власної фонації та вміння її змінювати.
- на основі зробленого теоретико-методичного аналізу виокремлено чотири етапи розвитку вокального слуху, а саме: *перший* етап – психофізичний аналіз інформації, яку студент сприймає від педагога. Якщо студент відчув резонатори (акустику) голосового апарату, вокально-художній звук та його характер, тембр, голосні, приголосні й слово, можна вважати, що він на правильному шляху розвитку вокального слуху. *Другий* етап – психологічне сприйняття, чутливість, збудливість нервової системи. Тому прослуховування записів та живого виконання творів найкращими майстрами сцени може привчити до правильного сприйняття та розвитку вокального слуху. *Третій* етап – точне сприйняття власного голосу. Зробити це дуже важко, тому що нервова система співака сприймає багато різних сигналів – це зір, вібраційне відчуття м'язів, інтонація (музичний слух), художня виразність і багато інших факторів, які відволікають від сприйняття власного голосу. Співак чує себе зовсім не так, як сторонні слухачі. Особливо це стосується початківців. Є два шляхи відчутти справжній власний спів: магнітофонний запис (що дуже корисно); співати м'язовим відчуттям (резонатори, опора

звучу). Саме м'язовий контроль забезпечує можливість співати на сцені з поганою акустикою і не втрачати контроль за своїм голосом. *Четвертий етап* – слухання як повноцінне сприймання. Співаки, які мають великий досвід роботи на сцені знають, що зовсім не обов'язково довго готувати свій голос перед співацьким виступом. Досить деякий час послухати правильний спів і організм співака, його голосовий апарат вже готовий до виступу. Саме цей факт доводить, що слухаючи спів ми приймаємо участь у ньому. І це властиво кожній людині, а не тільки професійному вокалісту;

- обґрунтування науково-теоретичних основ вокального слуху майбутнього вчителя музики дозволило розкрити своєрідність цього феномену та охарактеризувати основні поняття категоріально-понятійного апарату в контексті *особистісно-орієнтованого, діяльнісного та інтегративного підходів*;
- з'ясування сутності, специфіки та характерних властивостей розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики дозволило створити авторське визначення означеного феномену. Вокальний слух доцільно розглядати в якості інтегрованої психофізіологічної властивості, яка спрямовує вчителя музики до усвідомленого керування співацьким процесом щодо його перманентного удосконалення з метою творчого і фахового вокального відтворення художнього образу музичного твору шляхом залучення емоційно інтегрованої єдності слухових і рухових образів, що формують чіткі уявлення у процесі послідовної організованої співацької діяльності. Доречно вказати на інтелектуальну природу формування означеного феномену, наполягаючи на значенні мисленнєвих операцій аналізу, синтезу, порівняння звукових сигналів, сприйнятих органами слуху, та звукових сигналів, відтворених у процесі вокального виконання, на основі зворотного зв'язку.

- на основі проведеного аналізу виокремлено особливості розвитку вокального слуху майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання у Китаї, а саме: на сучасному етапі виховання музичного слуху, загалом та вокального слуху в Китаї, зокрема, відійшло від прикладних ритуальних установок та стало на шлях всебічного розвитку співацького голосу, приділяючи особливу увагу асоціативному мисленню; вокальна підготовка китайських фахівців щільно пов'язана з музичним театром (з елементами опери), яка об'єднує в собі сольне виконання, діалог, пластичне інтонування, акробатику та вправиз військового мистецтва, які органічно поєднуються майстерно виписаним текстом і технікою його втілення; на думку китайських учених-вокалістів велике значення у співацькій діяльності відіграє декламування; вокальне навчання у Китаї не розглядає окремо теорію оволодіння співацьким звуком, розширенням діапазону, розвитком вокального слуху та багатьох інших методичних прийомів та засобів образно-емоційного виконання вокальних творів на всіх етапах їх розучування;
- виокремлено основні функції вокального навчання у процесі фахового становлення майбутніх учителів музики, а саме: пізнавальна, інтерактивна, перцептивна, оцінна, комунікативна, спонукальна, рефлексійно-релакційна. Саме вищезазначені функції вокального навчання мають забезпечити ефективність його регуляції, яка полягає у пристосуванні до умов мистецької діяльності, забезпеченні гнучкого переходу з одних властивостей об'єкту на відображення інших, взаємодії усіх елементів з наближенням до прогнозованої мети.

Основні наукові результати розділу дисертації опубліковані у працях [90; 92; 94].

РОЗДІЛ II

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

2.1. Структурні особливості вокального слуху студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів

Методична система формування вокального слуху майбутніх учителів музики відображає істотні особливості досліджуваного процесу, а саме: методологічний підхід, мету, компоненти, які створюють змістову основу, а також зв'язки цих компонентів між собою та з оточуючим середовищем, основні етапи процесу становлення та вдосконалення визначеного феномену. Цілісність методичної системи формування означеного феномена забезпечує впровадження активних методів, засобів та форм навчання, а саме: стимулювання індивідуальної активності майбутніх учителів музики; включення студентів у професійно спрямовану творчу діяльність; організацію продуктивної освіти із застосуванням інноваційних технологій навчання (створення проблемних ситуацій, вокальні тренінги, міні лекції, імпровізаційні завдання, рольові ігри, контекстне навчання, рефлексивні дискусії тощо), моніторинг якості освіти та модульно-рейтинговий контроль індивідуальної, групової й колективної навчальної діяльності майбутніх учителів музики.

Специфічність методичної системи полягає в багатоаспектності та поліфункціональності процесу розвитку вокального слуху студентів у сфері мистецької освіти. З цієї позиції визначаючи цілісне значення мистецтва,

котре має переваги перед всіма іншими формами духовно-практичного осягнення світу, В.Андрущенко зазначає, що мистецтво має перевагу в тім, що «охоплює людину як цілісність. Дуже важко цілісність людини охопити розумом. Так, майже неможливо охопити людину з точки зору ірраціонального, так би мовити, мислення, чи поза наукового мислення. І тільки мистецтво одним штрихом, однією лінією, однією нотою, однією гамою відтворює духовний світ особистості, а відповідно і людини як цілісності. Воно примушує людину відчувати світло; в своєму відчутті людина є безмежною, безграничною, вона бачить і проникає у безмежний світ, збагачується цим безмежним і стає всесильною особистістю» [9, 8].

У процесі оволодіння майбутніми фахівцями основами вокального слуху багато факторів впливає на цілісний розвиток цієї здібності. Виявити шляхи формування вокального слуху студентів можливо лише за допомогою аналізу цілісної системи взаємопов'язаних факторів, котра базується на: комунікативних технологіях; професійних засадах творчого діалогу вчителя та учнів; систематизованих знаннях індивідуальних особливостей співаків; впливові на індивідуальність студента з метою формування особистості як підстави для розвитку вокально-творчих можливостей; досягненні психічного розвитку особистості через високий рівень активності учасників творчої взаємодії тощо.

Досліджуючи основи фахової підготовки майбутнього вчителя музики Т.Рейзенкінд спирається на концепцію проектування й прогнозування профільної освіти, яка «ґрунтується на взаємодії: інтелектуальної сфери (дидактично-методичні знання, професійне мислення, творчі здібності, осягнення цінностей культури); діяльнісного компонента (передбачає здатність до оволодіння послідовністю дій і операцій профільної підготовки); емоційно-вольового компонента як інтегральної характеристики особистості вчителя. Це стосується сформованості відповідної культури ставлення до навчальної діяльності, формування знань, умінь і навичок. При цьому

навчання повинно забезпечувати трансформацію одного типу діяльності (навчально-пізнавальна) в іншій (професійна), що потребує варіювання мотивів, потреб, умінь, вчинків. Одним із засобів такої трансформації є реалізація контекстного навчання» [111, 15].

Визначаючи структуру особистісного професійного становлення майбутніх учителів мистецьких дисциплін В. Орлов виокремив три групи основних критеріїв, а саме: афективно-мотиваційних, нормативно-регулятивних та поведінкових. З цього приводу він зауважив, що «часткові критерії та їх показники допомагають встановити провідні тенденції професійного становлення та розвитку художньо-педагогічної культури, постановки мети і розробки технології, запроектувати закономірності психічних процесів, сприйняття, усвідомлення, осмислення рівнів творчої діяльності» [106, 107].

Аналіз досліджуваного феномена в теорії та практиці вокальної підготовки вчителів музики дозволив структурувати її відповідно до компонентного складу вокального слуху майбутніх фахівців. Це дозволило нам обґрунтувати вокальний слух як форму розвиненої музично-вокальної культури слуху, здатність сприймати, аналізувати всі відчуття звучання співацького голосу, його технічні та художні можливості, що має складну структуру важливими складовими якої виступає взаємозв'язок наступних компонентів, а саме: мотиваційно-ціннісного, акустично-фізіологічного, творчо-виконавського.

Мотиваційно-ціннісний компонент є важливим чинником активізації розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики. З цієї позиції доцільно зазначити, що «мотив» (від лат. *movlo* – рухаю), трактується у науково-методичній літературі як «спонукальна причина дій і вчинків людини» [125, 217], саме мотив, на думку багатьох учених, може захопити, сформувати позитивне ставлення до музично-вокального мистецтва.

Мотивація поєднує в собі сукупність мотивів, які проєктують і реалізують інтереси студентів, що є поштовхом для подолання труднощів у процесах вокально-педагогічної діяльності. За висловом О.Леонтьєва, «предмет діяльності й є її дійсний мотив, діяльність може бути тільки у тому випадку активною, якщо вона є наслідком внутрішніх збуджень і потреб особистості та якщо суб'єкт прагне повністю реалізувати в діяльності усі свої можливості» [82, 146].

Правомірним, на наш погляд, є виокремлення певних груп мотивів педагогічної діяльності:

- мотиви саморозкриття та самоствердження у майбутній професійній діяльності;
- мотиви, що виявляють особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (впевненість у володінні достатнім творчим потенціалом тощо).

На думку К.Роджерса, поведінка та діяльність людини завжди «регулюються певним об'єднуючим мотивом – потребою актуалізації, тобто властивою людині тенденцією розвивати усі свої здібності» [112, 165]. Потреба у досягненнях є одним із різновидів мотивації діяльності, яка пов'язана з потребою особистості досягти успіху. На думку С.Єлканова, процес формування мотивації є окремим випадком закономірного становлення будь-якої якості особистості.

Через діяльність у процесі самопізнання суб'єкт актуалізує формування мотивів, і стимулює емоційно-почуттєву сферу. Не випадково стародавній китайський філософ Сунь Цзи (315-236 рр. до н.е.) у своєму трактаті «Про музику» і в праці «Записки про музику» висловлював думку про те, що людина «не може обходитися без музики, а музика не може не мати відповідного вираження» [171]. Сунь Цзи стверджував, що всі музичні звуки йдуть від людського серця, і тільки в ньому, на думку Е.Орлової «народжуються звуки, що втілюються у людському голосі» [105, 138].

I, дійсно, саме у вокальній інтонації є насичена емоція, за допомогою якої, через засоби музичної виразності (тембр, темп, ритм) висловлюється музична думка, яка художньо-естетично впливає не лише на виконавця, а й на слухачів. Адже емоція – це не лише ключ, яким відкриваються природні механізми голосу співака, а й його психофізіологічний стан у виконавській діяльності. Лише кваліфікована праця викладача здатна сформувати у студента певні емоції, викликані мотивацією пізнання нового, пізнання своїх власних можливостей і здібностей.

Значення почуттєвого чинника в процесі музичного пізнання, а саме музичних емоцій, за виразом Л.Виготського «сутність розумних емоцій»[28,268], мають значні «інтелектуальні потенції» і виконують пізнавально–евристичні функції. За Б.Тепловим, «пізнання музики йде через емоцію, але емоцією воно не закінчується. У музиці ми через емоцію пізнаємо світ»[128,51]. Адекватно оцінювати свій емоційний стан є дуже важливим для співацької діяльності майбутнього вчителя музики.

У результаті формування стійкої мотивації до вокального навчання у майбутнього вчителя музики з'являється установка на оцінювання своїх дій – усвідомлення власних можливостей, своїх природних здібностей та окреслення напрямів подальшого розвитку фахового зростання у сфері вокального мистецтва. У першу чергу, це стійка мотивація до удосконалення співацької діяльності формується на основі народної вокальної традиції – через відчуття інтонаційної сутності народної пісні, її багатоваріантності у розкритті художнього образу і засобів музичної виразності, характерних для народної музичної культури. Так, Л.Шаміна з позиції етнографічної парадигми шкільної музичної освіти підкреслила, що «етнографія слуху» призводить до музики цілого світу. Вчена зазначила, що саме етнослух допомагає «відкрити двері до пізнання усіх «музичних діалектів» людства та інших явищ музичної культури – чи буде це фольклор, професійна

композиторська творчість європейської традиції, молодіжна поп-рок і масова культура» [146, 27].

Інтонаційний стрій народної пісні, як визначає Л.Шаміна, є уособленням людської енергії в мелодичних формулах і формах, тісно пов'язаних з життям, що підкреслює принципово-синкретичну природу народної музичної творчості.

Етноінтонаційна природа – це готовність до практичного застосування мотивів, поспівок, «інтонаційних комплексів», тощо, що поєднує стабільні і нестабільні ознаки і зумовлює майбутнього вчителя музики до поглибленого вивчення сутності вокального слуху на основі порівняння і співставлення різних стилів і жанрів вокальних творів за сучасними технологіями навчання.

Згідно теорії М.Гарбузова, про зонну природу інтонування, важливо виховувати слухову готовність до осягнення інтонацій, властивих кожному конкретному етносу і тієї традиції, в якій вони були виховані. Виходячи з цього – формування мотиваційно-емоційного компонента вокального слуху майбутнього вчителя музики повинно здійснюватись, у першу чергу, через народнопісенну традицію свого народу у відповідності з основними принципами регіональної традиції.

«Емоційна регуляція навчальної діяльності, емоційна природа музичного мистецтва» [95], сприяють розвитку у студентів потреби в музично-естетичних враженнях, що, в свою чергу, викликає до дії потребу в отриманні нових знань, необхідних для глибшого проникнення в емоційно-образний зміст музики. Широта емоційного діапазону, багатство та різноплановість художніх відчуттів, здатність передавати ці відчуття слухачам – необхідні якості музиканта-виконавця. Водночас реалізувати у звучанні художні ідеї автора твору і власну інтепретаторську концепцію можливо лише за умов керування своїм емоційним станом та розуміння психічного стану слухачів. Таким чином, необхідним є самоусвідомлення

кожним студентом власної емоційно-вольової сфери, її особливостей і переваг для успіху у подальшій професійній діяльності.

Отже, усвідомлення майбутнім учителем музики цінностей національного мистецтва сприяє тому, що вже на початковому етапі навчання він може оволодіти навичками виразної мовно-співацької декламації, пізнати характерні традиції інтонаційних формул, поспівок, театралізовано-сценічних імпровізацій пісні - від легких зразків до досягнення більш складного різноманітного народно-пісенного матеріалу. Такий підхід дозволяє майбутньому вчителю музики створювати на основі пісенного фольклору творчих варіантів виконуваних творів та активно використовувати аудіозаписи.

Емоційно-образна психологічна установка впливу на роботу голосового апарату здійснюється, в першу чергу, за допомогою уявлення (порівняння, метафори, фантазії, тощо). Саме уявлення активізує фізіологічні механізми в процесі співу. На думку П.Анохіна активізація фізіологічних мені змін за рахунок уявлення є моделюванням процесу досягнення кінцевого результату. З цього приводу Ф.Шаляпін зазначав, що неможливо навчити того, у кого немає уявлення. Ідеомоторні уявлення ефективно впливають на удосконалення вокального слуху. Ефект ідеомоторики пояснюється спільністю мозкових механізмів реального і уявного виконання дій, що не лише формує, а й зберігає, поповнює і удосконалює вокальну техніку.

У зв'язку з цим В.Яконюк розглядає мотиваційну сферу педагога-музиканта як системоутворюючий фактор його фахової діяльності, психологічну основу становлення творчої особистості та як обов'язкову умову ефективного вокального навчання й виховання майбутнього вчителя. Узагальнюючи мотиви виконавської та педагогічної діяльності В.Яконюк підкреслює, що виокремлюючи два напрямки: на професію (вчитель) й предмет (музичне мистецтво), їх треба об'єднати необхідним загальним

елементом – музичною творчістю. Адже у процесі формування музичних здібностей студентів 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.

Таким чином, мотиваційно-ціннісний компонент розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики, з урахуванням індивідуально-особистісного підходу, виступає провідною умовою педагогічно-творчого зростання фахівця. Це дає йому можливість ефективно, зацікавлено розвивати вокальний слух, як особливу здібність, що передбачає:

- спеціальний цілеспрямований розвиток майбутнього фахівця;
- формування вокально-слухової установки;
- успішне виконання діагностичних, практичних та коригуючих завдань у процесі вокально-слухової роботи.

Активізація мотиваційної сфери є особливо актуальною у музичній педагогіці, адже її значення у професійному музичному навчанні визначається тим, що формування творчого підходу до самостійної діяльності музиканта стає визначальним для професійного зростання його особистості. Схильність до мотиваційної діяльності пробуджується у зв'язку з такими індивідуальними здібностями, завдяки котрим особистість може повніше та глибше віддзеркалити специфічний зміст діяльності. У зв'язку з цим схильність, що виникла є потребою саме цього основного змісту. Людина захоплюється діяльністю заради неї самої, заради того задоволення, яке вона дає. І чим сильніша ця потреба, тим менша вага різноманітних побічних мотивів [75, 92].

Важливою складовою розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики є *акустично-фізіологічний* компонент, який дозволяє здійснювати вокально-слухову діагностику, що є необхідною умовою формування означеного феномена. З цієї позиції доцільно зазначити, що співацький голос є тонкою функцією людського організму, яка вимагає скоординованого підходу до вокального відтворення музичного звуку. У фонаційному процесі співу задіяний увесь людський організм, і його дії повинні бути певним чином скоординовані. Як підкреслює В.Юшманов, співацький процес є складним, адже у людини «немає окремого органу, що відповідає за вокальну роботу і цей процес забезпечується спільною роботою органів та біологічно взаємопов'язаних систем призначених для виконання таких життєво необхідних функцій, як дихання, рухова активність, тощо. У співацькій діяльності всі ці органи і системи є функціонально взаємозалежними елементами одного цілого – співацького інструменту, який працює як єдина функціональна система» [157, 14].

У функціонуванні цієї єдиної системи велике значення надається слуховому сприйманню – першому етапу набування еталонного співацького звучання, за якого акустична норма налагоджує роботу м'язового голосового апарату, а саме включення таких елементів як: дзвінкість, гнучкість, «металевість», вібратор, «округлість», обертоновий та формантний склад звуку, імпеданс, тощо. Психологічна ситуація демонстраційного співу, показ майбутнім учителем музики школярам зразкового співу, при чому звертаючи особливу увагу на інтонування, фразування, нюансування, тощо, що дозволить створити установку підвищеної відповідальності вчителя за якість технології звукоутворення, яке може бути досягнуто учнями через ідемоторику, чи свідомо через копіювання.

У вокально-педагогічній традиції викладання, як правило, ці акустичні характеристики голосу не розглядаються співаками і викладачами, а частіше об'єднуються в інтегральне поняття «тембр».

З цього приводу В.Антонюк стверджує, що майбутній викладач співу повинен досконало знати анатомо-фізіологічну структуру голосового апарату, профілактику його захворювань, співацьке дихання, типи звучання й класифікацію голосів згідно з регістрами та діапазонами, утворюючи теоретичну базу, на яку накладаються подальші знання основ художнього співу й техніки вокально-сценічної творчості [10, 68].

Доречно зазначити, що з погляду багатьох науковців [10; 16; 23; 35; 39; 71; 79; 176], до акустико-фізіологічного компоненту звукоутворення входять: співацьке дихання, артикуляція, рухливість голосу, нервово-м'язовий комплекс вокальної моторики. У цьому комплексі, на думку Н.Гребенюк, вони становлять структуру механізмів звукоутворення, на яких ґрунтується процес розвитку вокального слуху, а також «глибоке інтелектуально-емоційне усвідомлення співаком сутності співу як засобу вираження духовного світу людини» [35, 175].

Вокальний слух забезпечує не лише координацію власного голосу співака, але й дає можливість зрозуміти механізми звукоутворення іншої особистості шляхом внутрішнього моделювання його співочого процесу власними відчуттями.

Науково доведено, що тріада «дихання-гортань-резонатори» створюють взаємопов'язану цілісну систему завдяки наявності між її частинами як прямих, так і зворотних сил взаємодії трьох типів, а саме:

- акустичних;
- пневматичних;
- нервово-рефлекторних.

Так, при вірному співацькому диханні вміння вірно направляти звук і використовувати акустичний апарат для його втілення починає резонувати

весь апарат, а саме: голова, шия, груди, спина, тощо. «Звучаща» людина, ось той ідеал, до котрого потрібно прагнути в мові й співі. Адже «все наше тіло – єдиний, досить складний і дивовижно побудований резонатор» [100, 27].

Разом з тим, на думку психологів та педагогів – сформувати правильне співацьке дихання, оволодіти механізмом звукоутворення неможливо без вирішення проблеми виконавської уваги. Останні дослідження відносно психофізіологічних реакцій організму підтверджують безпосередній зв'язок між актом уваги і змінами у співацькому диханні. На думку В.Морозова дихання «затримується, стає більш поверховим, а інколи, на певний час, і зовсім призупиняється (затаїти дихання). Глибокий вдих, який настає звично після зосередженої уваги є природним наслідком тимчасової затримки дихання» [101, 93].

На думку вчених [10; 16;31; 35; 40; 47; 121; 178], взаємодія роботи дихання, гортані і резонаторів має характер системних зв'язків. «Наявність таких взаємозв'язків, - вважає В.Морозов, є фізіологічною основою цілісності голосового апарату співака і разом з тим обґрунтуванням можливості і доцільності використання у вокальній педагогіці методів опосередкованого впливу за допомогою емоційно-образних психологічних методів»[101, 126-127].

Музика, музична творчість, вокальна діяльність – їх категоріальна сутність здатна не тільки до реального відображення. Евристична компонента, котра присутня в образних, звукових та емоційних асоціаціях, стає поштовхом для розуміння істини, виникнення нової ідеї. «Це не будь-який частковий зміст свідомості суб'єкта, а цілісна спрямованість його в певний бік, на певну творчу активність. Це основна, вихідна реакція суб'єкта на вплив ситуації, в якій йому треба ставити і вирішувати завдання»[10,81].

Отже, дослідження проведені з урахуванням методів акустики, фізіології, психології і новітніх комп'ютерних технологій підтверджують принцип цілісності дій голосового апарату як органічної єдності співацького

дихання, роботи гортані й резонаторів у співацькій діяльності. Побудований викладачем на цьому принципі педагогічний процес дає можливість розвивати вокальний слух майбутніх учителів музики у співацькій діяльності біологічно доцільно, енергетично економно і акустично ефективно, обірігаючи його від зайвих і штучних дій.

Творчо-виконавський компонент акумулює функціонування всієї структурної моделі вокального слуху майбутнього вчителя музики, скеровує мотиваційно-емоційну та акустично-фізіологічну готовність студентів до включення у активні форми педагогічно-виконавської діяльності. Студентський вік є найбільш сприятливим для формування важливих психологічних функцій, зокрема формування інтелектуально-емоційних психічних функцій, що мають безпосередній зв'язок з процесом творчості. «Суспільству сьогодні потрібен спеціаліст, який не тільки має функціональну готовність, але й сформований як творча особистість» [111, 12].

Будь-яка творча діяльність передбачає розвиток того, хто творить, так що будь-яка творчість є в той же час і розвиток [10,51]. Творчість можливо здійснювати та пояснювати лише як вихід за межі будь-якої попередньо даної обмеженості та як результат здатності з плином часу подолати будь-яку раніше сплановану межу, тобто створити принципово нову можливість [1,93]. «Немає іншого шляху, окрім розвитку справжньої, самостійної активності тих, хто виховується, окрім розвитку їх власного діяльнісно-критичного мислення. Адже творчість розпочинається зовсім не тоді, коли створюється або відкривається щось нове для людства, – творчість внутрішньо притаманна людській предметній діяльності з часу її формування у дитини. І якщо нагромаджена людська культура не засвоюється людиною творчо, то вона й не подарує своїм сучасникам нового: творчість нового є продовженням творчості під час розвитку діяльнісних здібностей особистості. Ось чому діяльнісно-критичне відношення до світу не стане результатом виховання та освіти в його процесі, якщо воно не пронизувало

весь цей процес, якщо воно не слугувало рушійною силою його здійснення»[4, 241].

Дослідження з психології мистецтва (Л.Бочкарьов, Л.Виготський, В.Медушевський[18; 25; 95] стверджують, що творчий потенціал мистецтва здатен виховати творче, естетичне ставлення до дійсності. Особливо важливим «творче ставлення» стає у процесі професійно-педагогічної підготовки. У творчому досвіді завжди відзеркалюється індивідуальність того, хто його створює та унікальний контекст самого творіння, тому він повинен бути осмисленим, співвіднесеним із особистими поглядами і позиціями педагога, рівнем особистої майстерності, а його усвідомлення свідчить про глибину педагогічної мудрості.

Творче ставлення необхідне майбутньому вчителю музики у вокальному навчанні. Зазвичай, під час навчання передаються вже «готові» знання, навчання має тенденцію до збереження таких знань, досвіду, прийомів – все це сприяє шаблонізації та відображає консервативну освітянську позицію. Інша продукує активний, взаємозбагачувальний, освітній процес взаємодії викладача та студента. При наявності формуючого творчо-виконавського компонента можливе інноваційне творче зростання особистості. Таким чином, процес евристичного навчання сублімує в собі категорію творчості, котра необхідна для поступу в майбутнє, створення нових ідей, нових продуктів креативного мислення, інноваційної освітянської революції.

Існує безліч підходів до визначення творчості як специфічного процесу діяльності людини. Фундаментом творчої особистості є її креативність. детермінантою якої виступає творча активність індивіда як нестимульована зовні пошукова і перетворююча діяльність (С.Арієті, Е.Девіс, Ф.Фарлей).

Аналіз методологічних досліджень вітчизняних (Б.Новіков, С.Спіркін, В.Шинкарук) та зарубіжних філософських досліджень (Д.Гілфорд, Г.Грубер,

А.Олах, К.Тейлор) дозволяють стверджувати, що творчість як одна з характеристик людської діяльності є феноменом реалізації людської сутності, визначається як результат свідомості людини, найвища форма її активності, що спрямовує діяльність особистості. За умови такого підходу найбільш загальним буде визначення творчості як способу само-буття людини: саме у творчості особистість стверджується, відтворює і розвиває себе.

Найсуттєвішими рисами творчої особистості є індивідуально – неповторне творення самої себе, конструювання особистого творчого процесу, що дає нам підстави характеризувати означений феномен як евристичний. Він передбачає, як зазначає С.Сисоєва, «засвоєння вже існуючих результатів творчості, як поштовх для власної творчої продуктивної діяльності»[119,28].

Як зауважує К.Абульханова-Славська, «...творчість бере участь у формуванні життєвих установок особистості, формує його ставлення до дійсності, що знаходиться за межами логічного сприйняття»[4, 121]. На думку Л.Виготського лише завдяки творчості відбувається «спілкування» з музикою, з'являється стан, який сприяє «вирішенню особистісного завдання». Здатність до «рефлексії над самим творчим процесом»[28, 162] сприяє особистісному процесу самопізнання, зростанню евристично-діяльнісної компоненти в процесі музичного пізнання.

На думку А.Хуторського, саме творчість є тим середовищем, котре плекає і живить особистість. Остання, орієнтуючись на культурні цінності, може піднятися над «простором діяльностей, над колективом, над самим собою, або піднятися до рівня колективу чи підняти колектив до свого рівня»[138,94].

Творчо-виконавський компонент, виражає здатність до досягнення, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної ситуації, а також спроможність створення інновацій в процесі виконавської діяльності тощо. Прояв творчості у виконавській діяльності – це сукупність тих

властивостей психіки, які забезпечують продуктивні перетворення у діяльності особистості. З цієї позиції найбільш точним було б обговорення не загальної та спеціальної обдарованості, а загальних та спеціальних моментів обдарованості, до яких відноситься й креативність (Б.Теплов). Творчість розвивається у процесі діяльності, з'єднується з її провідними мотивами, виявляється як прагнення до самого творчого процесу, духовного поступу, самовираження, саморегуляції та самоствердження.

Основною ознакою творчої особистості вважаються її розвинені творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання (С.Сисоєва). Формування творчої особистості включає у себе не тільки організацію зовнішньої діяльності, але й стимуляцію перетворення внутрішнього світу людини, створення умов для розкриття і реалізації її індивідуальних потенцій у зовнішньому світі.

Аналіз структури психологічного механізму творчості дозволив встановити її зв'язки з розвитком психологічних якостей особистості та визначити творчість як «механізм розвитку» (Н.Кічук, Я.Пономарьов)[69]. У процесі творчості не тільки реалізуються творчі можливості особистості, а й здійснюються прогресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині. На думку Л.Виготського, творчості навчити не можна, але можна створити умови для розвитку творчих здібностей особистості [28]. Характерною властивістю наявності креативного в діяльності вчителя музики є високий рівень його творчої активності, яка спрямована на реалізацію музично-творчих здібностей у процесі сприйняття нового як духовної потреби особистості, що у свою чергу, сприяє набуттю практичного досвіду.

Пошуки шляхів актуалізації творчих можливостей особистості в художньо-мистецькій практиці знайшли також своє відображення у багатьох працях, присвячених питанням підготовки майбутнього вчителя музики

(О.Абдулліна, Л.Арчажникова, А.Болгарський, І.Зязюн, З.Квасниця, А.Козир, Г.Падалка, О.Рудницька, В.Шульгіна, О.Щолокова та ін.).

Оскільки методологічним постулатом сучасної мистецької освіти є домінування особистісно-зорієнтованих функцій у навчально-виховному процесі та, водночас, розвиток неповторно суб'єктивного, емоційно-особистісного ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності (О.Рудницька), актуальною є аналітико-інтерпретаційна діяльність майбутнього вчителя музики, що стане основою його творчості як виконавця та педагога.

Адекватність переживання та осмислення вокального твору, високий рівень творчого сприймання (розуміння) музики неодмінно передбачає творчу діяльність майбутнього вчителя музики, котра знаходить своє виявлення в особистісній інтерпретації змісту твору, тобто, здатності його особистості до ідентифікації з музичними образами, з системою художнього мислення різних за стилем авторів.

Процес інтерпретації є діалектичним поєднанням прочитання об'єктивно існуючого авторського тексту (мелодія, ритм, фактура, штрихи, ремарки) і суб'єктивних слухових уявлень майбутнього фахівця (вокальний слух, інтонація, тембр, фразування, диференціація звучання, тощо); досягнення інтонаційної виразності мелодичного руху; залучення до мистецтва вокалізації; розуміння логіки мелодійного розвитку: елементів формотворення, дихання, цезур, пауз; здатність до відчуття руху мелодичної енергії, інтонаційних тяжінь, кульмінацій, змін фаз емоційної напруги та ослаблення; опанування розмаїттям виражальних засобів (артикуляції тощо); постійного розвитку та удосконалення інтонаційного, тембро-динамічного, вокального, метро-ритмічного слуху.

Творчо-виконавський компонент синтезує мотиваційно-емоційну та акустично-фізіологічну готовність студентів до включення у активні форми педагогічно-виконавської діяльності, визначає ефективність функціонування

запропонованої структурної моделі, що тісно взаємодіє з розробкою відповідних критеріїв та показників. Враховуючи той факт, що мотиви індивідуально-особистісного творчого розвитку вчителя музики діалектично заперечуються, переосмислюються у процесі творчої музично-педагогічної діяльності, доцільно підкреслити, що вони перетворюються у творчо-креативні, якісно більш досконалі структури свідомості особистості майбутнього фахівця.

Отже, проведений структурний аналіз дозволив виокремити складові вокального слуху майбутніх учителів музики у процесі їх співацького навчання, до яких віднесено мотиваційно-оцінний, акустично-фізіологічний та творчо-виконавський компоненти, що у взаємозв'язку, взаємодії та взаємозалежності забезпечують цілісність досліджуваного феномену.

2.2. Методичні орієнтири критеріальної визначеності вокального слуху майбутніх учителів музики

Виходячи з концептуальних підходів, котрі підкріплені позиціями філософів, психологів, педагогів, нами визначено критерії сформованості основ вокального слуху вчителів музики, що об'єднують низку показників. Доречно зазначити, що під поняттям “критерій” як одного з основних засобів судження, стосовно педагогічних явищ розуміється об'єктивна ознака, на основі якої виробляється порівняльна оцінка чи класифікація процесів і чинників, що вивчаються [34, 78]. Процес виміру розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики, яким би із методів дослідження не користувалися, є до певної міри суб'єктивним, адже, деякою мірою, відбиває позицію дослідника з означеної проблеми. Тому при визначенні показників, які характеризують рівень розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики, передбачається вивчення як зовнішніх, *об'єктивно-предметних*, так і внутрішніх, *суб'єктивно-особистісних* аспектів його діяльності.

В основу розробки критеріїв та показників сформованості вокального слуху майбутніх учителів музики нами були покладені результати теоретичних і практичних досліджень з розвитку фахових здібностей (Б.Ананьєв, Л.Божович, Л.Бочкарьов, Л.Виготський, Ф.Гоноболін, О.Леонт'єв, А.Матюшкін, В.Моляко, С.Науменко, В.Ражніков, В.Роменець, С.Рубінштейн, О.Тихомирова та ін.); різні аспекти формування здібностей особистості засобами музики (О.Апраксина, Б.Асаф'єв, Л.Горюнова, Н.Гродзенська, Є.Назайкінський, А.Сохор, В.Шацька, Б.Яворський та ін.); проблеми розвитку музичних здібностей – Б.Асаф'єва, Л.Виготського, В.Медушевського, Б.Теплова; а також учених у галузі музичного виховання – О.Апраксіної, Е.Гембицької, Н.Гродзенської, Д.Огороднова, К.Орфа, Г.Падалки, Т.Плесніної, О.Рудницької, М.Румер, В.Шацької та ін.; формування вокального слуху (В.Антонюк, Н.Гребенюк, Л.Дмитрієв, Ю.Капустін, О.Керіг, М.Леонтович, О.Менабені, М.Микиша, Т.Овчиннікова, Д.Огороднов, В.Попов, К.Стеценко, Г.Стулова, Р.Тельчарова, Р.Юссон, Ю.Юцевич).

Розробка критеріїв та показників вокального слуху майбутніх учителів музики у процесі співацького навчання у нашому дослідженні також неодмінно пов'язується із визначеною нами загальною структурою, що охоплює взаємозв'язок та взаємодію мотиваційно-ціннісного, акустично-фізіологічного та творчо-виконавського компонентів.

Відповідно до визначених структурних компонентів нами були розроблені критерії оцінювання і показники сформованості вокального слуху майбутніх учителів музики. До діагностування I-го – **мотиваційно-ціннісного компоненту** був розроблений критерій, що давав змогу з'ясувати *міру особистісної спрямованості майбутнього вчителя музики на вокально-педагогічну діяльність* такі показники: 1) наявність інтересу до вокально-педагогічних знань і відповідних умінь; 2) вияв художньо-естетичної потреби

щодо слухання і виконання широкого репертуару зразків вокальної музики на основі етноінтонаційного підходу.

Виходячи з того, що рушійною силою розвитку особистості майбутнього вчителя, спонуканням її до діяльності є мотивація, перш за все, необхідно з'ясувати місткість мотивіввокального навчання студентів, що викликають у них інтерес до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь.

За визначенням учених П.Гончарука, В.Рибалки, Б.Теплова, Ю.Трофімова, та ін., мотиви не тільки детермінують діяльність людини, а й пронизують більшість сфер її психічної активності: сприймання, мислення, уяву, пам'ять [102]. Саме мотиви визначають цілеспрямовану поведінку особистості, виступають «пусковим механізмом» (С.Сисоєва), «внутрішньою пружиною» (А.Петровський) і регулятором будь-якої діяльності. Вченими визнано, що мотивація пронизує всі структурні утворення особистості: її спрямованість, потреби, переконання, цілі, ідеали і смаки, емоції, діяльність. Тож, визначення мотивів вокального навчання китайських студентів має першочергове значення в окресленні критеріального апарату нашого дослідження.

У психологічних дослідженнях наголошується, що спрямованість поведінки людини містить взаємообумовлені мотиваційні та емоційні компоненти [104, 204]. У такому розумінні мотиви, прагнення, бажання, що обумовлені емоційним настроєм студентів, забезпечують успіх їх вокальної навчальної діяльності.

Наявність *інтересів* студентів до майбутньої професії, розвиненість мотивації до вивчення вокального мистецтва, опанування технології вокального виконавства неодмінно позначається на розвитку таких важливих особистісних якостей як самоактуалізація, самооцінка, саморозвиток, самоствердження особистості.З позиції психолого-педагогічної науки О.Киричук наголошує: «Суб'єктивно інтереси

проявляються на позитивному емоційному тлі, в бажанні глибше пізнати об'єкт, зрозуміти його» [67, 305]. Для нас є важливим висновок автора, що роль інтересів у тому, що вони є спонукальним механізмом пізнання, змушують особистість шукати шляхів, засобів задоволення того чи іншого бажання.

Цей критерій допомагає визначити: потребу майбутнього вчителя музики у фаховій самореалізації; систему ціннісних орієнтацій; професійну спрямованість, ознаками якої є мотиви вибору професії та задоволення нею; інтерес до спільної діяльності у процесі передачі власного художньо-естетичного досвіду. Формування вокального слуху майбутніх учителів музики в процесі співацької роботи потребує, перш за все, усвідомлення студентом мети професійної діяльності та формування на цій основі адекватних їй мотивів.

Л.Бочкарьов 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. Узагальнюючи мотиви виконавської та педагогічної діяльності вчений підкреслює, що виокремлюючи два напрямки: на професію (вчитель) й предмет (музичне мистецтво), їх треба об'єднати необхідним загальним елементом – музичною творчістю. Адже у процесі формування вокального слуху 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 [21, 39].

Специфіка та роль мотивації у складному процесі формування вокального слуху вчителя музики 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 вокальної техніки 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 [56, 30].

Різноманітність прояву інтересу в житті кожної особистості й суспільства взагалі, його важливість і визначальний вплив на якість будь-якої діяльності людини зумовили складність й багатогранність розуміння вченими цього історичного феномену.

Теоретичний аналіз літератури дозволяє виділити основні аспекти і напрямки дослідження: методологічний, філософський, психологічний, дидактичний і методичний. Зазначається, що вивченню інтересу як соціального явища відводилось значне місце у всіх філософських системах починаючи з Античності [10, 12].

Так Аристотель, Демокрит, Лукрецій, Платон, Спіноза визначають “потребу” як першопричину способу життя людей, вчинків, окремої людини й розвитку суспільства в цілому. Найбільш істотною для розвитку зазначених поглядів була спроба створити теорію інтересу, яку здійснив Гельвецій. У книзі “Про розум” він проголошує інтерес “пружиною духовного розвитку людини”, “всесильним чаклуном, який змінює в очах всіх суцїх вид усякого предмета” [132,17].

Як мотив навчальної діяльності пізнавальний інтерес має ряд переваг над іншими мотивами (обов’язку, досягнення, престижу тощо). Адже він проявляється в ситуаціях коли учень прагне удосконалити діяльність яка йому подобається.

Роль пізнавального інтересу в процесі навчання багатозначна. Він постає засобом живого, захоплюючого навчання, сильним мотивом, що зумовлює інтенсивний і зосереджений перебіг пізнавальної діяльності

стійкою рисою характеру, яка сприяє фаховому самовдосконаленню студентів [83, 147].

Провідною для психічного розвитку дослідники вважають інтерес і потребу в нових враженнях. Ця потреба вважається “найважливішою спонукальною силою всього психічного розвитку в онтогенезі; на її ґрунті розвиваються й інші потреби”, наприклад у професійному зростанні різних видах комунікації тощо [129, 123].

Пізнавальний інтерес на шляху свого розвитку звичайно характеризується пізнавальною активністю, усвідомленою спрямованістю на певний предметний зміст і вид творчості. Наявністю пізнавального інтересу можна пояснити прагнення людини проникнути в істотні зв'язки, відношення, закономірності пізнання, досягти результативність у провідній діяльності. Теоретичний інтерес пов'язують як із прагненням пізнати складні теоретичні питання і проблеми конкретної науки, так і намагання використати їх як інструмент пізнання.

Взаємозв'язок мотивації й пізнавального інтересу – явище складне й багатоаспектне. Передусім у структурі мотивації інтерес може грати провідну роль, а може бути підпорядкований іншим мотивам. Пізнавальний інтерес тісно пов'язаний зі змістом провідної діяльності та раніше від інших мотивів усвідомлених ним; у порівнянні з іншими має менш ситуативну залежність. Як стійка якість особистості, що формується, він проявляється в найрізноманітніших обставинах і відбиває найбільш значущі сторони розвитку особистості (волю, інтелект, почуття), що характеризується об'єктивними умовами прояву та розвитку, чіткими ознаками, що уможлиблюють його вимір і керівництво процесом розвитку [129].

Сучасна середня і вища школи, попри всі новації, які її торкнулися в останні роки, все ж оцінює якість навчання за рівнем сформованості знань, умінь і навичок, майже не торкаючись змін які внаслідок цього процесу відбуваються в сфері духовних і пізнавальних потреб, винятково важливих

для саморозвитку особистості й самовдосконалення і самореалізації в певному виді діяльності, самоствердження. На думку Ю.Трофімова, вплив мотивів на якість сприймання інформації “підвищує сприйнятливості до об’єкта актуальної мотивації. ...Особистість неначе резонує, налаштовується на сприймання того, що для неї актуально значуще” [129, 402].

Тому нас зацікавив зміст *спонукальних мотивів* до вокальної діяльності міра їх прояву у майбутніх вчителів музики, причини, що викликають зацікавленість вокальним мистецтвом і бажанням опанувати цей вид складний творчості (модифікований тест за А.Петрушиним, щодо виявлення інтересу до вокально-виконавської діяльності) [109, 370].

Художні емоції, за визначенням О.Рудницької, відрізняються своєю безкорисливістю, катарсичністю, естетичністю, духовністю, завдяки чому, як наголошує автор, «мистецтво здійснює свої функції розвитку особистості, стає носієм і каталізатором високої людської духовності» [115, 25]. Однак, як доведено Г.Падалкою, емоції не виникають самі по собі, вони йдуть пліч-о-пліч із інтелектуальним мисленням [108, 17], а отже потребують особливого підходу до їх визначення.

Так діагностування рівнів сформованості 2-го показника, а саме *вияву художньо-естетичної потреби щодо слухання і виконання широкого репертуару зразків вокальної музики на основі етноінтонаційного підходу* першого компонента вокального слуху майбутніх учителів музики включало тестування до змісту якого входило: рівень знань вокального тезаурусу (вокально понятійно-термінологічних, теоретичних знань пов’язаних з будовою голосового апарату, його основних фізіологічних і акустичних особливостей; якостей і звукових характеристиках (співочих регістрів, тембрових фарб, дихання, дикції, співочої опори, принципів формування співочого звука тощо), охороною і профілактикою співочого голосу, самоконтролем співака (звуковисотним, м’язовим, вібраційним, художньо-образним); вивчення досвіду відомих вокалістів (відвідування

концертів та слухання у грамзапису, оперних вистав, читання методичної літератури і книг із серії “педагогічні поради викладача-вокаліста”, наявність персональної бібліотеки і відео- та аудіо- касет). Все це допомагало з’ясувати міру особистісної спрямованості майбутнього вчителя музики на вокально-педагогічну діяльність.

II-й структурний компонент вокального слуху майбутніх учителів музики – **акустично-фізіологічний** забезпечував критерій, що визначав *ступінь вокально-теоретичної підготовленості студентів щодо засвоєння комплексу акустичних, психолого-фізіологічних, педагогічних основ художнього співу в якості інтегрованої системи відповідних знань та відповідні його показники*: 1) наявність сформованого вокально-педагогічного тезаурусу як результат засвоєння комплексу фізичних (акустичних), психолого-фізіологічних, педагогічних знань щодо технології якісного вокального звукоутворення та 2) вияв скоординованих вокально-технічних умінь художнього співу.

Пізнання мистецтва – процес складний, багатогранний і глибоко індивідуалізований, що вимагає від кожного суб’єкта розуміння і відтворення у свідомості реально існуючих фактів, а також передбачає і суб’єктивні, інтуїтивні реакції, інтимне обмірковування, індивідуальне відчуття.

Як зазначала О. Рудницька, у мистецько-пізнавальному процесі взаємодіють дві сторони: об’єктивна і суб’єктивна. Перша спрямована на ознайомлення з матеріальною основою втілення художнього задуму, тобто формальною організацією твору, його структурною композицією, засобами виразності. Друга є осягненням духовної, ідеальної складової художнього образу, яку не розкривають його зовнішні параметри. Вона виникає у свідомості кожної особистості як результат отриманих суб’єктивних вражень від мистецтва і конкретизується у змінах настрою, почуттів, уявлень, асоціацій [115, 26]. Автор наголошувала на особистісних аспектах пізнання мистецтва, що на її думку «уможливорює досягнення гармонії у відносинах

між індивідом і соціальною сферою життя» і забезпечується трьома напрямками навчального процесу: пізнанням предметного світу, культурою спілкування, потребою в самоосвіті [115, 27].

Так, жодну інформацію у галузі вокального виконавства не можна розкрити без залучення студента до пізнавальної, самостійної художньої діяльності, всі види якої передбачають наявність індивідуальних реакцій, образного уявлення, сенсорного відчуття.

Здатність студента до набуття знань у галузі вокального мистецтва передбачає розуміння та усвідомлення об'єктивної інформації про природу вокального мистецтва як художньо-соціального явища, його функції у громадському житті, естетичні норми й критерії, особливості виконавської технології, елементи та засоби виразності тощо. Однак, згідно специфіки мистецького пізнання, зокрема вокально-виконавського, набуття знань з вокального мистецтва відбувається не через пряме «транслявання» інформації, а через активну її «переробку» у свідомості студента із залученням чуттєвої сфери на основі набутого художньо-естетичного досвіду спілкування з музикою (включаючи виконавський) та оцінювального мислення.

Результатом наполегливої і копіткої праці пізнання мистецтва, систематичного навчання студента та його власних роздумів над художніми творами має бути формування та розвиток мистецької *ерудиції* (від лат. *eruditio* – освіченість, ученість)[125, 127], що визначається наявністю глибоких культурологічних знань, широкою обізнаністю у галузі вокального мистецтва, розумінням художніх напрямків, стильових та жанрових особливостей виконання музичних творів, знанням національних традицій та культури різних народів.

Тож, рівень інформованості студентів-китайців у галузі мистецтва, їх теоретична обізнаність з технологією вокального виконавства, загальна мистецька ерудиція, а також здатність до пізнавальної-оцінної діяльності,

самостійності та критичності мислення є важливим для свідомого формування вокального слуху майбутніх учителів музики.

На основі теоретичних знань, глибокого усвідомлення сутності музично-педагогічної діяльності та активної творчої позиції у вокальному навчанні формується фонд умінь студента – основи вокально-виконавської майстерності та майбутньої музично-педагогічної діяльності.

Проблеми формування вокально-виконавських умінь висвітлені у численних дослідженнях китайських та українських авторів (В.Антонюк, Н.Гребенюк, Т.Овчинникова, Н.Орлова, Г.Панченко, Лі Сяо Ера, Лю Лан, А.Менабені, Г.Стулова, Сюе Лян, Чжан Вей, Чжан Юй Вен, Чжоу Сло Янь, Шин Сянь, Цзин Темін, Цзян Чжзі, Ю.Юцевич та ін.). Науковці неодноразово наголошують на важливості формування вокальних умінь та навичок у підготовці майбутнього вчителя музики.

Як відомо з наукової літератури, навички — це закріплені, автоматизовані прийоми і способи роботи, що є складовими моментами в складній, свідомій діяльності[33, 221]. Результати досліджень, проведених китайськими науковцями (Сюе Лянь, Лін Хай, Лю Лан, Чжоу Сло Янь та ін.), дають підставу стверджувати, що співацькі навички забезпечуються лише через відповідність реального звучання внутрішнім музично-слуховим уявленням. Внутрішні музично-слухові уявлення пов'язані з руховими і створюють настроєність у рухах, готовність до певних дій, що відповідають художньому завданню. Основними вокальними навичками є співацька постава, дихання, розвинений вокальний слух, звукоутворення і звуковедення, артикуляція, дикція й чистота інтонування.

Співацька постава, створюючи сприятливі умови для виразного співу, забезпечує зручне положення корпусу, голови, правильне відкривання рота під час співу. Від неї залежать дихання і звукоутворення; крім того, вона дисциплінує виконавця, є першою організуючою ланкою виконавства.

Важливе значення у вокальній діяльності має співацьке дихання. Уміння чи невміння правильно дихати позначається на якості вокального звуку, чистоті інтонування й на інших характеристиках вокального звучання. Розрізняють три види вокального дихання: грудне, діафрагматичне і грудодіафрагматичне (останнє науковці вважають найраціональнішим). Педагоги-вокалісти (В.Антонюк, Н.Гребенюк, В.Ємельянов, Р.Юссон, Є.Юцевич та ін.) [10; 35; 48; 49; 155; 156] зазначають, що слід спеціально акцентувати увагу на співацькому диханні, а виробляти його в процесі навчання поступово, у комплексі з іншими вокальними навичками.

Вокальне звукотворення і звуковедення багато в чому залежить від співацької постави й дихання; якщо ці навички не сформовано, робота над звукоутворенням навряд чи буде успішною. Формувати в голосі співучість, кантиленність — одне з головних завдань вокальної підготовки. Від чіткого вимовлення голосних і приголосних звуків залежить розвиток у голосі дзвінкості й рівності — важливих властивостей співацького голосу.

Розвинений вокальний слух припускає здатність майбутнього фахівця сприймати не лише особливості правильного звучання голосу співака, відрізнити їх від неправильного звучання, але й відчувати роботу голосового апарату, розуміти, які помилки робить інший співак у виконавській діяльності. Вокальний слух розвивається поступово, в міру оволодіння майбутнім фахівцем вокальною технікою.

Доречно зазначити, що вокальні вміння є складним утворенням. Згідно педагогічного словника, уміння – це «здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні набутих знань і навичок» [34, 338]. Вокальні уміння ґрунтуються на раніше набутому студентом виконавському досвіді, знаннях та використанні вокальних технологій, розумінні особливостей художньої інтерпретації. Це сукупність практичних дій, що забезпечують відтворення засобами співацького голосу (дихання, звукоутворення, звуковедення, артикуляція, дикція тощо) та змісту

художнього твору. Тож, знання анатомо-фізіологічних основ виконавських дій набувають важливого значення у формуванні вокальних умінь студентів та їх вокально-технічної підготовки загалом.

Однак, виконання вокального твору не обмежується лише вокально-технічною підготовкою студентів. Сформованість умінь інтерпретації (від лат. *interpretation* – пояснення, тлумачення) художнього твору, як зазначає О.Щолокова [151, 10] є важливим показником виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. На думку педагога, інтерпретація художнього твору – це його художньо-критичне розуміння й тлумачення як цілісного явища, як естетичної цінності, співзвучної смакам та ідеалам певної культури, певного історичного періоду її розвитку. Автор наголошує на взаємопроникненні об'єктивних та суб'єктивних характеристик виконавської інтерпретації. «У виконанні художнього твору важливим є не тільки те, що передається авторським текстом, а й те, що вносить виконавець, бо його свідомість та естетичні погляди формуються навколишнім середовищем, тобто, виконавська інтерпретація поряд із об'єктивним змістом несе у собі ще й суб'єктивний зміст» [151, 11].

Тож, сутність вокально-виконавської інтерпретації музичного твору неможливо розкрити без індивідуального самостійного образного відчуття художнього змісту, співпереживання, емоційного піднесення, актуалізації естетичного досвіду особистості, що є первинними ознаками творчості.

Вокальне навчання китайських студентів у системі української музично-педагогічної освіти передбачає набуття особливих умінь «перенесення» набутого виконавського досвіду в рідше майбутньої педагогічної діяльності з учнями. Вчитель, як провідник дітей у світ мистецтва, повинен бути обізнаним з особливостями музичного сприйняття дітей різного віку, володіти вміннями вербальної інтерпретації художніх цінностей, цілеспрямованого емоційного впливу на почуття учнів для забезпечення якнайповнішого їх розуміння художніх творів та

опосередкованого підведення до потрібної естетичної реакції на музику. У контексті цієї діяльності вокальна підготовка студентів має містити педагогічні аспекти інтерпретаційного процесу:

- визначення педагогічної доцільності використання вокальних творів;
- художньо-педагогічний аналіз;
- варіативність педагогічної інтерпретації.

Узагальнюючи напрямки практичного вокально-виконавського навчання китайських студентів у системі музично-педагогічної освіти, а саме: набуття системної сукупності практичних дій, що забезпечують відтворення художнього змісту музичного твору засобами співацького голосу (звукоутворення, дихання, звуковедення, артикуляція, дикція тощо), формування здатності до творчого створення виконавської інтерпретації на основі розуміння художнього змісту, жанрово-стильових аспектів виконання та здійснення художньо-педагогічного аналізу широкого вокального репертуару.

Критерій, що віддзеркалював ступінь вокально-теоретичної підготовленості студентів щодо засвоєння комплексу акустичних, психолого-фізіологічних, педагогічних основ художнього співу в якості інтегрованої системи відповідних знань за другим показником, а саме – *виявом скоординованих вокально-технічних умінь художнього співу* забезпечував відтворення художньо-образного змісту вокального твору вокально-технічними засобами.

Скоординованість вокально-технічних умінь студентів багато в чому залежить від характеру звуковедення, яке доцільно розуміти як цілісний процес, що обумовлений основним способом взаємодії дихальних і артикуляційних органів з роботою гортані. У цьому процесі важливим є музично-інтонаційний розвиток майбутнього вчителя музики. Природа інтонації має відчуватись студентом в елементарних частинках співацького

виконання музичного твору, особливо це проявляється у роботі над вокальною технікою. Уміння правильно інтонувати за внутрішньослуховими уявленнями, є складовою частиною навички звуковедення, адже процес інтонування невідривно пов'язаний з м'язовими відчуттями правильного співацького дихання, атаки звуку, тощо. Скоординовані вокально-технічні уміння художнього співамайбутніх учителів музики забезпечує також вільне володіння співацькими регістрами. З навиком свідомого управління регістровим звучанням пов'язана рухливість співацького голосу, його технічна досконалість.

На думку Д.Євтушенко, технічні можливості співацького голосу надзвичайно великі. Але для того, щоб навчитися ним досконало володіти, необхідні розвинені уміння й навички та особливо вокальний слух. «За своїми справді невичерпними можливостями співацький голос перевищує найдосконаліші музичні інструменти. Але для того, щоб заблищати всіма барвами, він має бути якнайстаранніше опрацьований і сформований. Та й цього замало. Усе багатство голосу може розкрити лише співак – грамотний музикант, співак-митець, спроможний не лише видобувати з голосу потрібні йому виконавські засоби, а й продукувати їх»[52, 45].

Ступінь вокально-теоретичної підготовленості майбутніх учителів музики залежить від розвиненості артикуляційних навичок, саме: виразної, фонетично визначеної вимови слів, поміркованого округлення фонем, уміння дотримуватися єдиної артикуляційної манери для всіх голосних. Важливим у співацькому процесі є вокальне дихання, що забезпечує оптимальні умови для роботи дихальних органів, уміння розподіляти дихання на всю музичну фразу, навички регуляції подачі дихання у зв'язку з завданням поступового посилення або послаблення звуку, тощо. Ефективний розвиток вокального слуху неможливий без розвиненої слухової уваги та самоконтролю, слухового диференціювання якісних сторін співацького звучання, вокально-слухових уявлень співацького звуку та способів його досягнення. Ступінь

вокально-теоретичної підготовленості майбутніх учителів музики формується на основі розвитку музичного слуху у всіх його виявах (вокального, звуковисотного, динамічного, тембрового тощо), а також емоційної сприйнятливості художньо-музичного образу вокального твору.

Створення яскравого художньо-музичного образу вокального твору вимагає використання нескінченної різноманітності звуків, причому утворених за певними нормами й формами опрацювання. Досконале виконання вокального твору вимагає тонкої диференціації звукових норм та пристосування їх до певних виконавських завдань. З цієї позиції доречно згадати теорію голосотворення Р.Юссона, де зазначається, що сила художньої виразності співацького голосу може лежати мертвим вантажем, якщо її не викличуть до дії справжні мистецькі рушійні сили [155]. Тільки від злиття з цими силами та під їх впливом голос ніби цілком змінюється, сповнюючись нових позитивних творчих якостей. Р.Юссон називає це здатністю проникнення в неозорий світ яскравих образів, у правдиве життя пісні, це особлива здатність говорити від палкого, трепетного серця, говорити натхненно і самобутньо [155, 123].

Отже, формування вокального слуху як різновиду музичного слуху відіграє особливу роль в організації співацького процесу, тому необхідно постійно спонукати учнів до його розвитку.

До діагностування III-го – **творчо-виконавського компоненту** був розроблений критерій, що давав змогу з'ясувати *міру виконавської результативності щодо професійного вокального втілення художнього образу музичного твору* такі показники: 1) уміння творчої інтерпретації зразків музичного вокального мистецтва; 2) вияв умінь стійкої виконавської надійності щодо максимального наближення співу під час концертних виступів до еталонного співу.

Тож, однією із найважливіших характеристик вокальної інтерпретації у нашому дослідженні ми розглядаємо здатність студентів до *творчості*.

«Поша залученням студентів до творчої діяльності навчання мистецтва втрачає сенс», - наголошує Г.Падалка [108, 56]. Сама активізацію творчої діяльності студентів – визначають китайські та українські вчені (А.Болгарський, А.Козир, Г.Падалка, О.Рудницька, Сюе Лян, Лю Лан, Чжоу Шин Сян, Цзян Чжи та ін.) основним шляхом удосконалення мистецької освіти. При цьому творчість визнається вченими як «вища форма активності й самостійної діяльності людини» [119, 16]. У такому розумінні вокально-виконавську інтерпретацію музичних творів доцільно розглядати як *творчий процес*.

Визначення сутності творчих дій та їх наявності у вокально-виконавському процесі навчання китайських студентів передбачає висвітлення ознак протікання творчого процесу в цілому, а також визначення компонентів творчого інтерпретаторського процесу та його етапів.

Як відомо, найістотнішими характеристиками творчості є новизна і перетворювальний процес. Ці аспекти можуть бути як об'єктивними, так і суб'єктивними. Об'єктивна цінність визначається за соціально значущими продуктами творчості, які не мали аналогів в історії культури. Суб'єктивна цінність має місце тоді, коли продукт є новим лише для людини, котра його створила. Новизна думок, відчуттів, емоційних переживань властива навчальній виконавській вокальній творчості.

Досліджуючи проблематику творчості, В.Роменець звертав увагу на те, що саме у творчості відбувається формування людини і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності. За його словами, творчість – це і засіб самопізнання, й засіб саморозвитку, це дивовижне дзеркало, в якому відображаються найтонші намагання й очікування людини, найпотаємніші думки, вся велич духу, її неповторного «Я» [66, 412]. Такий підхід автора до трактування творчого процесу якнайбільш відповідає сучасним концепціям творчості у мистецькому навчанні.

Відтак, творчість пронизує інтерпретаторську діяльність на всіх етапах роботи – від початкового осмислення первинної творчості (діяльності автора) до сприймання та відтворення художнього твору виконавстві. Створення художніх образів вимагає від митця максимальної активізації художньо-образного мислення. У свою чергу, для того, щоб досягти художні образи мистецтва, людина повинна також мати сформоване художньо-образне мислення. Саме воно має непересічне значення для повноцінного цілісного сприйняття світу, формування переконань, поглядів та системи цінностей особистості. Тому проблема формування художньо-образного мислення студентів є важливою і потребує глибокого та ґрунтовного вивчення. Створення художньо-музичних образів і оперування ними є одною з основних фундаментальних особливостей інтелекту людини. Без цього людина неспроможна планувати свої дії, передбачати їх результати та при необхідності вносити в них зміни (С.Рубінштейн).

Нові вимоги до музичного навчання, які мають особливі можливості для формування системи естетичних та загально-життєвих цінностей майбутніх фахівців передбачають розвиток не тільки спеціальних музичних, але й генералізованих їх здібностей, а також активізацію таких психічних процесів, як відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява.

У визначенні провідних елементів творчої вокально-виконавської діяльності ми слугували концепцією творчого музично-навчального процесу, розробленою професором Г.Падалкою [108]. Автором переконливо обґрунтовано такі складові творчого процесу в мистецькому навчанні студентів:

- логічне мислення;
- емоційні переживання;
- інтуїтивне осягнення змісту художніх образів;
- уява.

Активізація мисленнєвих процесів у ході постановки творчих інтерпретаційних завдань, логічність окреслення плану навчально-пізнавальних дій спонукає студента до пошуку оптимальних способів відтворення авторського художнього задуму та вираження власних емоційних переживань, думок та почуттів. Без логіки мислення, міркування та пізнання неможливо досягнути цілісності художнього образу, авторську художню концепцію бачення світу. Саме логіка упорядковує послідовність дій щодо вивчення мистецтва, художнього змісту мистецьких творів, забезпечує розуміння взаємозалежності художніх напрямків, набуття послідовності засвоєння мистецьких знань, формування виконавських умінь та навичок, окреслення напрямків побудови виконавської інтерпретації вокального твору.

Однак, феноменологічна природа спілкування з мистецтвом передбачає не лише раціональне сприймання, а неодмінно включає безпосередність особистісного відчуття художнього образу, актуалізує суб'єктивність ставлення до мистецтва у процесі естетичного його переживання, що супроводжується глибокими емоційними реакціями людини. «Невідривним від раціонального мислення є емоційне сприймання дійсності і результатів власних творчих дій в мистецтві», - зазначає Г.Падалка [108, 117].

Науковими дослідженнями [14; 20; 28; 44; 57; 63; 78; 106; 119;124 та ін.] доведено, що процес художньої творчості неодмінно супроводжується високим підйомом емоцій, глибокими переживаннями, інтенсивним емоційним сприйманням. Саме емоційні переживання стимулюють глибину особистісного акту художнього сприйняття, зосередженого напруження душі, без чого неможливо досягнути глибинний художній смисл, а також розкрити студенту свій внутрішній потенціал у виконанні мистецьких творів, зокрема вокальних композицій.

Центральним елементом творчого процесу науковці визначають інтуїцію (лат. *intuito*– уважно дивлюся) – особливу здатність до схоплення

суті явища. Інтуїція має підсвідомий характер, забезпечує усвідомлення лише результату. Інтуїція є здатністю до з'ясування істини швидко і безпосередньо, поза застосуванням доказів, минаючи тривалі процеси обґрунтування чи дискурсивного доведення. Отже, інтуїція не зводиться ні до логічного мислення, ні до емоційного наповнення діяльності у процесі творчості, однак, вона є важливим компонентом творчого процесу, його «механізмом» (С.Гончаренко).

Саме інтуїція у вокальному навчанні допомагає визначити темп виконання музичного твору у його найтонших коливаннях, відчутти стиль митця у контексті його внутрішнього світу. З інтуїцією щільно пов'язана уява. «Без уяви немислима творча діяльність», - наголошує Г.Падалка [108, 119]. Уява, як психічний процес, допомагає людині у створенні нових образів, думок на основі її попереднього досвіду. Дослідники творчості В.Роменець [66], В.Петрушин [109], С.Сисоева [119] та ін. наголошують, що саме уява є центральною ланкою творчого процесу.

Творча уява інтегрує в собі емоційне та раціональне начало, усі пізнавальні процеси, пов'язує образне сприйняття творів мистецтва з їх відтворенням у виконавському процесі, забезпечує побудову моделі виконавської інтерпретації музичного твору. Адже, для того, «щоб створити що-небудь, спочатку необхідно собі уявити в ідеалі те, що буде втілено потім в матеріальному об'єкті» [108, 19]. «Без образів уяви неможлива повноцінна музична діяльність», - слушно зазначає В.Петрушин [109, 209]. Таким чином уява, в нашому дослідженні розглядається як важливий компонент музично-творчої діяльності і має місце у визначенні критеріїв та показників вокального навчання китайських студентів. Тож, здатність майбутніх учителів музики до творчості у створенні виконавської інтерпретації вокального твору забезпечує взаємодія чинників, а саме: логічне мислення, емоційні переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів вокального твору, творча уява.

Вияв умінстьйкої виконавської надійності щодо максимального наближення співу під час концертних виступів до еталонного співу щільно пов'язаний із сценічною діяльністю, публічними виступами. У такому контексті артистизм постає важливою характеристикою вокального навчання студентів. Артистизм як художнє обдарування спрямовує майбутніх учителів музики до власної інтерпретації вокальних творів у процесі співацької діяльності, умінню гармонійно використовувати ритмопластичні навички, адекватно оцінювати та всебічно розкривати художньо-музичні образи. Саме артистизм забезпечує донесення до публіки всієї глибини розуміння виконавцем художніх образів виконуваних творів, виразність інтерпретації музичного твору, постає вищим проявом витонченості виконавської майстерності. Сформованість умінь виразного, емоційного донесення до учнів змісту музичних творів із власним ілюструванням музичного тексту є важливим чинником забезпечення успішності проведення музично-педагогічної роботи.

Отже, компонентна структура, критерії та показники вокального слуху майбутнього вчителя музики у процесі співацької діяльності відображені у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

**Критерії і показники компонентів вокального слуху майбутніх
учителів музики**

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	<i>Міра особистісної спрямованості майбутнього вчителя музики на вокально-педагогічну діяльність</i>	- наявність інтересу до вокально-педагогічних знань і відповідних умінь - вияв художньо-естетичної потреби щодо слухання і виконання широкого репертуару зразків вокальної музики на основі етноінтонаційного підходу

Акустично-фізіологічний	<i>Ступінь вокально-теоретичної підготовленості студентів щодо засвоєння комплексу акустичних, психофізіологічних, педагогічних основ художнього співу в якості інтегрованої системи відповідних знань</i>	- наявність сформованого вокально-педагогічного тезаурусу як результат засвоєння комплексу фізичних (акустичних), психофізіологічних, педагогічних знань щодо технології якісного вокального звукоутворення - вияв усвідомленості студентів щодо скоординованих вокально-технічних умінь художнього співу
Творчо-виконавський	<i>Міра виконавської результативності щодо професійного вокального втілення художнього образу музичного твору</i>	- уміння творчої інтерпретації зразків музичного вокального мистецтва; - вияв стійкої виконавської надійності щодо максимального наближення співу під час концертних виступів до еталонного співу

Результативність формування вокального слуху майбутніх учителів музики залежить від забезпечення визначених нами відповідних педагогічних умов, а саме: створення атмосфери творчої активності у навчально-співацькій діяльності; актуалізації навчально-практичного досвіду студентів; здійснення інтеграції знань, умінь і навичок студентів у процесі виконавської діяльності.

Важливою умовою формування вокального слуху майбутніх учителів музики є *створення атмосфери творчої активності у навчально-співацькій діяльності*. Активізація процесу можлива лише завдяки зацікавленості студентів як одного з основних стимулів розвитку їх музичного слуху. Атмосфера відкритості до творчих пошуків можлива лише тоді, коли студентові надано впевненості у власних силах. У створенні такої атмосфери відкритості важливе значення має оперативний зворотний зв'язок, коли студент безпосередньо отримує інформацію щодо успішності власної діяльності.

Реалізація цієї педагогічної умови вимагає від майбутнього вчителя спеціальних зусиль, спрямованих на скрупульозний підбір і організацію творчої діяльності студентів, спрямовану на самопізнання, що дозволить, у свою чергу, передбачити вироблення у них умінь цілеспрямовано планувати, організовувати, контролювати результативність навчально-співацької діяльності. Це спонукає до творчого розвитку студентів, адже творче зростання майбутнього фахівця знаходиться у прямій залежності від постійного вироблення у нього навичок практичної діяльності, котрі активно розвиваються у процесі продуктивних систематичних занять.

У зв'язку з цим, великого значення ми надаємо удосконаленню процесу активізації творчого самостійного пошуку, який має полягати у: підсиленні зв'язку змісту навчального матеріалу з науковою інформацією; забезпеченні можливості самостійно з'ясувати і визначати раціональні способи творчого виконання навчально-пізнавальних завдань; стимулюванні пізнавально-пошукової діяльності майбутніх учителів музики, розробці засобів і прийомів її організації.

Неможливо обійти увагою таку значну педагогічну умову як *актуалізація навчально-практичного досвіду* майбутніх учителів музики. Адже основу впевненості особистості в успішності діяльності становить, головним чином, позитивний досвід попередньої аналогічної діяльності. Тому, мобілізуючи студентів на виконання навчально-пізнавальних дій, викладачу варто зміцнити їхні своєрідні "тилові позиції" шляхом видачі спрощених завдань індивідуального характеру.

Актуалізація музично-творчого й педагогічного осмислення навчально-практичного досвіду майбутніх учителів музики в умовах сучасності набуває особливого значення. Надійним помічником викладача у справі гуманізації навчання через підвищення його доступності є актуалізація опорних знань перед засвоєнням, а також діагностика характеру засвоєння й розуміння. Актуалізувати опорні знання – значить відновити в пам'яті раніше

вивчені факти й поняття, що будуть потрібні для оволодіння новим матеріалом. Тільки в цьому випадку нова інформація “увійде у щеплення” із системою наявних знань, тобто актуалізується наявний навчально-практичний досвід.

У зв'язку з цим, варто підкреслити, що Г.Хозяїнов реалізовуючи зв'язок змісту навчальної інформації із знаннєво-практичним досвідом у професійно-педагогічній підготовці майбутнього вчителя виокремив такі різновиди досвіду, а саме: досвід професійно-педагогічної діяльності (емпіричне її здійснення, виконання способів діяльності у кожній конкретній ситуації); досвід творчої фахової діяльності (виявлення усвідомлення та формулювання поставленої педагогічної проблеми, а також пошукова та дослідницька діяльність); досвід ціннісно-емоційної орієнтації педагогічної діяльності (формування професійно-педагогічної роботи вчителя на ґрунті його внутрішньої моделі поведінки, творча спрямованість цієї діяльності, тощо) [497, 25].

Однією з необхідних педагогічних умов формування вокального слуху студентів *є інтеграція знань, умінь і навичок майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності.*

Інтеграція у музичному навчанні не зводиться до звичних міжпредметних зв'язків міжокремими дисциплінами. Інтеграція знань, засвоєною сутністю є щось більше, ніж просто їх накопичення, це – збереження знань одного предмету з метою активного їх використання в іншому, що й дозволяє застосувати ці знання, вміння та навички у різноманітних ситуаціях. Можливості для широкого використання даної педагогічної умови представляє практично кожна дисципліна. Реалізація інтеграції знань, умінь і навичок майбутніх учителів музики у процесі виконавської діяльності припускає сумісно координовані зусилля викладачів різних спеціальностей мистецьких дисциплін та вимагає не тільки узгодженості, а й синхронності педагогічних дій.

Виокремлення цієї педагогічної умови підкреслює значущість стимулювання самостійної діяльності майбутніх учителів музики завдяки систематизації знань зі споріднених предметів мистецького циклу, яке дозволяє формувати цілісну художню картину світу особистості. Розуміння на теоретичному рівні інтегративних процесів у вокальному навчанні сприяє ефективному виконанню практичних форм засвоєння мистецьких знань, умінь та навичок. На всіх етапах фахової підготовки майбутнім учителям музики необхідно мати чітке уявлення про мету цієї діяльності (включаючи певне художньо-практичне завдання, що є тільки часткою загальної мети); оволодіння та свідоме використання інтегративних засобів практичного досягнення поставленої мети; внутрішнє бажання адекватно оцінити виконання власної роботи тощо.

Відповідаючи сучасним тенденціям, створення умови інтегративності у мистецькому навчанні реалізується через взаємодію різнопрофільних мистецьких дисциплін і забезпечує формування вокального слуху за принципом взаємозв'язку та взаємодоповнення, завдяки чому сприяє усуненню міждисциплінарної відокремленості у процесі підготовки майбутнього вчителя музики до продуктивної діяльності.

Таким чином, виявлена нами компонентна структура, критерії та показники вокального слуху дають можливість педагогічно діагностувати цей феномен у процесі вокальної підготовки майбутніх учителів музики у вищих музично-педагогічних навчальних закладах.

Висновки до другого розділу

Всебічний аналіз та структуризація вокального слуху майбутніх учителів музики у процесі навчальної співацької діяльності, дозволили дійти таких висновків:

- трактуючи вокальний слух як форму розвиненої музично-вокальної культури слуху майбутнього вчителя музики, здатність сприймати, аналізувати всі відчуття звучання співацького голосу, його технічні та художні можливості, що має складну структуру її важливими складовими нами визначено взаємозв'язок наступних компонентів: *мотиваційно-ціннісного, акустично-фізіологічного, творчо-виконавського*. У визначенні провідних елементів означеного педагогічного явища ми виходили з того, що якість методичного забезпечення вокального слуху студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв залежить від сформованості відповідних мотивів і ціннісних орієнтацій, знань, інтелектуальних здібностей, фахових умінь та творчих можливостей, комплексно представлених у вмотивованій потребі щодо досягнення емоційно-ціннісного змісту творів мистецтва (мотиваційно-ціннісний компонент); у здійсненні вокально-слухової діагностики, розвитку музично-естетичного тезаурусу та формуванні культури вокального виконання (акустично-фізіологічний компонент); у прагненні до творчого самовираження та самореалізації у вибраній царині діяльності (творчо-виконавський компонент). *Мотиваційно-ціннісний компонент* є важливим чинником активізації розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики, щорегулюється певним об'єднуючим мотивом – потребою актуалізації, тобто властивою людині тенденцією розвивати свої здібності. Він характеризується вмінням майбутніх учителів музики оцінювати виконання вокальних творів та усвідомлювати цінності національного мистецтва. *Акустично-фізіологічний* компонент дозволяє здійснювати вокально-слухову діагностику, що є необхідною умовою формування вокального слуху майбутнього вчителя музики. Він дозволяє виробити у студентів скоординований підхід до співацького відтворення вокального звуку. Цей компонент характеризується визначенням фізіологічної основи цілісності голосового апарату співака, й обґрунтуванням можливості та доцільності використання у вокальній педагогіці емоційно-

образних методів. *Творчо-виконавський* компонент виражає здатність до досягнення, трансляції інновацій, трансформації їх відповідно до конкретної ситуації, а також спроможність створення інновацій в процесі виконавської діяльності. Він акумулює функціонування всієї структурної моделі вокального слуху майбутнього вчителя музики, скеровує мотиваційно-емоційну та акустично-фізіологічну готовність студентів до включення у активні форми педагогічно-виконавської діяльності;

- визначення критеріїв та показників, які характеризують рівень розвитку вокального слуху майбутнього вчителя музики передбачав вивчення як зовнішніх (об'єктивно-предметних), так і внутрішніх (суб'єктивно-особистісних) аспектів співацької діяльності;

- відповідно визначеним структурним компонентам нами були розроблені критерії оцінювання і показники сформованості вокального слуху майбутніх учителів музики. Для діагностування мотиваційно-ціннісного компоненту був розроблений критерій, що давав змогу з'ясувати *міру особистісної спрямованості майбутнього вчителя музики на вокально-педагогічну діяльність* та такі показники: наявність інтересу до вокально-педагогічних знань і відповідних умінь; вияв художньо-естетичної потреби щодо слухання і виконання широкого репертуару зразків вокальної музики на основі етноінтонаційного підходу.

Другий структурний компонент вокального слуху майбутніх учителів музики – акустично-фізіологічний забезпечував критерій, що визначав *ступінь вокально-теоретичної підготовленості студентів щодо засвоєння комплексу акустичних, психолого-фізіологічних, педагогічних основ художнього співу в якості інтегрованої системи відповідних знань* та відповідні його показники: наявність сформованого вокально-педагогічного тезаурусу як результат засвоєння комплексу фізичних (акустичних), психолого-фізіологічних, педагогічних знань щодо технології якісного

вокального звукоутворення та вияв скоординованих вокально-технічних умінь художнього співу.

Для діагностування третього – творчо-виконавського компоненту був розроблений критерій, що давав змогу з'ясувати *міру виконавської результативності щодо професійного вокального втілення художнього образу музичного твору* такі показники: уміння творчої інтерпретації зразків музичного вокального мистецтва; вияв умінь стійкої виконавської надійності щодо максимального наближення співу під час концертних виступів до еталонного співу;

- результативність формування вокального слуху майбутніх учителів музики залежить від забезпечення відповідних педагогічних умов, а саме: *створення атмосфери творчої активності у навчально-співацькій діяльності; актуалізації навчально-практичного досвіду студентів; здійснення інтеграції знань, умінь і навичок студентів у процесі виконавської діяльності.*

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [92; 93;94].

РОЗДІЛ III

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВОКАЛЬНОГО СЛУХУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

3.1. Констатувальний етап діагностики рівнів сформованості вокального слуху студентів інститутів мистецтв

З метою перевірки ефективності формування вокального слуху майбутнього вчителя музики нами було проведено дослідно-експериментальне дослідження на базі Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, Київського педагогічного інституту імені Бориса Грінченка, Сумського державного педагогічного університету імені А.Макаренка. Експериментальне дослідження здійснювалось у період з 2009 по 2011 рік. В якості

респондентів у дослідженні брали участь 258 осіб, а саме: студенти I-V курсів і викладачі вищих музично-педагогічних навчальних закладів освіти.

Мета діагностувального експерименту полягала у визначенні напрямків впровадження змістової системи формування вокального слуху майбутніх учителів музики відповідно до розробленої нами критеріальної визначеності та у поєднанні кількісного й якісного аналізу рівнів сформованості означеного феномена у студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв педагогічних університетів.

Дослідно-експериментальна робота була проведена згідно констатувального, формувального та контрольного етапів. На етапі констатації нами було визначено мету і завдання відповідного експерименту. Отже, *метою* констатувального експерименту є з'ясування стану сформованості феномену вокального слуху у майбутніх учителів музики на основі визначення напрямків впровадження змістової системи його формування. До основних *завдань* констатувального експерименту нами віднесено наступне: з'ясувати відношення респондентів до проблеми дослідження; надати характеристику критеріїв і показників сформованості вокального слуху студентів на основі їх розподілу згідно рівнів сформованості відповідних структурних компонентів; продіагностувати рівні сформованості вокального слуху в майбутніх учителів музики.

Для ефективного досягнення мети та завдань констатувального експерименту ми залучили сукупність як теоретичних, так і емпіричних методів педагогічного дослідження. Було використано наступні методи: бесіду, педагогічні спостереження, опитування (письмове і усне), анкетування, тестування, рейтинг, інтерв'ювання, застосування блоків діагностичних та творчих завдань тощо. Адже саме “вибір методів наукового дослідження визначає ті способи вивчення та пізнання відносин, явищ і процесів в межах об'єкта й предмета дисертації” [24, 35], що є необхідними для досягнення поставленої мети та вирішення сформульованих завдань.

В основу розробки критеріїв, показників сформованості й рівнів вокального слуху майбутніх вчителів музики нами були покладені результати наукових досліджень та музично-педагогічні концепції представників провідних вокальних шкіл та науково-теоретичний доробок авторів: вітчизняних і зарубіжних методик з постановки голосу(В.Антонюк, Д.Аспелунд, А.Болгарський, Н.Гребенюк, К.Злобін, А.Менабени, Ю.Юцевич та ін.) [10; 13; 19; 35; 55; 96; 156];праці відомих представників педагогіки та психології, що спрямовані на вирішення проблеми розвитку музичних здібностей (Б.Асаф'єва, Л.Виготського, В.Медушевського, Б.Теплова)[12; 28; 94; 128]; роботи з методики музичного виховання (О.Апраксіної, Л.Дмитрієва, О.Ростовського, Г.Струве та ін.)[11; 39; 113; 120]; мистецької педагогіки (А.Козир, Г.Падалки, О.Рудницької,В.Шульгіної, О.Щолокової та ін.) [70; 108; 115; 150; 151] та музичної психології (Л.Бочкарьова, Є.Назайкінського,В.Петрущина, О.Рудницької)[21; 109; 115]; навчально-методичні праці з керівництва дитячими вокальними колективами (О.Орлової, О.Раввінова, Г.Струве, Г.Стулової)[105; 120; 121];роботи з охорони дитячого голосу і практичної фоніатрії (А.Егорова, К.Злобіна,Д.Люша, Л.Триноса та ін.)[46; 55; 87];праці пов'язані з особливостями розвитку дитячого голосу, вокального слуху та методами виховання вокально-хорових навичок (А.Додонова, О.Комісарова, В.Морозова, Д.Огороднова, Г.Стулової, В.Шацької та ін.)[40; 71; 100; 101; 103; 121]; наукові праці, що визначають фізіологічні особливості та акустичні характеристики співацького голосу (В.Морозов, Р.Юссон, Ю.Юцевич та ін.)[101; 155; 156] й особливості пізнання музичних здібностей студентів і методи музично-педагогічного впливу у процесі педагогічного спілкування (Л.Василенко, Я.Кушка, А.Менабени, С.Торична та ін.)[22; 79; 96].

Результати проведеного всебічного аналізу з проблеми дослідження дали змогу з'ясувати недостатню розробленість методичних основ розвитку вокального слуху студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних

факультетів педагогічних університетів до роботи в загальноосвітніх школах, тому актуалізується процес удосконалення їх вокально-методичної підготовки. Здійснення діагностичного зрізу відбувалось згідно визначених критеріїв і показників сформованості вокального слуху майбутнього вчителя музики на основі розуміння означеного феномену в якості складної цілісної системи, яка включає *мотиваційно-ціннісний, акустично-фізіологічний, творчо-виконавський* компоненти.

Комплекс контрольно-вимірювальних заходів включав наступні фази: попереднє діагностування – отримання інформації щодо ставлення студентів до проблеми формування вокального слуху майбутніх учителів музики (і диференціації їх за вихідними рівнями сформованості означеного феномену); поточне діагностування – з'ясування проміжних результатів експериментальних даних; підсумковий контроль – узагальнене визначення рівнів сформованості вокального слуху майбутніх учителів музики.

На першому етапі констатувального експерименту задля виявлення ставлення студентів до проблеми формування вокального слуху нами було проведено діагностичне опитування серед 214 студентів I-V курсів. Опитування містило ряд запитань щодо значущості вокального слуху для практичної роботи вчителя як на уроці музики в загальноосвітній школі, так і в позаурочній діяльності, а також щодо особистісного фахового зростання у галузі вокальної підготовки (додаток А). На запитання: “Чи вважаєте Ви важливим для ефективної фахової діяльності сформованість у вчителя музики вокального слуху?” відповідь “Так” дали 82 %, “Ні” – 9 %, не відповіли на це питання 9 % опитаних. Пояснюючи свою позицію, 43 % опитаних наголосили на тому, що сформованість вокального слуху у вчителя музики підвищує якість викладання співів уроці музики в школі; 27 % - сприяє удосконаленню виконавської майстерності вчителя; відповідь 8 % стосувалась активізації розвитку музичних здібностей як учнів, так і самого вчителя; відповідь 4 % стосувалась ефективності співпраці між учителем та

учнями під час вокально-хорової роботи на уроці музики в школі, а також у позаурочній роботі.

Метою другого запитання було визначення ставлення респондентів до формування вокального слуху у контексті вокальної педагогіки. Ми запитали, чи впливає феномен сформованого вокального слуху на успішний розвиток вокально-технічних умінь і навичок. 89 % респондентів відповіли, що вважають сформований вокальний слух вельми важливим інструментом розвитку вокально-технічних умінь і навичок. Негативну відповідь надали 5 % опитаних, а 6 % не змогли дати відповідь на це запитання.

Третє запитання стосувалось думки студентів стосовно значення вокального слуху для розвитку оцінювальних умінь щодо власного співу, а також співу інших осіб на основі аналізу слухового сприйняття. Позитивну відповідь на це запитання надали 76 % опитаних. 12 % респондентів відповіли негативно. 12 % не визначились із своїм ставленням. Четверте запитання мало на меті з'ясувати думку респондентів щодо впливу сформованого вокального слуху на надійність вокального виконавства. 65 % опитаних відповіли на це запитання позитивно. 12 % надали негативну відповідь. 23 % не визначили свого ставлення.

Останнє запитання стосувалось наступного, а саме: чи впливає наявність розвиненого вокального слуху на сформованість музичної культури студента у цілому? Позитивно відповіли на це запитання 79 % респондентів, негативно – 7 %, 14 % не відповіли. 52 % респондентів з числа тих, хто відповів позитивно, обґрунтували свою відповідь, вказавши наступні чинники. 23 % зазначили, що наявність розвиненого вокального слуху базується на значному співацькому і слухацькому досвіді, який передбачає певне знання вокального репертуару, що автоматично розширює музичну культуру особистості. 16 % відмітили, що наявність вокального слуху удосконалює сприйняття музичних творів у процесі прослуховування, тим самим поглиблюючи музичну культуру. 13 % вказали на вплив вокального

слуху на музично-аналітичні можливості особистості, що також сприяє активізації формування музичної культури.

З огляду на результати проведеного діагностичного опитування можна констатувати, що ставлення респондентів до проблеми формування вокального слуху майбутнього вчителя музики в цілому є позитивним. Означена проблема є актуальною для студентів вищих навчальних закладів України. Це було встановлено на основі обрахунків за формулою

$$M = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n} = \frac{\sum x_i}{n}$$
 [33,219]. Узагальнена кількість позитивних відповідей склала 78,2 %, негативних – 9 %, не визначились – 12,8 %.

Отже отримані узагальнені дані діагностичного опитування дозволили з'ясувати, що 78,2 % опитаних потребують цілеспрямованого формування вокального слуху задля успішної фахової діяльності вчителя музики, удосконалення його вокально-технічних та виконавських умінь і навичок, перманентного поглиблення його музичної культури у цілому. Визначення сформованості структурних компонентів феномену вокального слуху майбутніх учителів музики відбувалось на основі встановлення відповідних груп критеріїв і показників, наведених у таблиці 2.1.

З метою з'ясування рівнів сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту вокального слуху (відповідний критерій – міра особистісної спрямованості майбутнього вчителя музики на вокально-педагогічну діяльність) нами було окреслено зміст його показників. Діагностування означеного критерію здійснювалось на базі авторських діагностичних завдань, створених шляхом модифікації відповідних методик. У процесі констатувального експерименту були модифіковані діагностичні завдання щодо таких мотиваційних утворень, як інтерес (Додаток Б) і художньо-естетична потреба (Додаток В) [110].

І показник – наявність інтересу до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь. Адже інтерес до цієї групи знань, на нашу думку,

активізує пізнавальну діяльність у відповідному напрямі, спонукаючи студента до вокально-педагогічної, виконавсько-просвітницької діяльності вчителя музики шляхом генерації позитивно забарвлених емоцій. Саме інтерес “...забезпечує спрямованість особистості на усвідомлення цілей діяльності і, тим самим, сприяє орієнтуванню, ознайомленню з новими фактами, більш повному і глибокому відображенню дійсності”[111,227].

Сформований інтерес до вокально-педагогічних знань і набуття відповідних умінь забезпечує стійкість спонукальних мотивів до засвоєння цієї групи знань, уможливаючи безперервне продукування художньо-естетичної потреби щодо прослуховування, виконання і педагогічного опрацювання вокальних зразків класичного і народного музичного мистецтва. Безперервне продукування означеної потреби, в свою чергу, забезпечує створення установки на перманентне педагогічно-фахове зростання у сфері вокального мистецтва. Таким чином, стимуляція інтересу забезпечує стадіальність формування усього мотиваційного процесу.

З метою діагностування сформованості інтересу до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь нами було проведено опитування за модифікованою методикою щодо дослідження інтересу студентів до вокально-педагогічних знань (Додаток Б). Результати діагностування засвідчили, що 14,48 % респондентів мають потужний інтерес до означеної групи знань, а також бажають набувати і вдосконалювати відповідні уміння. 58,88 % опитаних показали помірний інтерес до вокально-педагогічної діяльності. 26,64 % студентів зазначили, що взагалі не відчують інтересу.

Цей показник – дозволив виявити художньо-естетичні потреби студентів щодо слухання і виконання широкого репертуару зразків вокальної музики на основі етноінтонаційного підходу, що є вельми значущим для спонукального критерію, оскільки забезпечує особистісну спрямованість майбутнього вчителя музики на вокально-педагогічну і виконавсько-просвітницьку діяльність. Усвідомлене керування мистецьким вибором і

стимулюванням музично-естетичних потреб щодо опрацювання, виконання, художньо-педагогічного аналізу музичних зразків для сольного і ансамблевого співу, серед яких пріоритетне місце займають вокальні зразки музичного народного мистецтва, об'єктивно впливає на професійні орієнтації студентів, на емоційну активність у підвищенні результатів фахової діяльності. Адже “виконавська активність особистості, зорієнтована у напрямку її потребових зв'язків із оточуючим середовищем”, на думку А.Козир, слугує стимулятором фахової діяльності [70, 49].

З метою дослідження художньо-естетичних потреб студентів щодо слухання і виконання широкого репертуару зразків вокальної музики на основі етноінтонаційного підходу нами було залучено модифіковану методику виміру художньо-естетичної потреби (Додаток В). Проведене тестування засвідчило, що 19,63 % опитаних мають високий ступінь розвиненості художньо-естетичних потреб щодо слухання і виконання широкого репертуару вокальних музичного народного мистецтва, 56,07 % - середній, 24,30 % - низький. Дослідивши обидва показники, ми маємо змогу охарактеризувати критерій – міру особистісної спрямованості майбутнього вчителя музики на вокально-педагогічну діяльність – щодо розподілу опитаних за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту вокального слуху на основі статистичного узагальнення отриманих даних.

Таблиця 3.1

Розподіл респондентів за рівнями сформованості мотиваційно-ціннісного компоненту (критерій – міра особистісної спрямованості майбутнього вчителя музики на вокально-педагогічну діяльність)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		К
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	
<i>Наявність інтересу до набуття</i>	31	14,48	126	58,88	57	26,64	

<i>вокально-педагогічних знань і відповідних умінь</i>							
<i>Вияв художньо-естетичних потреб студентів щодо слухання і виконання репертуару на основі етноінтонаційного підходу</i>	42	19,63	120	56,07	52	24,30	
У цілому для критерію	37	17,29	123	57,48	54	25,23	

На таблиці 3.1 зображено диференціацію опитаних за рівнями сформованості показників **критерію – міри особистісної спрямованості майбутнього вчителя музики на вокально-педагогічну діяльність** – за результатами констатувального експерименту.

З метою дослідження сформованості акустично-фізіологічного компоненту вокального слуху (критерій – ступінь вокально-теоретичної підготовленості студентів щодо засвоєння комплексу акустичних, психолого-фізіологічних, педагогічних основ художнього співу в якості інтегрованої системи відповідних знань) було сформульовано наступні показники:

I – наявність сформованого вокально-педагогічного тезаурусу як результат засвоєння комплексу фізичних (акустичних), психолого-фізіологічних, музично-педагогічних знань щодо технології якісного вокального звукоутворення;

II – вияв усвідомленості студентів щодо скоординованих вокально-технічних умінь художнього співу.

Трактуючи зміст поняття тезаурусу, О.Олексюк визначає його в якості “інтелектуального та емоційного багажу особистості, втіленого у життєвому й оцінному досвіді”[104, 129]. Сформованість вокально-педагогічного

тезаурусу передбачає, на нашу думку, певний рівень оволодіння студентами інтелектуальним та емоційним багажем у сфері музичної педагогіки загалом і вокальної педагогіки зокрема, що проявляється у створенні комплексу відповідних понять, а також у формуванні вокального інтонаційно-стильового фонду.

Сформованість означеного вокального інтонаційно-стильового фонду майбутніх учителів музики визначається рівнем їх обізнаності з необхідним для подальшої фахової діяльності вокально-педагогічним репертуаром на основі жанрового та стильового підходів.

Діагностування першого показника — наявності сформованого вокально-педагогічного тезаурусу як результату засвоєння комплексу фізичних (акустичних), психолого-фізіологічних, педагогічних знань щодо технології якісного вокального звукоутворення здійснювалось шляхом залучення методу діагностичного опитування відносно рівня обізнаності із комплексом знань щодо фізіологічної будови голосового апарату, фізично-акустичних основ звукоутворення, методичних засад постановки голосу, методики музичного виховання тощо.

З'ясування наявності сформованого вокально-педагогічного тезаурусу, а також відповідної компетентності студентів, яке відбувалось на основі діагностичного опитування “Діагностика вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музики” (Додаток Г), базувалось на твердженні, що вокально-педагогічна компетентність майбутнього вчителя музики ґрунтується на сформованому вокально-педагогічному тезаурусі як комплексі відповідних понять.

Згідно означеного діагностичного опитування респондентам пропонується заповнити спеціально створену таблицю-словник, в якій треба визначити засадничі поняття щодо змісту, специфіки, характерних ознак процесу вокального звукоутворення у контексті різних підходів, а саме: фізично-акустичного, психолого-фізіологічного, музично-педагогічного

тощо. До засадничих понять, залучених у нашому опитуванні, відносяться, наприклад, поняття “висока співацька позиція”, “головні та грудні резонатори”, “опора співацького дихання”, “близький звук” тощо.

Проведення вищезазначеного діагностичного опитування засвідчило загальний низький рівень сформованості вокально-педагогічного тезаурусу та відповідно вокально-педагогічної компетентності студентів. Адже у завданні респондентам пропонувалось охарактеризувати зміст уже відомих понять. З цими поняттями вони мали змогу ознайомитись під час засвоєння таких навчальних дисциплін, як “Постановка голосу”, “Хоровий клас”, “Практикум роботи з хором”, “Хорознавство”, “Вікова психологія”, “Методика музичного виховання” та ін.

Надані респондентами визначення і тлумачення змісту запропонованих у діагностичному опитуванні понять почасти носили інтуїтивний характер, а також у багатьох випадках спирались на здогадку. У повній мірі вірні, розгорнуті тлумачення наведених понять надали 7,48 % опитаних. Частково вірними виявились відповіді 47,66 % студентів. Це відносилось до понять, які є більш загальноживаними у процесі фахової музично-педагогічної підготовки. До таких відносяться: “мутація голосу”, “діапазон”, “регістр”, “опора співацького дихання” тощо, а також термінологія, що стосується жанрів вокальної музики: “вокаліз”, “арія”, “романс” та ін. Діагностичне опитування засвідчило, що найбільшу складність для респондентів склала група спеціальних, маловживаних понять, що характеризують суто професійний бік вокального звукоутворення. У повній мірі це стосувалось таких понять, як “костно-абдомінальне, нижньо-реберне діафрагматичне дихання”, “сумбрація голосу”, “квадратні м’язи” тощо. У той же час 44,86 % опитаних практично не володіють професійною термінологією, що характеризується комплексом знань щодо фізіологічної будови голосового апарату, фізично-акустичних основ звукоутворення, методичних засад постановки голосу.

Вимірювання II показника – вияву усвідомленості студентів щодо скоординованих вокально-технічних умінь художнього співу – на етапі констатувального експерименту здійснювались за допомогою модифікованої методики самоаналізу професійної компетентності (Додаток Д). Означена методика була залучена нами у зв'язку із вельми важливою роллю рефлексивної осмисленості у формуванні та розвитку акустично-фізіологічного компонента вокального слуху майбутнього вчителя музики.

Рефлексія безпосередньо відповідає за усвідомленість студентом процесу формування вокального слуху загалом і його акустично-фізіологічного компонента зокрема, який відповідає за осмисленість засвоєння необхідних акустичних, психолого-фізіологічних, методичних основ вокального звукоутворення. Саме рефлексія спрямована на “процес самопізнання людиною внутрішніх психічних якостей і станів”[129,111].

З метою усвідомленого керування майбутнім учителем музики процесом формування вокального слуху необхідними є “... по-перше, зупинка перебігу свідомості, а по-друге, аналіз її змісту” [4, 237] на всіх етапах означеного процесу. Усвідомлений процес формування вокального слуху є, до певної міри, “вулицею з двостороннім рухом”. Адже, на нашу думку, означений процес базується на мисленневих операціях аналізу, синтезу, порівняння звукових сигналів, сприйнятих органами слуху, та звукових сигналів, відтворених у процесі вокального виконання, на основі зворотного зв'язку.

Таким чином, запропонована модифікована методика самоаналізу професійної компетентності (Додаток Г) дозволяє нам виміряти наявність скоординованих вокально-технічних умінь художнього співу у контексті рефлексивної осмисленості щодо формування та розвитку акустично-фізіологічного компонента вокального слуху майбутнього вчителя музики.

Шляхом використання означеної методики нами було з'ясовано рівні усвідомленості майбутніх учителів музики щодо наявності скоординованих

вокально-технічних умінь художнього співу Діагностичне завдання базується на відпрацюванні мисленнєвої операції самоаналізу. Результати виконання означеного діагностичного завдання засвідчили, що респонденти оцінюють наявність власних скоординованих вокально-технічних умінь художнього співу як досить низьку. 6,54 % опитаних вважають, що володіють скоординованими вокально-технічними вміннями та навичками. Причому респонденти ставлять під питання наявність саме скоординованості означених умінь. Переважна більшість студентів – 50,47 % – вказують на недостатнє, на їх думку, володіння скоординованими вокально-технічними вміннями та навичками. Здійснений респондентами самоаналіз виявив також недостатню методично-теоретичну підготовку щодо постановки голосу. Це було засвідчено нерозумінням і невірною трактовкою значень відповідних термінів, до яких відносились терміни “виконавська надійність”, “виконавська увага”, “рівномірний розподіл співацького дихання”, “резонаторна точка” та ін. Оскільки студенти не розуміють значення певних термінів, відповідно вони не в змозі з’ясувати, чи володіють вони тим чи іншим вмінням або навичкою. 42,99 % опитаних в результаті здійсненого самоаналізу вказали на практичну відсутність будь-яких вокально-технічних умінь та навичок. Зведені результати подано у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Розподіл студентів за рівнями сформованості ІІ критерію – ступеня вокально-теоретичної підготовленості студентів щодо засвоєння комплексу акустичних, психолого-фізіологічних, педагогічних основ художнього співу в якості інтегрованої системи відповідних знань

Показники критерію	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		К
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	
<i>Наявність</i>	16	7,48	102	47,66	96	44,86	

<i>сформованого вокально-педагогічного тезаурусу щодо якісного вокального звуклутворення</i>							
<i>Вияв усвідомленості студентів щодо вокально-технічних умінь художнього співу</i>	14	6,54	108	50,47	92	42,99	
У цілому для критерія	15	7,01	105	49,07	94	43,92	

На таблиці 3.2 зображено диференціацію студентів за рівнями прояву II критерію – ступеня вокально-теоретичної підготовленості студентів щодо засвоєння комплексу акустичних, психолого-фізіологічних, педагогічних основ художнього співу в якості інтегрованої системи відповідних знань за результатами констатувального експерименту.

З метою дослідження сформованості творчо-виконавського компоненту вокального слуху майбутнього вчителя музики необхідним є здійснення вимірювань згідно відповідного критерію, а саме: міри виконавської результативності щодо професійного вокального втілення художнього образу музичного твору. Означені вимірювання нами було проведено відповідно до наступних показників:

I – вияв умінь творчої інтерпретації зразків музичного вокального мистецтва;

II – вияв стійкої виконавської надійності щодо максимального наближення співу під час концертних виступів до еталонного співу.

На пріоритетному значенні інтерпретаційних умінь у процесі мистецької освіти наголошує Г.Падалка, зазначаючи, що “інтерпретація – основний вид художньої діяльності у виконавських мистецтвах” [108, 21].

Саме інтерпретаційне опрацювання вокально-художнього твору є суттєвим щодо формування феномену вокального слуху. Адже воно спрямовує майбутнього вчителя музики на усвідомлене керування співацьким процесом щодо його перманентного удосконалення з метою творчого і фахового вокального відтворення художнього образу музичного твору, забезпечуючись авторське його тлумачення.

Дослідження I показника – вияву умінь творчої інтерпретації зразків музичного вокального мистецтва – було проведено на основі методики діагностики музично-виконавського мислення та його інструментарію, а також методу педагогічного спостереження на заняттях з навчальних дисциплін “Постановка голосу”, “Хорове диригування”, “Хоровий клас”.

Результати вимірювань засвідчили, що 5,61 % респондентів, у цілому, володіють інтерпретаційними умінями на належному рівні, 48,13 % володіють означеними умінями не в повному обсязі, 46,26 % опитаних майже не справляються з поставленими завданнями.

II показник сформованості творчо-виконавського компоненту – вияв стійкої виконавської надійності щодо максимального наближення співу під час концертних виступів до еталонного звучання – засвідчує інтегральну якість феномену вокального слуху, що дозволяє майбутньому вчителю музики стабільно і фахово здійснювати виконавські функції в екстремальних умовах концертних виступів.

Д.Юник вбачає зміст виконавської надійності у “безпомилковому, точному виконанні музичних творів у звичних та емоціогенних умовах сценічної діяльності” [154, 18]. Саме наявність виконавської надійності є, на нашу думку, інструментом, який забезпечить усвідомлене наближення виконання вокального твору до еталонного звучання не тільки під час опрацювання на заняттях з постановки голосу, хорового класу тощо, де єдиним подразником є викладач, а також під час виступів перед аудиторією, тобто в екстремальних умовах.

Дослідження другого показника відбувалось на основі методики аналізу саморегуляції процесу виконавської діяльності (додаток Е), а також методу педагогічного спостереження під час проведення заліків і екзаменів з постановки голосу, звітних та академічних концертів кафедри теорії та методики постановки голосу, кафедри методики музичного виховання та хорового диригування, методу самозвіту студентів щодо їх вокально-виконавської діяльності. Результати проведених вимірювань засвідчили вкрай низьку сформованість стійкої виконавської надійності щодо максимального наближення співу під час концертних виступів до еталонного звучання. Стійку виконавську надійність продемонстрували 4,21 % студентів. Частково цю здатність виявили 51,4 % респондентів. Відсутність стійкої виконавської надійності засвідчили 45,33 % студентів.

Результати діагностування рівнів сформованості творчо-виконавського компоненту вокального слуху, критерієм якого є міра виконавської результативності щодо професійного вокального втілення художнього образу музичного твору, що дозволяють здійснити розподіл студентів на групи високого, середнього та низького рівнів, подано в таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Розподіл студентів за рівнем сформованості творчо-виконавського компоненту (критерій – міра виконавської результативності щодо професійного вокального втілення художнього образу музичного твору)

Показники	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		К
	абсолют. значення	%	Абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	
<i>Уміння творчої інтерпретації зразків вокального</i>	12	5,61	103	48,13	99	46,26	

<i>мистецтва</i>							
<i>Вияв стійкої виконавської надійності щодо максимального наближення до еталонного співу</i>	9	4,21	110	51,40	95	44,39	
У цілому для критерія	11	5,14	106	49,53	97	45,33	

Опрацювання результатів констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи щодо вищезазначених показників сформованості мотиваційно-ціннісного, акустично-фізіологічного та творчо-виконавського компонентів відповідно до визначених критеріїв дозволило здійснити розподіл студентів за трьома рівнями сформованості вокального слуху майбутнього вчителя музики, а саме: низького, середнього та високого. Означені результати констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи подано в таблиці 3.4 на с. 128.

Констатувальний етап діагностування рівнів сформованості компонентів вокального слуху майбутніх учителів музики, які характеризуються переважно безпосередньо чуттєвим сприйняттям діагноста, дозволили проаналізувати спостережувані процеситя явища. Багато в чому якість виконання цього етапу дослідно-експериментального вивчення рівню сформованості вокального слуху залежала від рівня педагогічного мислення, уваги та здатності експериментатора упізнавати у повсякденних фактах і подіях прояви певних діагностичних ознак. Важливим завданням діагностичного етапу вивчення сформованості вокального слуху майбутніх учителів музики було визначення значущості виокремлених ознак, які спостерігалися на констатувальному етапі експерименту.

Проведення діагностичного вивчення уміння майбутніх учителів музики щодо творчої інтерпретації зразків музичного вокального мистецтва на заняттях з постановки голосу дозволило засвідчити, що інтерпретаційні можливості значної частини студентів (51% реципієнтів контрольних та експериментальних груп)

майже не відповідають експериментальним вимогам. Вияв стійкої виконавської надійності щодо максимального наближення власного співу студентів під час підготовки до концертних виступів до еталонного співу дозволив виявити, що майбутній фахівець не достатньо проявляє готовність до цих виступів, а хвилювання не дозволяє адекватно оцінити власний спів (49% реципієнтів дослідних контрольних та експериментальних груп). На цьому етапі у процесі активної вокальної діяльності (під час підготовки та виступів на академічних концертах), у 6% майбутніх учителів музики лише іноді виникали окремі уривчасті уявлення про основні власні недоліки, що не дозволяють наблизитися до еталонного співу.

Таблиця 3.4

Розподіл студентів за рівнями сформованості вокального слуху на етапі констатації

Критерії	Високий рівень		Середній рівень		Низький рівень		К
	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	абсолют. значення	%	
Міра особистісної спрямованості студентів на вокально-педагогічну діяльність	37	17,29	123	57,48	55	25,47	
Ступінь вокально-теоретичної підготовленості студентів щодо засвоєння комплексу акустичних, психолого-фізіологічних, педагогічних основ художнього співу в якості інтегрованої системи	15	7,01	105	49,07	94	43,92	

Відповідних знань							
Міра виконавської результативності щодо вокального втілення художнього образу твору	11	5,14	106	49,53	97	45,33	
Загальний рівень сформованості вокального слуху	21	9,81	111	52,03	82	38,16	

На основі аналізу наведених вище результатів констатувального експерименту відповідно до вищезазначених показників нами було визначено зміст і надано характеристику низького, середнього та високого рівнів сформованості вокального слуху майбутнього вчителя музики.

Низький рівень.

Студенти або взагалі не виявляють інтересу до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь, або виявляють його рідко, в залежності від ситуації. Спонування до пізнавальної діяльності у галузі вокальної педагогіки і просвітництва носить вкрай нестійкий характер, адже обумовлено лише необхідністю складати заліки та екзамени. Спостерігається пізнавальна апатія щодо набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь на основі відсутності позитивно забарвлених емоцій щодо вокально-педагогічної, виконавсько-просвітницької діяльності майбутнього вчителя музики.

Відсутність інтересу або слабкий інтерес до вокально-педагогічних знань і набуття відповідних умінь заважає продукуванню художньо-естетичних потреб щодо прослуховування, виконання і педагогічного опрацювання вокальних зразків класичного і народного музичного мистецтва. Це, в свою чергу, унеможливорює створення установки на

перманентне педагогічно-фахове зростання у сфері вокального мистецтва, порушуючи стадіальність формування усього мотиваційного процесу.

Вияв художньо-естетичних потреб щодо слухання і виконання широкого репертуару зразків вокальної музики, обумовлений виключно необхідністю складання заліків та екзаменів, демонструє з моменту отримання студентом оцінки різке зниження, аж до повного зникнення. Студенти виявляють апатію щодо мистецького вибору, опрацювання і виконання музичних зразків для сольного і ансамблевого співу, що належать як до народного, так і до класичного мистецтва. Спостерігається невизначеність щодо професійних орієнтацій студентів, невмотивованість щодо підвищення результатів фахової діяльності.

Підготовленість студентів у сфері психолого-фізіологічних, музично-педагогічних аспектів технології вокального звукоутворення знаходиться на рівні розпізнавання здобутої на заняттях з постановки голосу, хорового диригування, методики музичного виховання тощо інформації. Відтворення отриманої інформації відбувається лише частково. Набуті поняття функціонують у свідомості у вигляді елементарних тлумачень тих чи інших явищ вокальної педагогіки і виконавства. Системних зв'язків щодо понять не зафіксовано.

Скоординованість вокально-технічних умінь художнього співу виявляється епізодично або не виявляється зовсім. Відповідно, усвідомленість означених умінь практично не спостерігається. Навички щодо відпрацьованого механізму мисленнєвих операцій загалом і самоаналізу зокрема не демонструються.

Вияв умінь творчої інтерпретації зразків музичного вокального мистецтва здійснювався майбутніми вчителями музики у формі формального виконання мелодії та тексту вокального твору. Не спостерігалось власного самостійного відношення до того, що виконується, ані відповідності виконавським традиціям.

Відсутність виконавської надійності щодо максимального наближення співу під час концертних виступів до еталонного звучання у переважній більшості респондентів проявилась у наявності великої кількості помилок під час виконання.

До найбільш поширених відносяться: неточне інтонування інтервалів, особливо нисхідних, відсутність “опори” дихання, “провали” щодо елементів художнього тексту вокального твору, незалучення як головних, так і грудних резонаторів тощо в емоціогенних умовах сценічної діяльності. Наближеності до еталонного звучання не спостерігається не лише під час концертних виступів (академічних концертів), а й під час опрацювання вокальних творів на поточних заняттях з постановки голосу, хорового класу тощо.

Середній рівень.

Студенти виявляють інтерес до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь з метою отримання позитивної оцінки з боку викладача. Спонування до пізнавальної діяльності у галузі вокальної педагогіки і просвітництва обумовлено необхідністю виконання програмних вимог. Спостерігається помірна пізнавальна активність щодо набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь, яка супроводжується позитивно забарвленими емоціями у процесі здійснення вокально-педагогічної, виконавсько-просвітницької діяльності вчителя музики.

Вияв художньо-естетичних потреб щодо слухання і виконання широкого репертуару зразків вокальної музики обумовлюється прагненням студента отримати позитивну оцінку під час складання заліків та екзаменів. Зацікавленість у мистецькому виборі того чи іншого репертуару, опрацювання і виконання музичних зразків для сольного і ансамблевого співу визначається запропонованими програмними вимогами. Особистісна спрямованість на здобуття фаху вчителя музики обумовлюється метою щодо отримання відповідного соціального статусу.

Студент виявляє розуміння основних положень у сфері психолого-фізіологічних, музично-педагогічних аспектів технології вокального звукоутворення під час занять з постановки голосу, хорового диригування, методики музичного виховання тощо. Під керівництвом викладача може залучати мисленнєві операції аналізу, порівняння, узагальнення при засвоєнні відповідного навчального матеріалу. Володіє певним обсягом фізичних (акустичних), психолого-фізіологічних, музично-теоретичних знань, а також знань з вокальної педагогіки. Ряд набутих понять, отримані уміння і навички дозволяють приймати участь у концертній і музично-педагогічній діяльності на вимогу викладачів. Спостерігається часткова скоординованість вокально-технічних умінь художнього співу.

Під час здійснення художньої інтерпретації зразків музичного вокального мистецтва спостерігається залежність від вказівок і настанов викладача. Власне відношення до виконуваних вокальних творів проявляється, як правило, після відповідних вимог викладача.

Студенти демонструють часткову виконавську надійність щодо максимального наближення співу під час концертних виступів до еталонного звучання на основі помірної завадостійкості. Під час концертних виступів наближеність співу до еталонного звучання епізодично проявляється, а потім знову зникає. Під час опрацювання вокальних творів на поточних заняттях з постановки голосу, хорового класу тощо виконавська надійність щодо наближеності до еталонного звучання є більш стійкою.

Високий рівень.

Студенти демонструють стійкий інтерес до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь, що супроводжується позитивно забарвленими емоціями. Проявлений стійкий інтерес забезпечує відповідно пізнавальну активність до набуття вищезазначених знань, а також стійкий характер продукування художньо-естетичних потреб щодо прослуховування,

виконання і педагогічного опрацювання вокальних зразків класичного і народного музичного мистецтва під час фахової підготовки.

Майбутні вчителі музики цього рівня є активними у ситуаціях мистецького вибору, опрацювання і виконання музичних зразків для сольного і ансамблевого співу, що належать як до народного, так і до класичного мистецтва. Позитивні емоції, що проявляються в результаті задоволення означених потреб, створюють умови для формування установки на перманентне педагогічно-фахове зростання у сфері вокального мистецтва, а також забезпечують необхідну стадіальність мотиваційного процесу. Спостерігається усвідомлена та емоційно забарвлена особистісна зорієнтованість на фахову вокально-педагогічну діяльність.

Студенти демонструють вільне оперування обсягом вокально-педагогічних знань і відповідних умінь. Виявляють спроможність до свідомого залучення мисленнєвих операцій аналізу, самоаналізу, порівняння, узагальнення тощо.

Спостерігається володіння студентами широким колом понять з проблем вокальної педагогіки та виконавства, технології вокального звукоутворення, будови голосового апарату, методики музичного виховання тощо. Студенти проявляють обізнаність щодо вокально-педагогічного репертуару, який включає вокальні зразки вітчизняного та зарубіжного народного і класичного музичного мистецтва, а також твори сучасних авторів. Спостерігається також володіння студентами певним інтонаційно-естетичним фондом вокально-педагогічних зразків, що у поєднанні із сформованим комплексом вокально-педагогічних, фізико-акустичних, психолого-фізіологічних понять засвідчує створення вокально-педагогічного тезаурусу. Скоординованість вокально-технічних умінь художнього співу є усвідомленою і цілеспрямованою.

Майбутні вчителі музики демонструють оригінальність, самостійність і продуманість художньої інтерпретації вокальних творів, а також спрямованість на відповідність національним виконавським традиціям.

Виконавська надійність щодо максимального наближення співу під час концертних виступів до еталонного звучання проявляється, в тому числі, у донесенні до слухача в повному обсязі інтерпретаційного задуму. Кількість помилок під час виконання є незначною, або помилки практично відсутні. Наближеність до еталонного звучання спостерігається не тільки у процесі опрацювання вокальних творів на поточних заняттях з постановки голосу, хорового класу тощо у процесі фахової підготовки, а і під час концертних виступів.

З огляду на вищезазначене, аналіз результатів констатувального експерименту дозволив констатувати:

- цілеспрямоване формування феномену вокального слуху майбутнього вчителя музики є проблемою, актуальною для удосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики, оскільки переважна кількість респондентів вважає його важливим чинником ефективності навчально-виховного процесу у вищих музично-педагогічних навчальних закладах;

- на сьогоднішній день вокальний слух є не сформованим у переважній більшості опитаних студентів: респонденти недостатньо володіють комплексом фізично-акустичних, психолого-фізіологічних, вокально-педагогічних основ технології звукоутворення, несформованим є вокально-педагогічний тезаурус, нерозвиненими є уміння та навички творчої інтерпретації вокальних творів, а також виконавська надійність студентів. Характерні особливості формування вокального слуху студентів, виявлені на етапі констатації, дозволили окреслити комплекс найбільш ефективних, на нашу думку, методів вирішення проблеми дослідження. До цього комплексу належать як теоретичні, так і емпіричні методи, в тому числі інноваційні: евристичні, інтерактивні тощо. Саме на основі вищезазначених методів

розроблено методичне забезпечення формування вокального слуху майбутнього вчителя музики.

3.2. Експериментальна перевірка поетапної методики формування вокального слуху майбутніх учителів музики

Теоретичний аналіз структури вокального слуху майбутніх учителів музики, його показників, критеріїв і рівнів дозволяє перейти до викладення суті організації формувального експерименту, в ході якого здійснено конструктивну трансформацію методичних основ формування вокального слуху студентів у вищому навчальному закладі мистецької освіти. Дослідна робота була спрямована на оптимізацію вокальної підготовки студентів до продуктивної діяльності в умовах загальноосвітньої школи як кінцевого результату забезпечення суб'єктів вищої музично-педагогічної освіти досконалими знаннями, навичками, уміннями, навчально-методичним досвідом в цій галузі.

На формувальному етапі експерименту також здійснювалось: розширення мотиваційної сфери: інтересу студентів до співацької діяльності, цілеспрямованості у її досягненні та потреби у фаховому самовдосконаленні; розвитку педагогічних навичок в процесі опанування різних форм співацької роботи; розширення навчально-методичного та вокального виконавсько-діяльнісного досвіду майбутнього учителя музики, актуалізації фахових знань; стимуляції творчого потенціалу, креативно-праксеологічних здібностей, розвитку вмінь творчо застосовувати сучасні методичні технології і фаховий досвід взагалі у навчально-дієвих і презентативних формах вокальної діяльності.

На основі теоретичного аналізу літератури з проблеми дослідження та результатів констатувального дослідження були визначені основні

концептуальні положення методики формувального експерименту, а саме, що:

- вокальна підготовка є невід'ємною складовою комплексної підготовки майбутнього учителя музики, яка опановується завдяки цілеспрямовано організованій системі музично-педагогічного навчання у вищих педагогічних навчальних закладах;
- вокальна підготовка ґрунтується на методологічних засадах, які віддзеркалюють сукупність взаємозалежних різногалузевих положень (філософії освіти, психології і педагогіки дитячої творчості, значення музичного мистецтва у розвитку особистості, етнопедагогічні і етновиховані засади);
- основою фахової підготовки майбутніх учителів музики є ефективний розвиток музичних здібностей загалом, та вокального слуху, зокрема;
- наявність у студентів вокального слуху є вирішальним інструментом керування співацьким процесом, адже за допомогою вокального слуху вони можуть достатньо вірогідно оцінювати якість співу, контролювати його, тонко відчувати й орієнтуватися у співацькому звучанні;
- як суб'єкт діяльності майбутній керівник вокального ансамблю й учитель музики має бути соціально активною, толерантною, гуманною особистістю, пропагандистом кращих традицій дитячої національної культури;
- ефективність формування вокального слуху залежить від опанування всіх його компонентів.

Організація формувального експерименту передбачала паралельне порівняння вихідних, проміжних і підсумкових результатів спостереження однорідних об'єктів з використанням експериментальних факторів впливу і без них, що дало можливість обґрунтувати ефективність експериментально-дослідної роботи. Для повноти і цілісності результатів експерименту дослідження здійснювалось як покомпонентно за окремими напрямками

мистецької освіти, так і системно — за її інтегративними характеристиками. У процесі дослідної перевірки часткових експериментальних даних використовувались такі показники вокального слуху майбутніх учителів музики, котрі надійно піддавалися статистичній обробці.

У формувальному експерименті брали участь чотири групи студентів I–V курсів інститутів мистецтв педагогічних університетів. Контрольні групи – 25 і 27 осіб (усього – 52 особи). Експериментальні групи – 26 і 30 осіб (усього – 56 осіб). Загальна кількість студентів, що взяла участь у формувальному експерименті – 108 осіб.

Процесуальна основа формувального експерименту базувалась на виокремленні обґрунтованих за результатами констатувального експерименту компонентів вокального слуху майбутніх учителів музики з метою унаочнення і конкретизації структури його методичної організації. У нормативному навчальному процесі кожен з компонентів вокального слуху студентів існує у тісному взаємозв'язку і взаємовпливі, що й створює комплексну систему.

Експериментальне дослідження на формувальному етапі здійснювалось на заняттях з постановки голосу. Доцільно зазначити, що заняття з постановки голосу є системою індивідуальних занять, що забезпечують формування здатності свідомо керувати процесом фонації відповідно до вокально-технічних і художніх завдань, пов'язаних з виконанням конкретного вокального твору. «Поставлений» голос відзначається звучністю, підвищеною силою (гучністю), широтою звуковисотного й динамічного діапазону, багатством тембрових барв, чіткістю вимови, невтомлюваністю. З акустично-фізіологічного погляду поставлений голос – це здатність до мінімальних витрат м'язової енергії створювати такі умови функціонування голосового апарату, засвоєння комплексу відчуттів (вібраційних, м'язових, резонаторних, барорецепції тощо) вокально-тілесної сфери, засвоєння і закріплення певного типу вокальної техніки.

Методика формувального експерименту дисертаційного дослідження здійснювалась у три етапи, а саме:

- *аналітико-регулятивного;*
- *технологічно-пошукового;*
- *діяльнісно-результативного.*

Поетапна методика забезпечувала реалізацію мети дослідження та розробки експериментальних завдань відповідно до логіки формування у майбутніх учителів музики вокального слуху в процесі занять з постановки голосу.

На першому – *аналітико-регулятивному* етапі був проведений аналіз отриманої співацької інформації та здійснювалось ознайомлення майбутніх учителів музики з методиками вокально-психологічного сприйняття резонансного співу. На цьому етапі були використані різноманітні прийоми для пробудження інтересу студентів до співацької діяльності та формування у них ціннісного ставлення до вокального мистецтва. Аналітико-регулятивний етап дослідної роботи спрямовувався на формування мотиваційно-ціннісного компонента вокального слуху майбутніх учителів музики. Перший етап формувального експерименту ґрунтувався на реалізації визначеної нами першої педагогічної умови – створення атмосфери творчої активності навчально-співацької діяльності у класі з постановки голосу.

Керуючись положенням В.Морозова про те, що вокальний слух це складне вокально-музичне почуття, засноване на взаємодії слухових, м'язових, зорових, дотикових, вібраційних та інших видів чутливості, й що сутність вокального слуху неможливо визначити без усвідомлення принципу голосотворення [101, 25], на першому, аналітико-регулятивному етапі нами були використанні серії творчих вправ-завдань (Додаток К).

Виконання цих творчих вправ-завдань полягало у психофізичному аналізі отриманої студентом від педагога інформації. У процесі цієї роботи студенти отримували доповнену інформацію про співацькі резонатори,

вчилися їх відчувати, вивчали акустичні особливості голосового апарату, визначали якості вокально-художнього звуку та його характер, тембр, що дозволяло розвивати вокальний слух.

Наступна серія творчих вправ-завдань полягала у психологічному сприйнятті, чутливості, збудливості нервової системи. З цією метою нами були організовані прослуховування записів та живого виконання вокальних творів найкращими майстрами сцени. Певною мірою це сприяло тому, що студенти привчалися до правильного співацького сприйняття та розвитку вокального слуху.

Метою наступної серії творчих вправ-завдань було вироблення точного сприйняття власного голосу, з позиції визначення власного розвитку вокального слуху. Це завдання було дуже важким для майбутніх учителів музики тому, що нервова система співака сприймає багато різних сигналів – це зір, вібраційне відчуття м'язів, інтонація (мелодичний та гармонічний слух), художня виразність і багато інших факторів, які відволікають від сприйняття власного голосу. Виконавець чує себе зовсім не так, як сторонні слухачі. Особливо це стосується початківців, студентів першого та другого курсів інститутів мистецтв педагогічних університетів. Щоб краще виконати це завдання й відчувати справжній власний спів нами був застосований магнітофонний запис (що було дуже корисним для студентів). З цієї позиції нами був здійснений м'язовий контроль, а самеспів м'язовим відчуттям резонаторів, опори співацького звуку, тощо. Ця серія творчих вправ-завдань дозволяла виробити у студентів можливість співати навіть на сцені з поганою акустикою і не втрачати контроль над своїм голосом.

Наступна серія творчих вправ-завдань була спрямована на співацьке слухання як повноцінне сприймання вокального твору. Співаки, які мають великий досвід роботи на сцені знають, що зовсім необов'язково довго готувати свій голос перед співацьким виступом. Досить деякий час послухати правильний спів і організм співака, його голосовий апарат вже

готовий до виступу. Саме цей факт доводить, що слухаючи спів ми приймаємо участь у ньому. І це властиво кожній людині, а не тільки професійному вокалісту. Саме таке налаштування співацького голосу дозволяло майбутнім учителям музики контролювати власний сценічний виступ вокальним слухом. Адже розвинений вокальний слух у студентів дозволяє вірно оцінити якість співу, вірність формування співацького звуку, якість музичного та художнього виконання вокального твору, роботу окремих частин голосового апарату тощо.

Студент, який опановує мистецтво співу, на цьому етапі формувального експерименту повинен розвивати вокальний слух для кращого сприйняття висоти звучання мовних модуляцій. Скарбничка мовних модуляцій збагачує та розширює репертуар мовних мелодій і допомагає уникати монотонності вимови. Монотонною вважається мова на одній незмінній висоті звуку. Однак, якщо протягом однієї фрази висота змінюється тільки на два чи три тони, мова залишається монотонною. Як виявили проведені дослідження у більшості фраз необхідно використовувати не менш семи повних тонів, чи діапазон октави. Для вимови надзвичайно напружених моментів може знадобитись діапазон об'ємом понад дві октави.

Наявність у студента розвиненого вокального слуху, за допомогою якого він має змогу достатньо вірогідно оцінювати якість співу, контролювати його, тонко відчувати й орієнтуватися у співацькому звучанні є вирішальним інструментом керування співацьким процесом. На його основі формуються основні слухові критерії, закладається фундамент оцінки вокального звучання, на якому надалі будується не тільки вокально-технічне, але й художнє виховання співака. Наскільки є стабільною система вокальних відчуттів і вокально-слухових уявлень, настільки з більшою впевненістю можна говорити про самостійність “оперування” студентом об'єктами ідеальної сфери. Дана система розвивається в процесі втілення вокально-

технічних і виконавських завдань, які ставить педагог на заняттях, у процесі самостійного творчого пошуку тощо.

Аналітико-регулятивний етап формувального експерименту забезпечувала педагогічна умова – створення атмосфери творчої активності студентів, формування їх готовності до активної навчально-співацької діяльності у класі з постановки голосу. Адже вокально-технічна налаштованість голосу є необхідною, але не достатньою умовою індивідуального співацького розвитку студентів. Крім цієї “голосової налаштованості” та якостей співацького голосу, майбутньому вчителю музики необхідно мати цілий ряд здібностей та інших властивостей, що сприяють якісному пізнанню і творчому перетворенню у співацькому розвитку, здатності рельєфно визначаючи процес фахового співацького становлення з якісною поступовістю. До цього можна віднести також можливість студента виявляти художній, музично-образний зміст твору за допомогою співу та його готовність до загального *активного* сприйняття вокально-педагогічного процесу.

У створенні ситуації активного сприйняття вокально-педагогічного процесу важливе значення має оперативний зворотний зв'язок, тобто та інформація, котру отримує людина щодо успішності окремих етапів своєї діяльності. Канали одержання такої інформації у процесі навчання дуже різноманітні. Не слід забувати й про таку гуманістичну функцію, як надання студентові впевненості у власних силах. Адже студенту не можна плідно розвиватися «поза свободою і плюралізмом художніх поглядів, поза вільним виявленням думки стосовно мистецьких цінностей, актуалізації власного ставлення майбутніх учителів до тих чи інших мистецьких явищ» [115, 38].

Зазначена мета та завдання формувального експерименту вимагали застосування на цьому етапі таких методів як: заохочення, пояснення, самостійне опрацювання методичної літератури, вокальна діагностика, структуризація вокально-педагогічної інформації, складання словника-

довідника, фахово-рольові ігри, вокальні тренінги, інтонаційно-фонетичні вправи (за модифікованою методикою В.Смельянова), творчі завдання-вправи, слухання (правильного) еталонного співу різних виконавців вокальних творів, методи візуалізації. У процесі експериментальної роботи були також використані мультимедійні засоби, а саме: комп'ютерна презентація, методи динамічно-звукової інформації за типом аудіювання різноманітного співацького матеріалу, а також мультимедійні ігри за типом «Композитори» тощо.

Для визначення ефективності запропонованої методики формування вокального слуху майбутніх учителів музики, виявлення якісних і кількісних змін у досліджуваних процесах була розроблена методика контрольного експерименту, результати якої зображені у таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

Сформованість мотиваційно-ціннісного компонента вокального слуху за результатами формувального експерименту (абсолютні та відносні значення)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерію		1 показник		2 показник		Для критерію	
	а	%	а	%	А	%	а	%	А	%	а	%
низький	16	30,77	13	25	15	28,85	7	12,5	6	10,71	7	12,5
середній	30	57,69	29	55,77	29	55,77	37	66,07	37	66,07	37	66,07
високий	6	11,54	10	19,23	8	15,38	12	21,43	13	23,22	12	21,43

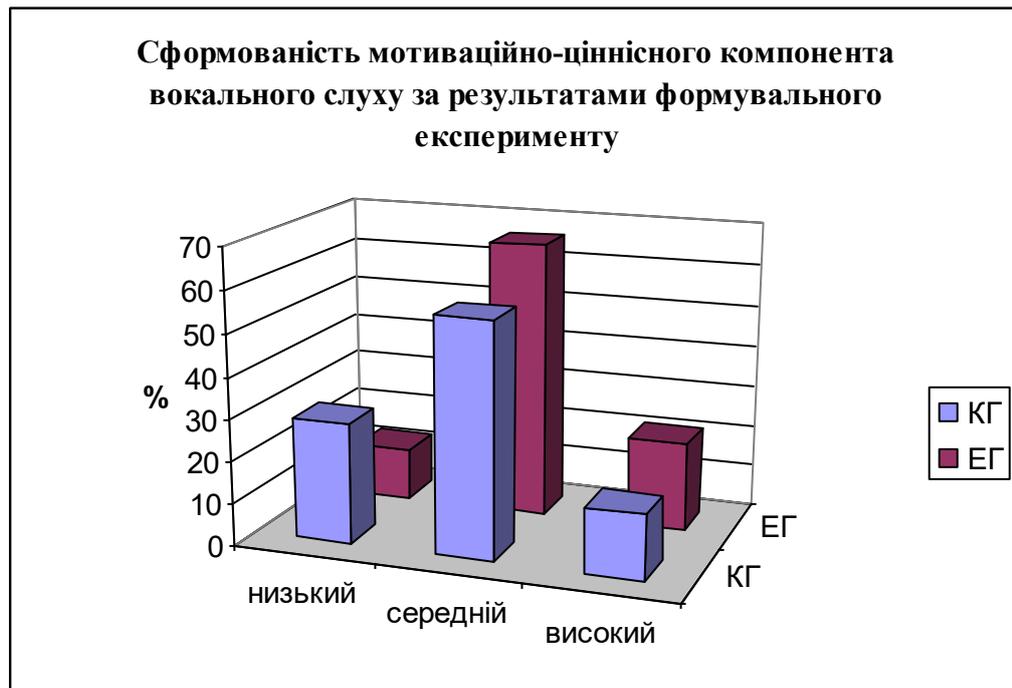


Рис. 3.1. Схематичне зображення сформованості мотиваційно-ціннісного компонента вокального слуху майбутнього вчителя музики

Другий – *технологічно-пошуковий* етап був спрямований на точне сприйняття власного співацького голосу, розвиток показників вокального звукоутворення, тобто на здатність студента до оцінювання якості власної фонації та вміння в залежності від якості її змінювати. На цьому етапі відбувався спеціальний цілеспрямований розвиток майбутнього фахівця, що полягав у формуванні вокально-слухової установки на еталонне звучання та успішне виконання діагностичних, практичних та коригуючих завдань у процесі вокальної роботи. У процесі експериментальної роботи відпрацьовувалась психологічна ситуація демонстраційного співу (за В.Юшмановим), показ майбутнім учителем музики зразкового співу, під час якого особливу увагу було звернено на інтонування, фразування, нюансування, тощо. Технологічно-пошуковий етап був спрямований на формування акустично-фізіологічного компонента вокального слуху майбутніх учителів музики. Другий етап формувального експерименту ґрунтувався на реалізації визначеної педагогічної умови – актуалізації навчально-практичного досвіду майбутніх учителів музики.

Технологічно-пошуковий етап був одним із центральних у формуальному експерименті, адже він пов'язаний з втіленням виконавських завдань вокального твору через вокально-технічні засоби (регістри, різні форми міксту, динамічні нюанси і “вокальні штрихи” (легато, стаккато, нон легато, портаменто тощо), які у співацькій діяльності не константні, а гнучко змінюються та варіюються. Єдину регістрову рівність голосу на всьому діапазоні ми також відносимо до професійно важливих співацьких якостей. Так само як і “опертість” вокального звучання, “високу позиційність” співацького звуку, що постійно, незалежно від будь-яких музичних змін (звуковисотність, ритм, фактура, теситура та ін.) присутні у співі як незмінні звукові характеристики. У цьому переліку не останнє місце займають і такі з них, як темброва “чистота” та “інструментальна” гнучкість вокалізації (Н.Гребенюк).

Саме вокалізацію ми визначаємо на технологічно-пошуковому етапі формуального експерименту як одне з найбільш значущих співацьких умінь. Вокалізація як складне співацьке уміння, об'єктивно припускає наявність не тільки “константних” характеристик звукоутворення, але й оволодіння єдиною регістровою рівністю голосу, різними формами “міксту”, виявлення різноманітних тембрових відтінків голосу, збереження фахових співацьких характеристик звучання голосу будь-якого відрізкадіапазону.

Другий етап формуального експерименту ґрунтувався на реалізації педагогічної умови – актуалізації навчально-практичного досвіду майбутнього вчителя музики. Адже здобуті знання студента слід розуміти, як його навчально-практичний досвід, який завжди індивідуальний. Цей досвід не можливо визначити в логічному порядку: той, хто не відчував музичної дії на собі, не можливо переконати в цьому інших. Навіть деякі об'єктивні відомості про музичний твір, коли потрапляють на особистісну орбіту, підвладні мало передбаченим індивідуальним трансформаціям. Дослідники структури музичного досвіду особистості зазначали, що без

досвіду немає музичного мистецтва. Тільки у досвіді вона стає реальністю, здобуває існування та розкривається як особливий світ змістів, вимірів, логіки. Музичний досвід суб'єктивний, він залежить від загального та музичного виховання, минулого особистості, її психічного типу, загального стану, мотивації. Він унікальний, як і сама особистість людини [21; 94; 95].

На технологічно-пошуковому етапі формувального експерименту провідними були пояснювально-ілюстративні методи, тренувальні співацькі програми, методи вокально-слухового діагностування, а також візуально-статистичні методи, які включали використання тестів, графічного зображення об'єктів, а також методи динамічно-звукової інформації.

Для визначення ефективності запропонованої методики формування вокального слуху майбутніх учителів музики, виявлення якісних і кількісних змін у досліджуваних процесах була розроблена методика контрольного експерименту, що включала проведення діагностичних зрізів, а також порівняльний аналіз експериментальних результатів.

Таблиця 3.6

Сформованість акустично-фізіологічного компонента вокального слуху за результатами формувального експерименту (абсолютні та відносні значення)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1		2		Для критерію		1		2		Для критерію	
	A	%	a	%	a	%	a	%	a	%	A	%
низький	23	44,23	23	44,23	23	44,23	14	25	12	21,43	13	23,22
середній	25	48,07	26	50	26	50	34	60,71	36	64,29	35	62,5
високий	4	7,7	3	5,77	3	5,77	8	14,29	8	14,28	8	14,28

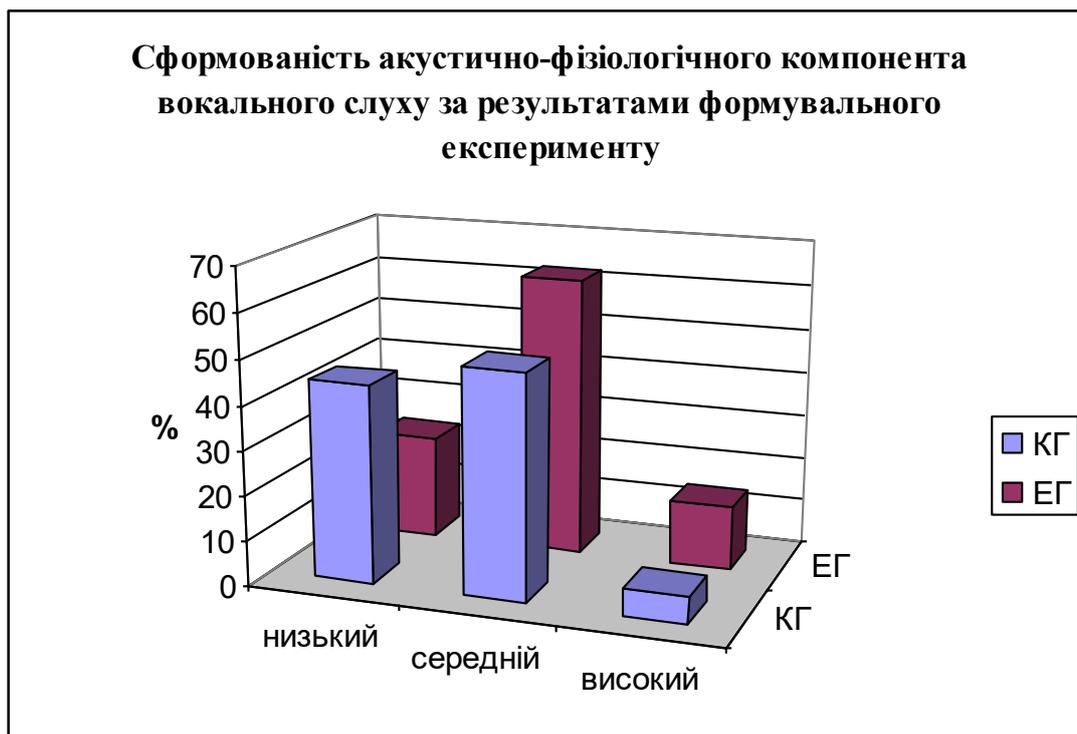


Рис. 3.2 Схематичне зображення сформованості акустично-фізіологічного компонента вокального слуху майбутнього вчителя музики

На третьому – діяльнісно-результативному етапі увага була зосереджена на остаточному закріпленні методів та прийомів формування вокального слуху майбутніх учителів музики. З цією метою здійснювалась робота з оволодіння студентами умінь та навичок не лише оцінювати, але й, свідомо контролювати, удосконалювати якість виконавського звучання в процесі постановки голосу. На цьому етапі була перевірена акустично-фізіологічна готовність студентів інститутів мистецтв педагогічних університетів до включення у активні форми педагогічно-виконавської діяльності. Діяльнісно-результативний етап експерименту був спрямований на формування творчо-виконавського компонента вокального слуху майбутніх учителів музики.

Цей етап формувального експерименту ґрунтувався на реалізації визначеної нами третьої педагогічної умови, а саме: здійснення інтеграції

знань, умінь і навичок майбутніх учителів музики у виконавській діяльності. На третьому етапі експерименту провідними були методи: активного спостереження, емоційно-змістового аналізу, рефлексивного оцінювання, дискусії, вокально-педагогічної діагностики, ілюстративного пояснення, вокального тренінгу, артикуляційної гімнастики, творчих вправ-завдань, методи ескізного опрацювання вокальних творів, взаємооцінки та рецензування вокально-виконавської діяльності, самопереконання й самопрограмування, тощо (Додатки Ж; З; К).

Ця педагогічна умова дозволяла висувати на перший план концепцію формування творчої особистості учителя музики, адже високий рівень професійної підготовки досягається у разі її орієнтації на творчу діяльність майбутнього фахівця, при сформованості стійкої потреби самовдосконалення у співацькій діяльності, при вихованні ціннісного ставлення до педагогічної роботи, за умови розвитку здібностей особистості до еталонного виконання вокальних творів. Як зазначають дослідники [10;49; 79; 119], специфікою даної педагогічної умови є присутність творчості у всіх компонентах професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя та опора на індивідуальну неповторність кожної особистості, що передбачає кардинальний розвиток її свідомості, розвиток можливостей останньої відносно майбутньої професійної діяльності.

Сутнісною характеристикою даної педагогічної умови є індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки, що покликана вивести особистість майбутнього фахівця на новий якісний рівень розвитку шляхом особистісного присвоєння професійних знань, умінь і навичок, ціннісних орієнтацій та досвіду творчої діяльності, шляхом формування нових професійних утворень у структурі свідомості майбутнього фахівця. Метою професійної підготовки з позицій індивідуалізації фахової освіти є, за визначенням О.Пехоти, є формування готовності майбутніх учителів до професійного саморозвитку та прийняття на себе відповідальності за нього.

З позицій зазначеної педагогічної умови, формування вокального слуху майбутнього вчителя музики постає як процес формування складного інтегративного утворення особистості фахівця, що забезпечує готовність до творчої самореалізації у музично-педагогічній діяльності шляхом активізації духовного та творчого потенціалу особистості, формування прагнення виходити за межі звичного, настанови на нестандартне вирішення професійних завдань, на побудову власних оригінальних стратегій досягнення професійно-значущих цілей, серед яких на першому місці – професійний саморозвиток майбутнього фахівця.

Для визначення ефективності запропонованої методики формування вокального слуху майбутніх учителів музики, виявлення якісних і кількісних змін у досліджуваних процесах була розроблена методика контрольного експерименту, що включала проведення діагностичних зрізів, а також порівняльний аналіз експериментальних результатів, що відображено у таблиці 3.7. Схематичне зображення сформованості творчо-виконавського компонента вокального слуху майбутнього вчителя музики відображено на рис. 3.3.

Таблиця 3.7

Сформованість творчо-виконавського компонента вокального слуху за результатами формувального експерименту (абсолютні та відносні значення)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерію		1 показник		2 показник		Для критерію	
	А	%	а	%	А	%	а	%	а	%	а	%
низький	24	46,15	23	44,23	24	46,15	12	21,43	14	25	13	23,21
середній	25	48,08	26	50	25	48,08	36	64,29	36	64,29	36	64,29
високий	3	5,77	3	5,77	3	5,77	8	14,28	6	10,71	7	12,5

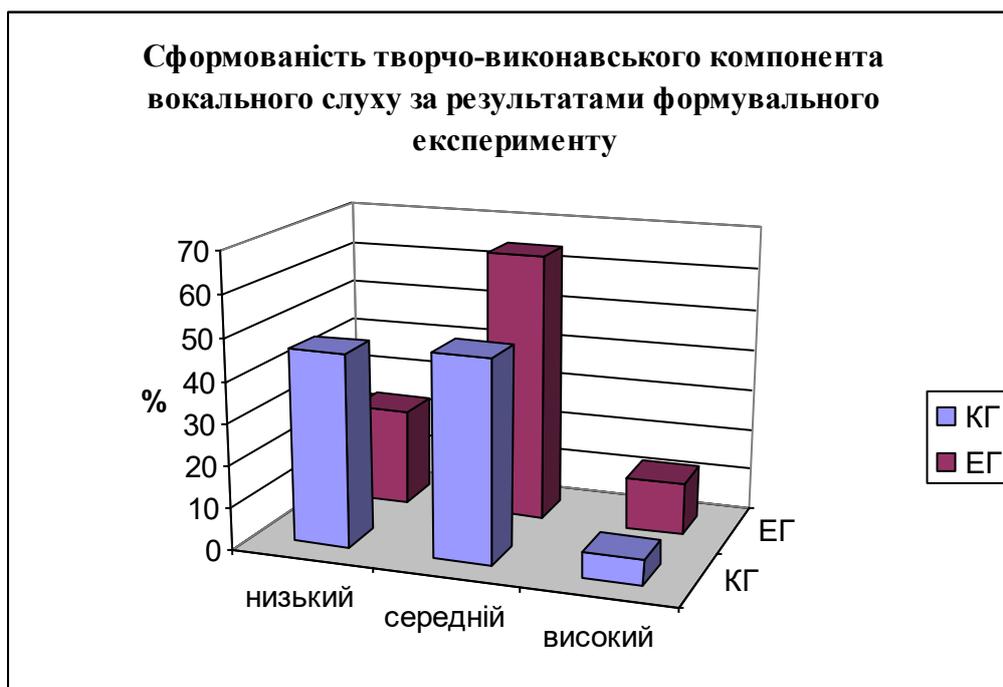


Рис. 3.3 Схематичне зображення сформованості творчо-виконавського компонента вокального слуху майбутнього вчителя музики

З урахуванням специфічних характеристик процесу формування вокального слуху майбутніх учителів музики нами було визначено наступну класифікацію груп методів, які забезпечують цілеспрямоване формування цього феномену.

До першої групи ми віднесли дискусійні методи: організацію та проведення круглих столів, семінарів з проблеми формування вокального слуху студентів.

У ході організації дискусії реалізуються пізнавальні інтереси майбутніх учителів музики, здобуваються навички аналізу фактів, інформації, їх інтерпретації, правильного добору даних для обґрунтування висновків. Методи цієї групи спрямовані на збагачення знаннєвого фонду студентів стосовно проблем формування вокального слуху в процесі співацької діяльності. Адже ця група методів спрямована на розвиток їхніх творчих, емоційно-емпатійних та рефлексивних сил, що мають розвивати навички

усного та співацького мовлення, гнучкість вокального мислення, уміння емоційного самовираження тощо.

До другої групи - ігрових методів належать: сюжетно-рольові, дидактичні та ділові ігри. Ігрові методи мають значний потенціал щодо активізації процесу формування вокального слуху студентів, розвитку їх емоційної та інтелектуальної "гнучкості". Перевагами використання ігрових методів у процесі формування вокального слуху студентів є можливість максимального емоційного "включення", повторного програвання наближених до реальних ситуацій та пошуку нових шляхів їх вирішення. Ігрові методи мають значний потенціал щодо скорочення часу формування вокального слуху майбутніх учителів музики, який в реальних умовах накопичується протягом тривалого часу.

Третю групу становлять ціннісно-аналітичні методи, які дають можливість майбутньому фахівцеві осмислювати та оцінювати характер самореалізації у музично-педагогічній взаємодії (Додаток К). У центрі уваги цієї групи методів перебувають суспільно визнані норми й ідеали як зовнішні регулятори ціннісних орієнтацій студентів. Метою цих методів є забезпечення переходу суспільно визнаних норм та цінностей в структуру ціннісних орієнтацій студентів. Спрямовані на духовний світ особистості, вони забезпечують розвиток її світоглядних переконань та установок, формування професійно значущих ідеалів шляхом досягнення світу музично-педагогічних цінностей.

До четвертої групи методів ми віднесли тренінгові методи: вокальні тренінги, тренінги комунікації, тренінги розвитку евристичного потенціалу, тренінги розвитку рефлексії, тренінги психофізіологічного саморегулювання.

Методика тренінгових занять дозволяє наблизити процес навчання до практики, зафіксувати особливості музично-педагогічної діяльності отримати нові концепції поведінки та вирішення особистісно значущих проблем та ситуацій. Їх метою є встановлення гармонійної рівноваги фізіологічних та

духовних сил особистості, формування умінь і навичок самостійної активізації та регулювання духовної, емоційної й фізичної активності, шляхом мотиваційного, емоційного, волювого та ціннісного саморегулювання. Перелічені групи методів використанні у процесі формування вокального слуху студентів мають застосовуватися в реальному педагогічному процесі не ізольовано, а в певній системі, яка забезпечує їхню взаємодію.

Формування вокального слуху майбутніх учителів музики спирається на обґрунтовані теоретико-методологічні положення щодо мети, структури і функцій, а також на вивчені стани музично-педагогічної освіти. Адже на сучасному етапі розвитку мистецької освіти важливим завданням є «поєднання цілісності процесу виховання, єдності ролі як інтелекту, так і емоцій в ньому, з принципом індивідуального вивчення особистості, її темпераменту, характеру» [1, 63]. Виходячи з позиції розуміння навчання у вищій школі як управлінського процесу, який забезпечує врахування змісту та категорій навчання й способів досягнення поставлених цілей, формування вокального слуху майбутніх учителів музики доцільно розглядати з точки зору педагогічного керівництва ним.

На заключному етапі формувального експерименту нами також були використані наступні методи: педагогічне спостереження, аналіз практичного досвіду майбутніх учителів, їх самооцінки, опитування (письмове та усне), стандартизоване та вільне інтерв'ювання студентів інститутів мистецтв та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів, викладачів ВНЗ і вчителів музики загальноосвітніх шкіл, проведення вибіркового бесід з респондентами, анкетування; моделювання педагогічних ситуацій, метод експертної оцінки у процесі виконання фахових завдань та концертних виступів, метод статистичної обробки експериментальних даних тощо. В опитуванні ми намагалися абстрагуватись від багатогранності необхідних учителю музики якостей з метою спрощення анкет-тестів, що сприяло

досягненню більшої точності у відповідях студентів. Цей етап експериментального дослідження дозволив виявити прояви певних діагностичних ознак, адже його важливим завданням був порівняльний аналіз визначення діагностичної значущості визначених ознак розвиненості вокального слуху майбутніми вчителями музики у порівнянні з результатами анкетування педагогів-практиків.

У процесі експериментального дослідження організація системи моніторингу за процесом вокального навчання студентів інститутів мистецтва та музично-педагогічних факультетів педагогічних університетів проходила у три етапи, а саме: організаційного оформлення системи моніторингу з метою створення творчого колективу з дослідників, котрі займаються проблемами співацької діяльності у мистецькій освіті; розробки науково-методичного забезпечення моніторингу (на основі технічних завдань був сформований інструментарій аналізу, здатного вирішувати нагальні завдання: виділення основних недоліків у процесі вокального навчання, джерела їх виникнення, інтенсивність впливу; визначення складу об'єктів моніторингу, аналіз можливостей різноманітних рівнів керуючого впливу на ці об'єкти; перелік певних вихідних статистичних показників; визначення складу індикаторних показників (які дозволяють виносити судження про стан об'єкту моніторингу); вироблення методики діагностування стану розвитку вокального слуху студентів); наукової обробки та реалізації програмних заходів.

У результаті проведеного експериментального дослідження нами була виділена серія необхідних уявлень, розвиток яких значно впливає на сформованість вокального слуху майбутніх учителів музики, а саме: уявлення загальної сфери вокальної діяльності; уявлення про формування еталонного звучання вокального твору; уявлення особистісного усвідомлення вокальної діяльності; асоціативні уявлення та уявлення створення цілісного вокального образу музичного твору.

Саме уявлення загальної сфери вокальної діяльності, виокремленні на основі виконання творчих вокальних вправ-завдань, дозволили визначити рівень усвідомлення майбутнім учителем музики регуляцію основних елементів співацької діяльності та самостійно проводити контрольні-оціночні заходи. У ході цієї роботи були визначені емоційні реакції на створення музичного образу вокального твору та зафіксовані рухові дії та реакції, які виникали в студентів у процесі формування їх вокального слуху.

Як підтвердило експериментальне дослідження важливим для розвитку вокального слуху майбутніх учителів музики є формування еталонного звучання вокального твору, що уможливорює розкриття сутності зв'язку виникнення вокального звуку та різноманітних засобів його утворення. Еталоном доцільно вважати виготовлений зразок виміру виконання вокального твору, який служить для перевірки інших вимірів співацького виконавства, що знаходяться у використанні (записи різних зразків знаних майстрів вокального мистецтва, тощо). У цьому процесі важливими є також регулятивні уявлення, що виникають під час сумарного сприйняття всіх сигналів зворотного зв'язку, які надходять з акустичних каналів, що є попередніми при голосоутворенні у свідомості співака.

Уявлення особистісного усвідомлення вокальної діяльності формуються у процесі власного усвідомлення в оточуючому середовищі. Основним елементом самосвідомості виступає самооцінювання власного виконання вокального твору, а також оцінка особистісних властивостей й якостей у співвідношенні зі взірцем. Важливими для уявлення особистісного усвідомлення вокальної діяльності є пізнання, емоційно-цілісний розвиток, дієво-вольова сфера студента, яка на свідомому рівні стає саморегуляцією.

Цінними для розвитку вокального слуху є асоціативні уявлення, що свідомо та позасвідомо безперервно виникають у процесі сприйняття музики. Цей вид музичних уявлень ще називають образними та поза звуковими. Особливість асоціативних уявлень полягає в тому, що під час сприйняття

музики своєрідне поєднання звуків дозволяє відчутти повноту й красу звучання, почути цілісні художні образи, які викликають у виконавця та слухача певні настрої, почуття і думки. Особливу групу утворюють емоційно-асоціативні уявлення, що виникають як безпосередня реакція на конкретний вокальний образ. Емоційні уявлення збагачені знаннями, стають глибокими і змістовими, вказують шлях від сприйняття до створення музичного образу.

Уявлення створення цілісновокального образу музичного твору виникають у майбутнього вчителя музики у процесі співставлення всіх вищезазначених уявлень, які проходять декілька взаємопов'язаних етапів, що дозволяє створити цілісний художньо-музичний образ. У цьому процесі проходить співставлення уявлень у котрих об'єднується емоційно-чуттєве начало, раціонально усвідомлений рух та різноманітні слухові образи. На цьому етапі, поряд з іншими видами експериментальної роботи нами було запропоновано студентам написання есе-самопізнання „Моя професія – учитель музики”, „Практична діяльність керівника вокального ансамблю”, ведення щоденника спостережень; визначення значущості „живого” звучання музичних творів; визначення психологічних умов активізації сприймання учнями вокальних творів різних епох, стилів, напрямів.

У процесі сприймання музичних творів, зокрема, вокальних, доволіно і неусвідомлено відбуваються внутрішні зміни голосового апарату людини: вібрація голосових зв'язок, відповідно до частоти музичних звуків, які сприймає слухач. Внаслідок цього виникає процес “внутрішнього інтонування”, тобто неусвідомленого, мимовільного співінтонування слухача з музикою, що звучить. У музичній психології він визначається як перцептивна вокалізація [21, 75]. Л.Бочкарьов довів, що перцептивна вокалізація за своїми функціями стоїть ближче до пошуку, ніж до копіювання і вимагає постійної співтворчої активності суб'єкта.

Отже, формування вокального слуху майбутніх учителів музики процес складний та довготривалий, який виражений емоційною інтегрованою єдністю слухових і рухових образів, що удосконалюються в діях і формують чіткі уявлення у процесі постійної, послідовної організованої діяльності співака. Узагальнені результати динаміки змін рівнів сформованості вокального слуху майбутніх учителів музики зображено у таблиці 3.8.

Таблиця 3.8.

Динаміка зміни рівнів сформованості вокального слуху майбутніх учителів музики

Рівні	Групи студентів (у відсотках)			
	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	38,16	38,23	39,74	19,65
Середній	52,03	52,76	51,28	64,28
Високий	9,81	9,01	8,98	16,07

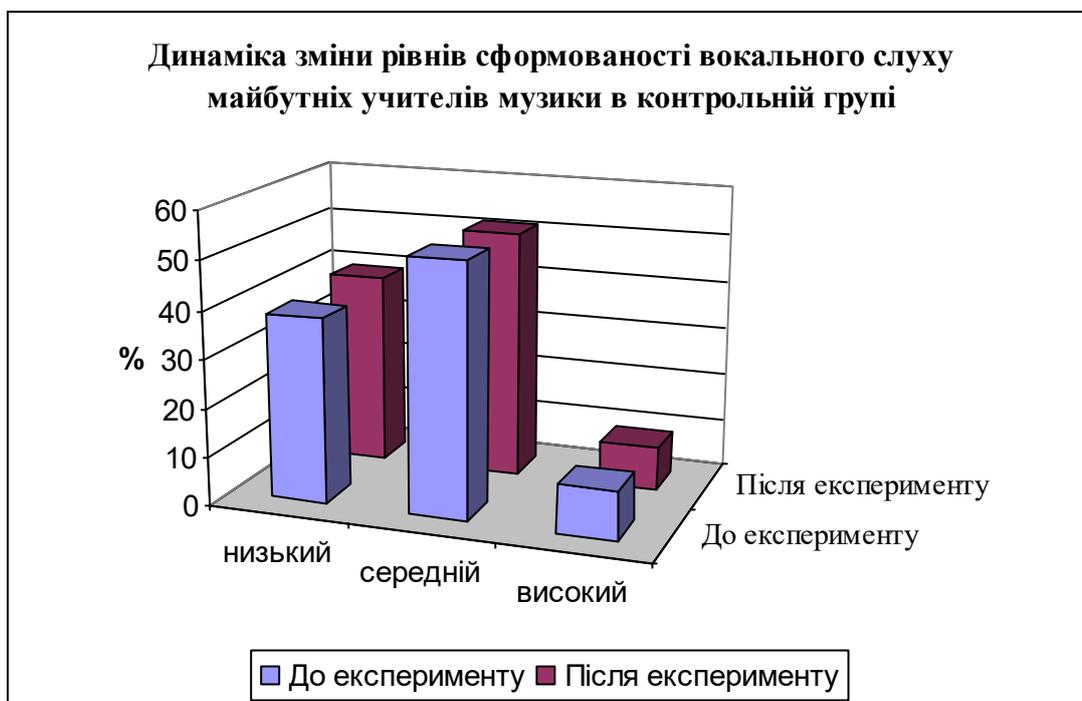


Рис. 3.4 Сфематичне зображення динаміки рівнів сформованості вокального слуху в контрольній групі



Рис. 3.5 Схематичне зображення рівнів сформованості вокального слуху майбутніх учителів музики в експериментальній групі

Результати порівняльного аналізу середніх показників сформованості мотиваційно-ціннісного, акустично-фізіологічного та творчо-виконавського компонентів вокального слуху для контрольної (КГ) і експериментальної (ЕГ) груп дозволили засвідчити, що:

- рівні сформованості вокального слуху в контрольній групі не зазнали суттєвих змін;
- рівні сформованості вокального слуху в експериментальній групі змінились суттєво — кількість студентів з низьким рівнем зменшилась, а з середнім та високим зросла.

Статистичну перевірку сформульованих гіпотез використаємо критерій Фішера (кутове перетворення φ).

**Результати обробки експериментальних даних для
контрольної групи**

	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
Долі одиниці	0,3816	0,3974	0,5203	0,5128	0,0981	0,0898
Кутове перетворення	1,2514	1,2786	1,4795	1,4676	0,6269	0,5997
Спостережуване значення критерію ϕ^*	0,1918		0,0841		0,1922	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,8483		0,9332		0,8480	
Значущість з якою приймається гіпотеза про наявність суттєвих змін в рівнях сформованості	0,1517		0,0668		0,1520	

Таблиця 3.10

**Результати обробки експериментальних даних для
експериментальної групи**

	Рівні					
	Низький		Середній		Високий	
Долі одиниці	0,3823	0,1965	0,5276	0,6428	0,0901	0,1607
Кутове перетворення	1,2527	0,8895	1,4910	1,6711	0,6007	0,8035
Спостережуване значення критерію ϕ^*	2,5681		1,2735		1,4337	
Ймовірність спостережуваного значення за критерієм Стьюдента	0,0117		0,2058		0,1548	
Значущість з якою приймається гіпотеза	0,9883		0,7942		0,8452	

про наявність суттєвих змін			
--------------------------------	--	--	--

У результаті перевірки статистичної значущості результатів, можна зробити наступні висновки:

1) ймовірність того, що рівні сформованості вокального слуху в контрольній групі зазнали суттєвих змін, є статистично незначущими; для низького рівня сформованості ймовірність становить 0,1517, для середнього — 0,0668, для високого — 0,1520; всі значення ймовірностей близькі до 0, що підтверджує першу з сформульованих гіпотез;

2) ймовірність того, що рівні сформованості вокального слуху в експериментальній групі зазнали суттєвих змін, є статистично значущими; для низького рівня сформованості ймовірність зміни становить 0,9883, для середнього — 0,7942, для високого — 0,8452; в цьому випадку всі значення ймовірностей близькі до 1, що підтверджує другу з сформульованих гіпотез.

Отже, можна зазначити, що ефективність формування вокального слуху майбутніх учителів музики підтверджена даними його теоретико-методичного осмислення та результатами експериментального дослідження.

Висновки до третього розділу

Результати експериментальної перевірки формування вокального слуху майбутніх учителів музики показали ефективність цього процесу та дозволили конкретизувати такі *висновки*:

- дані констатувального експерименту дали підстави засвідчити, що вокальний слух є не сформованим у переважної більшості опитаних студентів: респонденти недостатньо володіють комплексом фізично-акустичних, психолого-фізіологічних, вокально-педагогічних основ технології звукоутворення, несформованим є вокально-педагогічний тезаурус, нерозвиненими є уміння та навички творчої інтерпретації

вокальних творів, а також виконавська надійність студентів. За результатами констатувального експерименту було розроблено і виявлено рівні сформованості вокального слуху майбутніх учителів музики, а саме: низький, середній та високий.

- характерні особливості формування вокального слуху майбутніх учителів, виявлені на етапі констатації, дозволили окреслити комплекс найбільш ефективних методів вирішення проблеми дослідження. До цього комплексу належать як теоретичні, так і емпіричні методи, в тому числі інноваційні: евристичні, інтерактивні тощо. Саме на основі вищезазначених методів розроблено методичне забезпечення формування вокального слуху майбутнього вчителя музики;

- поетапна методика формування вокального слуху майбутніх учителів музики здійснювалась у три етапи (перший – аналітико-регулятивний; другий – технологічно-пошуковий; третій – діяльнісно-результативний), які забезпечували реалізацію мети та експериментальних завдань відповідно до логіки формування у студентів означеного феномену в процесі занять з постановки голосу. На першому – *аналітико-регулятивному* етапі був проведений аналіз отриманої співацької інформації та здійснювалось ознайомлення майбутніх учителів музики з методиками вокально-психологічного сприйняття резонансного співу. Зазначена мета та завдання вимагали застосування на цьому етапі таких методів як: заохочення, пояснення, самостійне опрацювання методичної літератури, вокальна діагностика, структуризація вокально-педагогічної інформації, складання словника-довідника, фахово-рольові ігри, вокальні тренінги, інтонаційно-фонетичні вправи (за модифікованою методикою В.Ємельянова), творчі завдання-вправи, слухання (правильного) еталонного співу різних виконавців вокальних творів, методи візуалізації. У процесі експериментальної роботи були також використані мультимедійні засоби, а саме: комп'ютерна

презентація, методи динамічно-звукової інформації за типом аудіювання різноманітного співацького матеріалу, тощо.

Другий – *технологічно-пошуковий* етап був спрямований на точне сприйняття власного співацького голосу, розвиток показників вокального звукоутворення, тобто на здатність студента до оцінювання якості власної фонації та вміння в залежності від якості її змінювати. На цьому етапі відбувався спеціальний цілеспрямований розвиток майбутнього фахівця, що полягав у формуванні вокально-слухової установки на еталонне звучання та успішне виконання діагностичних, практичних та коригуючих завдань. У процесі експериментальної роботи відпрацьовувалась психологічна ситуація демонстраційного співу (за В.Юшмановим), показ майбутнім учителем музики зразкового співу, під час якого особливу увагу було звернено на інтонування, фразування, нюансування, тощо. На цьому етапі провідними були пояснювально-ілюстративні методи, тренувальні співацькі програми, методи вокально-слухового діагностування, а також візуально-статистичні методи, які включали використання тестів, графічного зображення об'єктів, а також методи динамічно-звукової інформації.

На третьому – *діяльнісно-результативному* етапі увага була зосереджена на остаточному закріпленні методів та прийомів формування вокального слуху майбутніх учителів музики. З цією метою здійснювалась робота з оволодіння студентами умінь та навичок не лише оцінювати, але й, свідомо контролювати, удосконалювати якість виконавського звучання в процесі постановки голосу. На третьому етапі експерименту провідними були методи: активного спостереження, емоційно-змістового аналізу, рефлексивного оцінювання, дискусії, вокально-педагогічної діагностики, ілюстративного пояснення, вокального тренінгу, артикуляційної гімнастики, творчих вправ-завдань, методи ескізного опрацювання вокальних творів, взаємооцінки та рецензування вокально-виконавської діяльності, самопереконання й самопрограмування, тощо;

- проведений експеримент дозволив засвідчити, що процес формування вокального слуху майбутніх учителів музики процес складний та довготривалий, який виражений емоційною інтегрованою єдністю слухових і рухових образів, що удосконалюються в діях і формують чіткі уявлення у процесі постійної, послідовної організованої діяльності співака. Результати дослідно-експериментальної роботи дозволили зафіксувати позитивну динаміку рівнів сформованості означеного феномена в експериментальних групах, особливо на технологічно-пошуковому та діяльнісно-результативному етапах;

- одержані результати дозволили засвідчити, що ефективність методики формування вокального слуху майбутнього вчителя музики підтверджена даними його теоретико-методичного осмислення та результатами експериментального дослідження.

Основні наукові результати розділу опубліковані у працях [91; 92; 93; 94].

ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методологічне узагальнення і запропоновано нове вирішення наукової проблеми формування вокального слуху майбутніх учителів музики. Розроблено цілісну компонентну структуру вокального слуху студентів, обґрунтовано її критерії та показники, виявлено педагогічні умови ефективного формування вокального слуху майбутніх учителів музики. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дали підстави зробити наступні висновки:

1. Аналіз наукової літератури й сучасної практики свідчить про те, що подальше удосконалення співацької підготовки майбутніх учителів музики має враховувати ефективне формування у них вокального слуху як важливої та невід'ємної частини музичного слуху. Адже вокальний слух – це форма розвиненої музично-вокальної культури слуху, здатність сприймати, аналізувати всі відчуття звучання співацького голосу, його технічні та художні можливості.

2. На підставі всебічного аналізу визначено, що специфіка вокального слуху полягає в тому, що вокальний слух – це особливий вид музичного слуху, який включає звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух, а також барорецепцію і вокально-тілесну схему. Сутність вокального слуху полягає не тільки в активному сприйнятті звуків, а й у співучасті в процесі звукоутворення, в умінні усвідомити та відтворити принцип утворення вокальних звуків. Показником правильного використання вокального слуху у виконавській діяльності є здатність до оцінювання якості власної фонації та вміння її змінювати. Виявлено основні функції вокального навчання, а саме: пізнавальна, інтерактивна, перцептивна, оцінна, комунікативна, спонукальна, рефлексійно-релакційна. Саме вищезазначені функції вокального навчання мають забезпечити ефективність його регуляції, яка полягає у пристосуванні до умов мистецької діяльності, забезпеченні

гнучкого переходу з одних властивостей об'єкту на відображення інших, взаємодії усіх елементів з наближенням до прогнозованої мети.

3. Визначено, що структурними складовими вокального слуху майбутнього вчителя музики є взаємозв'язок наступних компонентів: *мотиваційно-ціннісного, акустично-фізіологічного, творчо-виконавського*. У визначенні провідних елементів означеного педагогічного явища ми виходили з того, що якість методичного забезпечення вокального слуху студентів музично-педагогічних факультетів та інститутів мистецтв залежить від сформованості відповідних мотивів і ціннісних орієнтацій, знань, інтелектуальних здібностей, фахових умінь та творчих можливостей, комплексно представлених у вмотивованій потребі щодо досягнення емоційно-ціннісного змісту творів мистецтва (мотиваційно-ціннісний компонент); у здійсненні вокально-слухової діагностики, розвитку музично-естетичного тезаурусу та формуванні культури вокального виконання (акустично-фізіологічний компонент); у прагненні до творчого самовираження та самореалізації у вибраній царині діяльності (творчо-виконавський компонент).

4. Відповідно визначеним структурним компонентам були розроблені критерії оцінювання й показники сформованості вокального слуху майбутніх учителів музики. Для діагностування мотиваційно-ціннісного компоненту був розроблений критерій, що давав змогу з'ясувати *міру особистісної спрямованості майбутнього вчителя музики на вокально-педагогічну діяльність*. Другий структурний компонент вокального слуху майбутніх учителів музики – акустично-фізіологічний забезпечував критерій, що визначав *ступінь вокально-теоретичної підготовленості студентів щодо засвоєння комплексу акустичних, психолого-фізіологічних, педагогічних основ художнього співу в якості інтегрованої системи відповідних знань*. Для діагностування третього – творчо-виконавського компоненту був розроблений критерій, що давав змогу з'ясувати *міру виконавської результативності щодо професійного вокального втілення художнього*

образу музичного твору їх показники. За результатами констатувального експерименту було розроблено і виявлено *рівні* сформованості вокального слуху майбутніх учителів музики, а саме: низький, середній та високий.

5. У дисертації запропоновано нову методiku, до складу якої входять педагогічні умови, комплексні методи та прийоми формування вокального слуху майбутніх учителів музики. Педагогічні умови розглядаються в дослідженні як спеціально створені обставини, що сприяють формуванню вокального слуху студентів. Педагогічно доцільними умовами визначено такі, як створення атмосфери творчої активності навчально-співацької діяльності у класі з постановки голосу; актуалізація навчально-праксеологічного досвіду студентів інститутів мистецтв; здійснення інтеграції знань, умінь і навичок майбутніх учителів музики у виконавській діяльності. Методами та прийомами, що сприяють ефективному формуванню вокального слуху студентів, визначено: структурування вокально-педагогічної інформації; створення психологічної ситуації демонстраційного співу; вокальні тренінги; інтонаційно-фонетичні вправи; виконання тренувальних співацьких програм; вокально-слухове діагностування; комп'ютерна презентація й методи динамічно-звукової інформації за типом аудіювання різноманітного співацького матеріалу; рефлексивне оцінювання та ілюстративне пояснення; методи ескізного опрацювання вокальних творів; взаємооцінки та рецензування вокально-виконавської діяльності; самопереконавання й самопрограмування.

6. У результаті експериментального дослідження встановлено *етапи* формування вокального слуху майбутніх учителів музики, а саме: аналітико-регулятивний, технологічно-пошуковий, діяльнісно-результативний, що забезпечували реалізацію мети та експериментальних завдань відповідно до логіки формування у студентів означеного феномену в процесі занять з постановки голосу. На першому – *аналітико-регулятивному* етапі був проведений аналіз отриманої співацької інформації та здійснювалось ознайомлення майбутніх учителів музики з методиками вокально-

психологічного сприйняття резонансного співу. Другий – *технологічно-пошуковий* етап був спрямований на точне сприйняття власного співацького голосу, розвиток показників вокального звукоутворення, тобто на здатність студента до оцінювання якості власної фонації та вміння в залежності від якості її змінювати. На цьому етапі відбувався спеціальний цілеспрямований розвиток студентів, що полягав у формуванні вокально-слухової установки на еталонне звучання та успішне виконання діагностичних, практичних та коригуючих завдань у процесі вокальної роботи. На третьому – *діяльнісно-результативному* етапі увага була зосереджена на остаточному закріпленні методів та прийомів формування вокального слуху майбутніх учителів музики. З цією метою здійснювалась робота з оволодіння студентами умінь та навичок не лише оцінювати, але й, свідомо контролювати, удосконалювати якість виконавського звучання в процесі постановки голосу.

7. Для перевірки ефективності запропонованої поетапної методики на формувальному етапі експерименту були проведені контрольні зрізи ідентичні констатувальним методикам дослідження існуючих рівнів сформованості вокального слуху студентів. Ефективність формування вокального слуху майбутніх учителів музики підтверджена даними теоретико-методичного осмислення даного феномену та результатами експериментального дослідження.

Дисертаційне дослідження має певну перспективу науково-пошукової діяльності у сфері вищої музично-педагогічної освіти, адже результативність формування вокального слуху майбутніх учителів музики підтверджена даними експериментального дослідження. Подальшого дослідження потребує методика розвитку вокального слуху керівників вокально-хорових колективів та підготовка майбутніх учителів музики до викладання предмету з урахуванням розвитку вокального слуху школярів у школах Китаю та України.

ДОДАТОК А

Діагностичне опитування щодо ставлення студентів до проблеми формування вокального слуху майбутнього вчителя музики

Анкета

Анкета адресована студентам вищих музично-педагогічних навчальних закладів. Просимо Вас відповісти на запитання у вільній, зручній для Вас формі.

Результати опитування будуть використані в узагальненому вигляді, тому прізвище, ім'я та по-батькові вказувати не потрібно.

Питання.

1. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
2. На якому курсі Ви навчаєтесь?
3. Який навчальний заклад Ви закінчили попередньо?
4. Чи вважаєте Ви важливим для ефективної фахової діяльності сформованість у вчителя музики вокального слуху?
5. Чи впливає, на Вашу думку, феномен сформованого вокального слуху на успішний розвиток вокально-технічних умінь і навичок?
6. Чи вважаєте Ви значущим наявність вокального слуху для розвитку оцінювальних умінь щодо власного співу, а також співу інших осіб на основі аналізу слухового сприйняття?
7. Чи впливає, на Вашу думку, сформованість вокального слуху на надійність вокального виконавства?
8. Чи впливає наявність розвиненого вокального слуху на сформованість музичної культури студента у цілому?

ДОДАТОК Б

Тест на вияв рівня сформованості інтересу до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь.

(За модифікованою методикою О.Гребенюка).

Відповіді на запитання (від 01 до 05, де 05 – впевнено «так», 04 – більше «так», чим «ні», 03 – не впевнений, 02 – більше «ні», чим «так», 01 – впевнено «ні») записуються у відповідні клітинки в картках:

Курс _____ Дата _____

Прізвище, Им'я, По-батькові _____

1	4	7	10	13	16
2	5	8	11	14	17
3	6	9	12	15	18

Обробка карток: необхідно скласти всі цифри у кожній строці. Три строки відповідають трьом рівням інтересу. Та строка, в якій міститься найбільша сума, буде відповідати наявності у даного респондента рівню інтересу.

Що спонукає Вас вивчати теорію і методику постановки голосу?

1. Вчу тому, що це передбачено навчальним планом університету.
2. Тому, що ці знання необхідні для отримання фаху вчителя музики.
3. Тому, що мені це цікаво.

Як Ви пояснюєте своє відношення до вивчення навчальної дисципліни “постановка голосу”?

4. Якби це було можливо, я взагалі не вивчав би цей курс.
5. Вважаю, що вивчення цього курсу потрібно мені для загального розвитку.
6. Вважаю, що чим більш поглиблено я займаюсь постановкою голосу, тим більше мені хочеться дізнаватись і удосконалювати відповідні уміння.

Яка робота на заняттях з постановки голосу Вам більш за все подобається ?

7. Слухати пояснення і зауваження викладача.
8. Слухати і оцінювати роботу на заняттях своїх товаришів.
9. Самостійно шукати шляхи вирішення вокально-педагогічних проблем, доводити свою позицію.

Яке значення має вивчення теорії та методики постановки голосу для оволодіння Вами фахом учителя музики?

10. Ніякого.
11. Вивчаючи теорію та методику постановки голосу, краще розумієш інші музичні навчальні дисципліни.
12. Знання теорії та методики постановки голосу допомагає стати висококваліфікованим фахівцем.
13. Чи не вважаєте Ви, що найбільш складні теоретичні й методичні питання з постановки голосу під час навчання в університеті можна було б взагалі не розглядати?
14. Чи не вважаєте Ви, що у фаховій діяльності Вам знадобляться тільки деякі знання вокальної педагогіки?
15. Чи не вважаєте Ви, що поглиблені знання щодо змісту, принципів, методів і засобів вокальної педагогіки є запорукою успішної фахової діяльності вчителя музики?
16. Чи бувають випадки, коли Вам не вистачає вокально-педагогічних знань, але засвоювати їх Ви не бажаєте?
17. Чи бувають випадки, що на заняттях Вас зацікавлює певний матеріал вокально-педагогічного змісту, але вдома бажання ним займатися зникає?
18. Як часто під час вивчення матеріалу вокально-педагогічного змісту Ви звертаєтесь, окрім підручників і конспектів, до інших джерел інформації: книг, інтернет-джерел, аудіо і відео записів, відвідування наукових, мистецьких заходів тощо?

ДОДАТОК В

Тест на вияв рівня сформованості художньо-естетичної потреби щодо слухання і виконання широкого репертуару зразків вокальної музики на основі етноінтонаційного підходу

(За модифікованою методикою Л.Севериної).

Інструкція: відповідь «Так» - 1 бал, відповідь «Ні» - 2 бали.

Високий рівень сформованості потреби щодо слухання та виконання українського музичного фольклору – від 18 до 20 балів, середній рівень – від 14 до 17 балів, низький рівень – від 10 до 13 балів.

1. Вважаю, що навчальні програми з курсів «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Концертмейстерський клас» мають суттєво зменшити кількість запланованих навчальних годин.
2. Вважаю, що навчальні програми з курсів «Постановка голосу», «Хорове диригування», «Хоровий клас», «Концертмейстерський клас» мають суттєво зменшити відсоток музичних фольклорних творів.
3. Я надаю більшу перевагу слуханню сучасної популярної музики по відношенню до слухання народної музики.
4. Я вважаю, що люди лицемірять, стверджуючи, що їм подобається слухати народну музику.
5. Вивчаючи теоретичний матеріал з навчальної дисципліни «Постановка голосу», я отримаю більше умінь і навичок, ніж слухаючи і виконуючи зразки музичної народної творчості.
6. Вважаю, що виконання народної музики у засобах масової інформації у найближчий час зникне.
7. Вважаю, що естрадна музика є найбільш популярною порівняно із класичною і народною музикою.
8. Знаходячись на сімейних та дружніх святкуваннях, вечірках тощо, я ніколи не

співаю народних пісень.

9. Мені не подобається брати участь у заліках, іспитах, концертних виступах, де необхідним компонентом є вокальна діяльність.

10. Я не бачу необхідності відвідувати концерти вокальної класичної та народної музики.

ДОДАТОК Г

Діагностика вокально-педагогічної компетентності майбутнього вчителя музики.

Термінологічний словник-таблиця.

1. Прізвище, ім'я, по-батькові.
2. У якому навчальному закладі Ви навчаєтесь?
3. На якому курсі Ви навчаєтесь?
4. Який навчальний заклад Ви попередньо закінчили?
5. Скільки семестрів тривало вивчення навчальних дисциплін “Постановка голосу”, “Хорознавство”, “Хоровий клас”, “Методика музичного виховання”?

Інструкція. Складіть таблицю за зразком, уважно прочитавши назви запропонованих понять, що розміщуються в лівій колонці. В середній колонці самостійно дайте визначення запропонованого поняття у вільній, зручній для Вас формі. У правій колонці напишіть своє розуміння змісту визначеного поняття.

ПОНЯТТЯ	ВИЗНАЧЕННЯ	ЗМІСТ
Постановка голосу		
Голосовий апарат		
Висока співацька позиція		
Головні резонатори		
Грудні резонатори		
Опора співацького дихання		
Артикуляція		
Польотність звуку		
Розподіл співацького дихання		
Гігієна голосу вокаліста		

Кантиленний спів		
Діапазон		
Регістр		
Сумбрація голосу		
“Квадратні” м’язи		
Сумбрація голосу		
Мутація дитячого голосу		
Костно-абдомінальне, нижньо-реберне діафрагматичне дихання		
Романс		
Арія		
Вокаліз		

ДОДАТОК Д

Самоаналіз вияву усвідомленості студентів щодо скоординованих вокально-технічних умінь художнього співу

(За модифікованою методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського)

Здійсніть самооцінку по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – “безумовно ТАК” до 1 – “безумовно НІ”)

1. Шкала для оцінки слухо-моторних умінь художнього співу з акомпанементом:

- Я готовий (готова) до інтонаційно-точного сольного виконання з акомпанементом опрацьованих у процесі фахової підготовки основних вокальних жанрів української та китайської народної музики.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен (здатна) до інтонаційно-точного сольного виконання з акомпанементом опрацьованих у процесі фахової підготовки основних вокальних жанрів світової класичної музики (арії, романсу, пісні).

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я можу у практичній ситуації навчально-виховного процесу на уроці музики в загальноосвітній школі інтонаційно-точно сольного виконати опрацьовані під час фахової підготовки вокальні зразки шкільного репертуару під власний акомпанемент.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я усвідомлюю, фіксую і виправляю інтонаційну неточність, що виникла під час сольного виконання з акомпанементом опрацьованих у процесі фахової підготовки вокальних зразків.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

2. Шкала для оцінки слухо-моторних умінь художнього співу а'capella

- Я готовий (готова) до інтонаційно-точного сольного виконання а'capella
опрацьованих у процесі фахової підготовки основних вокальних
жанрів української та китайської народної музики.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен (здатна) до інтонаційно-точного сольного виконання а'capella
опрацьованих у процесі фахової підготовки основних вокальних жанрів
світової класичної музики (арії, романсу, пісні).

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я можу у практичній ситуації навчально-виховного процесу на уроці
музики в загальноосвітній школі інтонаційно-точно сольно виконати а'capella
опрацьовані під час фахової підготовки вокальні зразки шкільного репертуру.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я усвідомлюю, фіксую і виправляю інтонаційну неточність, що
виникла під час сольного виконання а'capella опрацьованих у
процесі фахової підготовки вокальних зразків.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

3. Шкала для оцінки скоординованих вокально-технічних умінь співу у
високій співацькій позиції:

- Я здатен (здатна) поєднувати уміння “близького” звукоутворення
із умінням застосування головних резонаторів під час
опрацювання і виконання вокальних творів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я готовий (готова) поєднувати уміння щодо опори і рівномірного
розподілу співацького дихання із чіткою артикуляцією тексту
вокальних творів.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

ДОДАТОК Е

Діагностика саморегуляції процесу виконавської діяльності щодо максимального наближення співу під час концертних виступів до еталонного звучання

(За модифікованою методикою Н.Кузьміної та В.Гінецинського)

Здійсніть самооцінку по кожному пункту, тобто обведіть відповідний бал за шкалою (від 5 – “безумовно ТАК” до 1 – “безумовно НІ”)

1. Шкала для оцінювання самоконтролю щодо максимального наближення виконання вокальних творів до еталонного звучання під час концертних виступів:

- Я контролюю інтонаційну точність виконання вокального твору за рахунок попереднього вичленовування інтонаційно-проблемних епізодів, їх аналізу та відпрацювання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я контролюю відповідність виконання метро-ритмічного малюнку музичного матеріалу авторського тексту за рахунок попереднього відтворювання означеного малюнку в будь-яких темпах.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я контролюю цілісність передачі музичного матеріалу слухачам за рахунок максимального “занурення” в емоційно-образний зміст вокального твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я контролюю завершеність виконання вокального твору за рахунок сконцентрованості на попередньо розроблених інтерпретаційних завданнях.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

2.Шкала для оцінювання самокорекції щодо максимального наближення виконання вокальних творів до еталонного звучання під час концертних виступів:

- Я здатен (здатна) усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення інтонаційної неточності і, не зупиняючи динаміки музичного твору, повернутись до інтонаційно-точного виконання вокального твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен (здатна) усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення неточності метро-ритмічного малюнку музичного матеріалу, і, не зупиняючи динаміки музичного твору, повернутись до точного метро-ритмічного малюнку вокального твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен (здатна) усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення епізодичних втрат при передачі літературного тексту, і, не зупиняючи динаміки музичного твору, непомітно відновити цілісність авторського літературного тексту вокального твору

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я здатен (здатна) усвідомити, здійснити самооцінку щодо виникнення епізодичних втрат при передачі музичного матеріалу слухачам, і, не зупиняючи динаміки музичного твору, непомітно відновити цілісність авторського музичного матеріалу вокального твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

3.Шкала для оцінювання самонастройки виконавців на реалізацію інтерпретаційної моделі вокальних творів під час концертних виступів:

- Я здатен (здатна) сконцентрувати виконавську увагу виключно на інтерпретаційних завданнях щодо повноцінного розкриття художнього образу вокального твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я можу перед виходом на естраду повністю зосередитись на емоційно-образному змісті першого твору.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я спроможний (спроможна) перед виходом на сцену вибірково нівелювати дію тих стрес-факторів, котрими порушується мій творчий емоційний стан.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

- Я спрямовую себе на реалізацію не тільки попередньо продуманої інтерпретації вокального твору, а і створеної за засадах імпровізації, безпосередньо у процесі концертного виконання.

Безумовно ТАК 5 4 3 2 1 Безумовно НІ

ДОДАТОК Ж

Тест “Керівник шкільного вокального ансамблю – учень”

Інструкція: “Уважно прочитайте запитання. Якщо вони співпадають з Вашими навчальними взаємовідносинами з керівником вокального ансамблю й ви погоджуєтесь із запропонованою відповіддю то поставте “Так”, якщо Ви іншої думки, то поставте “Ні”.

1. Мені подобається спілкуватись з керівником вокального ансамблю
2. Керівник вміє цікаво організувати заняття гуртка.
3. Керівник добре знає вокальні здібності кожного учня і допомагає подолати труднощі в навчанні.
4. Я пишаюсь нашим керівником вокального ансамблю
5. Керівник для мене є авторитетом
6. Керівнику не вистачає чуйності і терпіння взаємовідносинах з виконавцями
7. Нам подобається, що керівник додатково займається з відстаючими учнями і не демонструє іншим їх труднощі у вокальній роботі
8. Ми намагаємось поводити себе з оточуючими як керівник вокального ансамблю
9. Для мене важлива оцінка керівника моїх вокальних здобутків
10. Я завжди прислухаюсь до побажань керівника вокального ансамблю
11. Керівник ніколи не звертає уваги на моє погане самопочуття і поганий настрій
12. Керівник недостатньо вимогливий до мене на репетиціях
13. Керівник уважно прислухається до моїх міркувань щодо художнього виконання твору
14. Керівник завжди карає мене за погану поведінку

15. Керівник завжди карає мене за погано вивчений твір
16. У мене з керівником вокального ансамблю тільки навчальні стосунки
17. Я повністю довіряю керівнику вокального ансамблю і прислухаюся до його зауважень
18. Мені подобається, що керівник вокального ансамблю цікаво організовує заняття
19. Керівник вокального ансамблю обговорює з виконавцями навчальні програми
20. Декілька вокальних творів керівник включає за бажанням виконавців

ДОДАТОК 3

Тест на зацікавленість вокальною діяльністю

(авторська модифікація “Тесту на відношення до музичної діяльності”
В.Петрушина) [109, 376-377]

Ключ

- 1.Музичне мистецтво – це, перш за все, самореалізація тому
професія співака в музиці повинна вважатися головною Так
2. Моя любов до співу проявляється в потребі у
накопиченні знань з цього предмету, удосконаленні самоосвіти Так
3. По натурі я людина товариська і легко розуміюсь з дітьми
і молоддю Так
4. Мені легко вдається організовувати дітей для спільної творчої
роботи Так
5. Я колекціоную записи різних відомих співаків і ансамблевих
виступів для порівняння їх між собою й пошуку найбільш
вірного, на мій погляд, виконання Так
6. Мені подобається працювати з дитячим ансамблями
тому, що це творча робота і можна застосовувати передові
методичні технології Так
7. Колективні заняття мені подобаються більше, ніж індивідуальні Так
8. Мені буває важко підібрати ключ для спілкування з
незнайомими людьми Ні
9. Мої друзі вважають мене веселою й товариською людиною Так
10. Я легко переносю конфліктні ситуації в порівнянні з іншими Так
11. Я високо ціную мистецтво міміки й жести Так
12. У мене часто бувають зіпсовані відносини з іншими людьми
через мою принциповість Ні
13. Я користаюся з будь-якої можливості, щоб виступити в
якому-небудь сольному чи ансамблевому номері у концерті Так
14. Часто без причини в мене може зіпсуватися настрій Ні
15. Виступи на концертах стомлюють мене Ні
16. Якщо я почуваю наближення конфліктної ситуації, я волюю Так

спокійно обговорити проблему й ніколи не зриваюся	
17. Я багато читаю методичної й виконавської літератури про роботу з дитячими голосами	Так
18. Моя майбутня професія – керівництво дитячим співом викликає в мене серйозну заклопотаність	Ні
19. Займаючись із педагогом, я рідко пропоную свій власний варіант трактування вокального твору	Ні
20. Я охоче виконую доручення, пов'язані зі спілкуванням з іншими людьми	Так
21. У моїй колекції багато книг про методику співу	Так
22. Виконання вокальних творів у присутності багатьох людей мене мало бентежить	Так
23. Я шукаю будь-який привід для того щоб попрактикуватися у співацькій діяльності	Так
24. Мені подобається переводити авторський задум у вокальне виконання музичних творів	Так
25. Мені подобається працювати над елементами вокального звучання і художнім образом музичного твору	Так
26. Я б хотів якнайчастіше виступати у концертах	Так
27. Я виступаю в концертах тільки тому, що цього вимагає навчальна програма	Ні
28. На педпрактиці, у дитячому таборі я користуюся будь-якою можливістю для організації вокального ансамблю	Так
30. Я хочу організувати свій дитячийвокальний ансамбль	Так

ДОДАТОК К

Вокальні вправи-завдання

(за модифікованою методикою В.Емельянова)[49]

I. Приклад виконання інтонаційно-фонетичних вправ-завдань: сильно та активно необхідно вимовляти приголосні звуки у такій послідовності: «Ш, С, Ф, К, Т, П, Б, Д, Г, В, З, Ж». Кожен звук потрібно чітко вимовляти чотири рази слідкуючи за правильним співацьким диханням. Перед та після виконання кожного звуку слід фіксувати початкову позицію рота та робити безшумний вдих.

II. Приклад опрацювання співацької інтонації «питання-відповідь». Основним елементом вправи є відтворення співацької висхідної та нисхідної інтонації з різким переходом з грудного на фальцетний регістр. В емоційному розумінні вправи-завдання закладено питання-здивування (висхідна інтонація) та відповідь (нисхідна інтонація).

III. Приклад формування співацького механізму вокального «прикриття» голосних звуків. Виконання цієї вправи потребує пошуку специфічного положення язика, котрий формує вузький канал між спинкою язика та твердим піднебінням. Для правильного виконання цієї вправи потрібно спочатку виконувати поспівкидля формування вищезазначеної позиції. Подальша робота полягає у виконанні витриманого звукового тону для переміщення язика через вказані положення з метою пошуку акустичного ефекту, який виражений у приєднанні до основного тону обертонового звучання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе вузовского образования /Едуард Борисович Абдуллин. – М.: Прометей (МГПУ), 1990. – 188 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. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности /К.А. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. /К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299с.
5. Аксёнова Р.И. Формирование субъективной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец.: 13.00.01 «Теория и история педагогики» /Р.И.Аксёнова. – М, 1998. – 42 с.
6. Алексюк А. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: Підручник. /А.Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 560 с.
7. Алкон Е. Музыкальное мышление Востока и Запада. /Е.Алкон. — Владивосток: Изд. Дальневосточного университета, 1999. — 169 с.
8. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс: В 2 кн.: Кн. 2. /В.И.Андреев. – Казань, 1998. – 320с.
9. Андрущенко В.П. Про концептуальні засади філософії освіти /Андрущенко В.П., Лутай В.С. //Нова парадигма: альманах наук. праць. – К., 2004. – Вип. 36. – С. 8-20.
10. Антонюк В.Г. Вокальна педагогіка (сольний спів): підручник /Валентина Геніївна Антонюк. — К.: ЗАТ Віпол, 2007. — 173 с.
11. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе: учеб. пособ. для студ. пед. и-тов по спец. 2119 «Музыка и пение» /Ольга Александровна Апраксина. – М.: Просвещение, 1983. – 222, [2]с.

12. Асафьев Б.В. Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании /Б.В.Асафьев. – 2-е изд. – Л.: Музыка, 1973. – 144 с.
13. Аспелунд Д. Развитие певца и его голоса. /Д.Аспелунд. — М.-Л.: Музгиз, 1952. — 191с.
14. Айзенк Г.Ю. Проверьте свои способности: тесты [пер. с англ. А.Лука, И.Хорола]. /Г.Ю. Айзенк. – СПб.: Лань, 1995. – 158 с.
15. Афанасьев Ю.Л. Соціально-культурний потенціал художньої діяльності /Юрий Львович Афанасьев. – Л: Світ, 1990. – 159 с.
16. Багадуров В. Очерки по истории вокальной методологии, ч. 1. /В.Багадуров. — М.: Музгиз, 1932. — С. 167-192.
17. Баренбойм Л.А. Музыкальная педагогика и исполнительство: статьи и очерки /Лев Аронович Баренбойм. — Л.: Музыка, 1974. - 336 [2] с.
18. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник /І.Д.Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204, [1] с.
19. Болгарський А.Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики /А.Г. Болгарський //Науковий часопис Нац. пед. ун-т імені М.Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. пр.– К., 2004. – Вип. 1 (6). – С. 7-14.
20. Бондаревская Е.В. Педагогика /Е.В.Бондаревская, С.В.Кульневич. – М.; Ростов-н/Д: ТЦ «Учитель», 1999. – 559, [2] с.
21. Бочкарев Л.П. Психология музыкальной деятельности: учеб. пособ. /Л.П.Бочкарев. – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
22. Василенко Л.М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика) /Л. М. Василенко. – К., 2003. — 21 с.
23. Васильев Б.А. Китайский классический театр /Б.А. Васильев //Восточный театр. – Л., 1929. – С. 7-19.
24. Воротіна Л.І. Кандидатська дисертація: методика написання і захисту: Посібник для аспірантів і здобувачів наукового ступеня. – Доп. і

перероб. Вид. 2-ге. /Л.І. Воротіна, В.Є. Воротін, С.О. Гуткевич. – К: Вид-во Європ. ун-ту, 2006. – 137с.

25. Ву Го Лінг. Національна виконавська інтонація в камерно-вокальних творах французьких композиторів XIX сторіччя /Ву Го Лінг //Всеукраїнська асоціація молодих науковців. — Гуманітарні науки: історія, соціологія, політологія, психологія, мистецтвознавство, №2, 2002. — С. 143-152.

26. Ву Го Линг. О предпосылках интонационных взаимодействий китайской и украинской песенности /Ву Го Линг//Музичне мистецтво і культура. Науковий вісник. Вип.2. – Одеса, 2001. — С. 169-177.

27. Вульфов Б. Основы педагогики: Учебное пособие: Изд. 2-е, перераб. и доп. /Б.Вульфов, В.Иванов. — М.: Изд-во УРАО, 1999. — 616 с.

28. Выготский Л.С. Психология искусства /Лев Семенович Выготский [сост. М.Г. Ярошевский]. — Р н/Д.: Феникс, 1998.— 479, [1] с.

29. Глинка М. Литературное наследие. [Под ред. В.Богданова-Березовского. /М.И. Глинка. — Л.: Музгиз, 1953. — Т. 2. — 892 с.

30. Гнедич П. Всемирная история искусств /П.Гнедич. — М.: Соверменник, 1996. — 494 с.

31. Гнидь Б.П. Історія вокального мистецтва. /Б.П. Гнидь. – К.: НМАУ, 1997. – С. 12-43.

32. Гмыря Б. Статьи, письма, воспоминания. /Б.Гмыря. — К., 1989 — 189 с.

33. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям /С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

34. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник /Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

35. Гребенюк Н.Е. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти: монографія. /Н.Е. Гребенюк. – К.: НМАУ імені П.І. Чайковського, 1998. – 269 с.

- 36.** Грица С. Фольклор у просторі і часі. /С.Грица. — Тернопіль: Астон, 2000. — С. 224.
- 37.** Гумилев Л. Этносфера. История людей и история природы./Л.Гумилев. – М.: ЭКОПРОС, 1993. — 544 с.
- 38.** Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник. /І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 353 с.
- 39.** Дмитриев Л.Б. Вопросы вокальной педагогики. /Л.Б. Дмитриев. – Л.: Музыка, 1976. - С. 12-33.
- 40.** Додонов А. Современное преподавание пения и правильная постановка голоса. /А.Додонов. — М.: Музгиз, 1904. — 59с.
- 41.** Давидов М.А. До словника музичної педагогіки /М.А. Давидов //Науковий вісник Нац. муз. акад. України. – К., 2000. – Вип. 14: Музичне виконавство. - Кн. 6. – С. 144-155.
- 42.** Делор Ж. и др. Образование: сокрытое сокровище /Ж.Делор //Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Москва-Paris: UNESCO, 1997. – 297 с.
- 43.** Драганчук В.М. Музыка, як фактор психокоригування: історичний, теоретичний і практичний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства: спец. 17.00.03 «Музичне мистецтво» /В.М. Драганчук. – К., 2001. – 19с.
- 44.** Драйден Г. Революція в навчанні /Гордон Драйден, Джаннетт Вос [перекл. з англ. М.Олійник]. – Львів: Літопис, 2005. – 541 [1] с.
- 45.** Дьяченко Н. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях /Н.Дьяченко, И.Котляревський, Ю.Полянський. – К.: Музична Україна, 1987. – 110, [1] с.
- 46.** Егоров А. Гигиена голоса и его физиологические основы. /А.Егоров. – М.: Музгиз, 1962. – 173 с.
- 47.** Емельянов В.В. Развитие голоса. Координация и тренинг. 6-е изд., стер. /Виктор Вадимович Емельянов – СПб.: Издательство «Лань»;

«Издательство Планета музыки», 2010. – 193 с.: ил. – (Учебники для вузов. Специальная литература).

48. Емельянов В. О фонопедическом методе развития голоса и вокально-хоровой работе /В.В.Емельянов. //Искусство в школе. — М., 1998. — № 6. — С. 16–20.

49. Емельянов В.В. Специальные задачи профессиональной голосовой деятельности и обучения учителя музыки и хормейстера. /В.В.Емельянов //Вопросы профессиональной подготовки студентов на муз.-пед. факультете: межвуз. сб. науч. трудов. – М.: МППИ, 1985. – С. 62-69.

50. Ермолаева-Томина Л.Б. Психология художественного творчества. /Л.Б. Ермолаева-Томина. – М.: Академический проспект, 2003. – 303 с.

51. Ермолаев В. Руководство по фониатрии. /В.Ермолаев, Н.Лебедева, В.Морозов. — Л.: Медицина, 1970. — 272 с.

52. Євтушенко Д. Роздуми про голос /Нотатки педагога-вокаліста. /Д.Євтушенко. — К.: Муз. Україна, 1979. — 92 с.

53. Загальна психологія: Підручник /Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. – К.: Либідь, 2005. – 464 с.

54. Зинькевич Е. Логика художественного процесса как историко-методологическая проблема. /Е.Зинькевич //Музично-історичні концепції у минулому і сучасності. — Львів: Сполом, 1997. — С. 49-55.

55. Злобин К. Физиология пения в профилактике заболеваний голоса певцов. /К.Злобин. — Ленингр. отд.: Медгиз, 1958. — 136 с.

56. Зязюн І.А. Освітня парадигма – тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти /І.А. Зязюн //Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць /за ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. – К., 2003. – С. 15-29.

57. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник /Іван Андрійович Зязюн. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.

- 58.** Єременко О.В. Підготовка магістрів музичного мистецтва: теорія і методика навчання: монографія. /Ольга Володимирівна Єременко. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. – 317 с.
- 59.** Єременко О.В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи: методичний посібник /Ольга Володимирівна Єременко. – Суми: Сум. держ. пед. ун-т, 2003. – 141с.
- 60.** Илларионов С.В. Межпредметные связи как условия формирования познавательной-творческой активности будущего учителя музыки: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: 13.00.04 «Профессиональное образование» /С.В. Илларионов. – Казань, 1992. – 19 с.
- 61.** Исполнительские школы высших учебных заведений Украины. – К.: КГК имени П.Чайковского, 1990. - 180 с.
- 62.** Кабалевский Д. Как рассказывать детям о музыке? /Д.Б.Кабалевский. – М.: Советский композитор, 1977.– 254 с.
- 63.** Каган М.С. Музыка в мире искусства /М.С. Каган. – СПб.: Ut, 1996. – 232 с.
- 64.** Каган М. Эстетическое воспитание /Эстетическая культура и эстетическое воспитание/М.С. Каган. — М.: Просвещение, 1983. — С. 62–84.
- 65.** Карпенко Л.А. Краткий психологический словарь. /Л.А.Карпенко.– Ростов на Дону: изд.-во «Феникс», 1998. – С. 77-89.
- 66.** Киричук О.В. Основи психології: Підручник. /О.Киричук, В.Роменець. – К.: Либідь, 1996. – 632 с.
- 67.** Киричук О.В. Психологія особистості /Олександр Васильович Киричук. – К.: Либідь, 1996. – 632, [1] с.
- 68.** Китай: Музыкальная эстетика стран Востока. — М.: Музыка, 1967. — С.140-244.
- 69.** Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» /Н.В. Кічук. – К., 1993. – 31с.

70. Козир А.В. Діагностика основ професійної майстерності майбутнього вчителя музики /А.В.Козир //Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького держ. пед. ун-ту імені Григорія Сковороди: наук.-теоретич. зб. – П-Х., 2005. – Вип. 6. – С. 45-49.

71. Комиссаров О. Фонетический метод в формировании вокально-артикуляционных навыков у учащихся младших классов (на материале школ УССР): Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Моск. гос. пед. ин-т. /О.В.Комиссаров — М., 1984. — 20 с.

72. Кондрацька Л. Сучасні технології підготовки майбутніх учителів мистецтва /Л.Кондрацька //Мистецтво та освіта. — 2003. — № 2. — С.7–11.

73. Конфуций: изречения. Книга песен и гимнов. — Харьков, 2001. — 483 с.

74. Круль П.Ф. Комплексное сочетание игры с пением как условие эффективной профессиональной подготовки студентов муз.-пед. факультетов педагогических ВУЗов: автореф. дисс. на соискание учен. степени д-ра пед. наук: спец.: 13.00.01 «Теория и история педагогики» /П.Ф. Круль. — К., 1991. — 13 с.

75. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие /Н.В. Кузьмина. — Л.: Из-во ЛГУ, 1980. — 170с.

76. Культура. Ідеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз /Л.Губернський, В.Андрущенко, М.Михальченко та ін. — К.: Знання України, 2002. — 577, [3] с.

77. Кулюткин Ю.Н. Функциональные роли учителя /Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская //Творческая направленность деятельности педагога. — Л.: НИИ ООБ АПН, 1978. — С. 19-26.

78. Курлянд З. Професійна усталеність вчителя — основа його педагогічної майстерності. /З.Курлянд. — Одеса, 1995. — 160 с.

79. Кушка Я.С. Методика навчання співу: посібник з основ вокальної майстерності. /Я.Кушка. — Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2010. — 288с.

- 80.** Лазурский А.Ф. Очерк науки о характерах. /А.Ф. Лазурский. //Хрестоматия по вниманию. – М., 2001. – С. 77-99.
- 81.** Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. /Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 303, [1] с.
- 82.** Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики /А.Н. Леонтьев. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 495 с.
- 83.** Леонтьев А.Н. Психология образа /А.Н. Леонтьев. //Вестник Моск. ун-та. (Сер. 14 «Психология»). – 1979. – № 2. – С. 146-149.
- 84.** Лінь Хай. Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю /Лінь Хай //Педагогіка вищої середньої школи: Збірник наукових праць № 16. – Спеціальний випуск: «Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) - 2006». Частина I. – Кривий Ріг: КДПУ, 2006. - С. 265-271.
- 85.** Лобанова М. Музыкальный стиль и жанр. История и современность. /М.Лобанова. — М.: Советский композитор, 1990. — 224 с.
- 86.** Лосев А. Музыка как предмет логики. /А.Лосев. — М.: Издат. автора, 1927. — 224 с.
- 87.** Люш Д. Развитие и сохранение певческого голоса. /Д.Люш. — К.: Музична Україна, 1988. — 144 с.
- 88.** Маслоу А. Мотивация и личность. /А.Маслоу. — СПб.: Питер, 2003. — 351 с.
- 89.** Матвеева К. Формирование навыков управления певческой деятельностью школьников как существенный компонент в подготовке учителя музыки: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 Моск. гос. пед. ин-т. /К.Матвеева. — М., 1981. — 16 с.
- 90.** Ма Цзюнь. Вокальне виховання в Китаї /Ма Цзюнь //Наукові записки: зб. наук. статей. – К.: Вид-во Нац. пед. ун-ту імені М.П.Драгоманова, 2010. – Вип. LXXXV (85). – С. 152-159.
- 91.** Ма Цзюнь. Формування вокального слуху китайських студентів у процесі співацької роботи /Ма Цзюнь //Молодь і ринок: щоквартальний

науково-педагогічний та економічний журнал Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. – Дрогобич: ДДПУ, 2011. №11 (82). – С. 172-176.

92. Ма Цзюнь. Підготовка майбутніх учителів музики до вокально-ансамблевої роботи зі школярами /Ма Цзюнь //Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. - № 7 (218). – Луганськ: ЛНУ, 2011. – Частина II. – С. 101-105.

93. Ма Цзюнь. Діагностика вокального слуху майбутніх учителів музики у процесі співацької діяльності /Ма Цзюнь //Наукові записки: зб. наук. статей. – К.: Вид-во Нац. пед. університету імені М.П. Драгоманова, 2011. – Вип. LXXXVII (97). – С. 137-143.

94. Ма Цзюнь. Специфіка розвитку вокального слуху студентів інститутів мистецтв /Ма Цзюнь //Проблеми удосконалення професійної підготовки фахівців мистецьких дисциплін: зб. матер. відкр. наук.-практ. конфер. – Суми: Вінніченко М.Д., 2011. – С. 109-110.

95. Медушевский В. Внемлите ангельскому пению. /В.Медушевский. — Минск, 2000. — 368 с.

96. Менабени А. Специфика индивидуальной вокальной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / НИИ содержания и методов обучения. /А.Менабени. — М., 1972. — 20 с.

97. Микиша М. Практичні основи вокального мистецтва. /М.Микиша. — К.: Музична Україна, 1985. — 80 с.

98. Михайлов М. Музыка Китая. /М.Михайлов.— М., 1961. – С.15-35.

99. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя /Л.М. Митина. – М.: Флинта, 1998. – 200 с.

100. Морозов В.П. Искусство резонансного пения /В.П. Морозов. – М.: Искусство и наука, 2002. – С. 23-41.

- 101.** Морозов В.П. Резонансная теория голосообразования. Эволюционно-исторические основы и практическое значение. /В.П.Морозов. //Вокальное образование начала XXI века. – М.: Новый ключ, 2008. – 183 с.
- 102.** Назаренко И.К. Искусство пения: Хрестоматия. – изд. 3-е. /И.К.Назаренко. – М.: Музыка,1968. – 622 с.
- 103.** Огороднов Д. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: Методическое пособие. /Д.Огороднов. — 3-е. изд. — К., Музична Україна, 1989. — 165 с.
- 104.** Олексюк О. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва: Навч. посіб. /О.Олексюк, М.Ткач — К.: Знання України, 2004. — 264 с.
- 105.** Орлова Е.М. Интонационная теория Б.Асафьева как учение о специфике музыкального мышления. История. Становление. Сущность. /Е.М.Орлова. – М.: Музыка, 1984. – 301 с.
- 106.** Орлов В. Професійне становлення майбутніх вчителів мистецьких дисциплін: теорія і технологія: Монографія [За заг. ред. І.А.Зязюна. /В.Орлов. — К.: Наукова думка, 2003. — 262 с.
- 107.** Павлов И.П. Полн. собр. соч. /И.П. Павлов. – Т. IV. – М.: АН СССР, 1951. – С. 224-247.
- 108.** Падалка Г. Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти. /Г.Падалка. — Херсон: ХДПШ, 1995. — 104 с.
- 109.** Петрушин В.И. Музыкальная психология: учеб. пособие для студ. и препод. /Валентин Иванович Петрушин. – М.: Гуманитарно-издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 384с.
- 110.** Психологические тесты /под ред. А.А. Карелина: в 2-х т. – М.: ВЛАДОС, 2003. – Т. 2. – 248 с.
- 111.** Рейзенкінд Т.Й. Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті /Тетяна Рейзенкінд. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 640с.

- 112.** Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека /Карл Роджерс; Пер.с англ. М.М. Исениной. — М.: Прогресс; Универс, 1994. — 479с.
- 113.** Ростовський О. Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів: Автореф. дис...д-ра пед. наук: 13.00.01 /Інститут педагогіки АПН України. /О.Ростовський. — К., 1993. — 48 с.
- 114.** Рубинштейн С. Основы общей психологии. /С.Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — 720 с.
- 115.** Рудницька О. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти: Навч. посіб. /О.П. Рудницька. — К.: ІЗМН, 1998. — 248с.
- 116.** Саркисян А. О некоторых вопросах вокального искусства /А.Саркисян //Вопросы вокальной педагогики.— М.: Госмузиздат, 1964. — Вып. 1. — С. 9–29.
- 117.** Сергеев Б. Высшая форма организации материи. /Б.Сергеев. — М.: Просвещение, 1987. — 159 с.
- 118.** Сеченов И.М. Рефлексы головного мозга /И.М. Сеченов //Избран. философские и психологические произведения. — М.: Госполитиздат, 1947. — С. 135-155.
- 119.** Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості. /С.Сисоєва. — К.: Міленіум, 2006. — 346с.
- 120.** Станиславский К. Работа актера над собой. Ч. I. Работа над собой в творческом процессе переживания. Соб. соч.: в 8 т. — Т.2. /К.Станиславский. — М.: Искусство, 1954.- 424 с.
- 121.** Стасько Г. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01. /Г.Стасько. — К., 1995. — 19 с.
- 122.** Струве Г.А. Школьный хор: учеб. пособ. /Георгий Струве. — М.: Знание, 1967. — 191с.
- 123.** Стулова Г.П. Хоровой класс /Галина Павловна Стулова. — М.: Просвещение, 1988. — С. 99-133.

124. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. Народження громадянина. Листи до сина: Вибрані твори в п'яти томах. /В.О.Сухомлинський. — К.: Рад. шк., 1977. — Т.3. — 670 с.

125. 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).

126. Тельчарова Р.А. Структура музыкальной деятельности и предпосылки её оптимизации в процессе подготовки учителя музыки (методологический подход). /Р.А. Тельчарова //Музыкальная культура и личность (вопросы подготовки учителя музыки): межвузов. сб. научн. трудов. — Владимир: ВГПИ, 1987. — С. 11-27.

127. Теория и практика сценической речи. Коллективная монография. — Вып. 2. /Отв. ред. В.Н. Галендеев. — СПб. : СПГАТИ, 2007. — 208 с.

128. Теплов Б. Психология музыкальных способностей Б.Теплов. //Избранные труды в 2-х томах. — М.: Педагогика, 1985. — Т.1. — С. 42 — 222.

129. Трофімов Ю.Л. Психологія: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. /Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук. — К.: Либідь, 2005. — 558 с.

130. Тюлин Ю.Н. Вопросы оперной драматургии: учеб. пособ. для вузов /Ю.Н. Тюлин. — М.: Музыка, 1975. — 315 с. с нот. ил.

131. Ушинский К. Избранные педагогические сочинения. /К.Д.Ушинский. — М.: АПН РСФСР, 1945. — 538 с.

132. Філософія: Підручник / Бичко І.В., Бойченко І.В., Табачковський В.Г. та ін. — К.: Либідь, 2001. — 408 с.

133. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. /Майкл Фуллан [перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. — Львів: Літопис, 2000. — 269 с.

134. Хмельюк Р.І. Розвиток здібностей: метод. реком. /Раїса Ільвіна Хмельюк. — О: ПДПУ, 1998. — 48с.

- 135.** Хмель Н.Д. Педагогическая культура и педагогическое мастерство /Н.Д. Хмель [в помощь лектору]. – Алма-Ата: Знание, 1989. – 20с.
- 136.** Холопова В. Музыка как вид искусства. /В.Холопова. — М.: Научно-творч.центр «Консерватрия», 1994. — 260 с.
- 137.** Хрестоматия по истории зарубежной педагогики /под ред. П.И.Пискунова. /Изд. 2-е, перераб. – М.: Просвещение, 1991. – 528 с.
- 138.** Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие. 2-е изд., переработ. /Андрей Викторович Хуторской. – М.: Высш. шк., 2007. – 638 с.
- 139.** Цагарелли Ю.А. Психология музыкально-исполнительской деятельности: учеб. пособ. /Ю.А. Цагарелли. – СПб.: Изд-во «Композитор* Санкт-Петербург», 2008. – 368, [1].
- 140.** Цзіннь Нань. Вокальна підготовка в Китаї: до проблеми формування творчої індивідуальності співака /Цзіннь Нань //Вісник державної академії керівних кадрів культури і мистецтв: Наук. журнал 3/2008. – К.: Міленіум, 2008. – С. 73-76.
- 141.** Цзіннь Нань. Особливості вокальної підготовки студентів з КНР в інститутах мистецтв України /Цзіннь Нань //Теоретичні та методологічні засади неперервної мистецької освіти: Збірник матеріалів науково-методологічного семінару. – Чернівці: Зелена Буковина, 2009. – С. 91-92 с.
- 142.** Цзіннь Нань. Сутнісні ознаки вокальної підготовки студентів КНР у системі української музично-педагогічної освіти /Цзіннь Нань //Наукові записки: Зб. наук. статей. – К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2008. – С. 201-208.
- 143.** Цыпин Г. Психология музыкальной деятельности: проблемы, суждения, мнения. /Г.М. Цыпин. — М.: Инрерпракс, 1994. — 373 с.
- 144.** Чанышев А. Курс лекций по древней и средневековой философии. /А. Чанышев. — М.: Высшая школа, 1991. – 512 с.
- 145.** Чистякова М.И. Психогимнастика /М.И. Чистякова. – М.: Просвещение: Владос, 1995. – 160 с.

- 146.** Шамина Л.В. Этнографическая парадигма школьного музыкального образования /Л.В. Шамина. – Преподаватель, 2002, №6. – С. 21-27.
- 147.** Шевченко Т.И. Психофизиологические методы в подготовке музыканта-исполнителя /Т.И.Шевченко. – Одесса, 1990. – 21с.
- 148.** Шип С. Музична форма від звуку до стилю /С.В. Шип. — Київ: Заповіт, 1998. — 367с.
- 149.** Шнеерсон Г. Музыкальная культура Китая. /Г.Шнеерсон. – М., 1952. – С. 3-15.
- 150.** Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка /Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К.: ДАКККіМ, 2008. – 240 с.
- 151.** Щолокова О. Світова художня культура: Навч. посібник. /О.Щолокова О, О.Шевнюк та ін. — К.: Вища школа, 2004.– 175 с.
- 152.** Эксперимент: требования к уровню подготовки выпускников //Новое содержание образования /В.В Фирсов. – М.: Просвещение, 2001. – 271 с.
- 153.** Энциклопедический музыкальной словарь. /Ред. Г.Келдыш. — М.: Сов. Энциклопедия, 1959. — 327 с.
- 154.** Юник Д.Г. Увага як фактор формування виконавської надійності баяніста у ВНЗ муз.-пед. спеціальності /Дмитро Юник. – К.: УКіМ, 1993. – С.17-23.
- 155.** Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. /Р.Юссон. — М.: Музыка, 1974. — 262 с.
- 156.** Юцевич Ю. Теорія і методика формування співацького голосу: Навчально-методичний посібник. /Ю.Юцевич. — К., 1998. — 159 с.
- 157.** Юшманов В.И. Вокальная техника и её парадокс. – изд. третье. /В.И.Юшманов. – СПб.: ДЕАН, 2007. – 128 с.
- 158.** Яворский Б. Воспоминания, статьи и письма. Т.1. /Б.Яворський. — М.: Музыка, 1964. — 670 с.

- 159.** Adler G. Der Stil in der Musik. — Lpz.: Breitkopf und Härtel, 1981. — 46 S.
- 160.** Bianchi S. La musica futurista. — Luca: Libreria musicale Italiana Editrice, 1995. — 247 p.
- 161.** Bolin N. Gefangenschaft und Freiheit /Aspetti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — S. 161–167.
- 162.** Cooc N. Heinrich Schenker, Polemist: a reading of the Ninth symphony Monograph. /Music analysis. Volume 14 number 1. March 1995. — 89–105 p.
- 163.** Kalisch V. Side effects bei der Beschäftigung mit musica // Aspekti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — 363–370 S.
- 164.** Kluppelholz W. Cucina tipica/Aspekti musicali. — Köln–Rheinkassel: Verlag Ch.Dohr: 2001. — 331–339 S.
- 165.** Schenker H. Neue musikalische Theorien und Fantasien. Der freie Satz. — Wien, 2002. — S. 29–33.

Література китайською мовою

- 166.** Аоки Масару. История китайской драмы в новейшее время — Пекин, 1975. — С. 12–23.
- 167.** Бай Юнь-шэн. О формах сценического движения и обучении актерскому мастерству традиционного театра. — Пекин, 1957. — С. 34–45.
- 168.** Биан Мен. Китайская музыкальная культура: образование и развитие — Пекин, 1996. — 181 с.
- 169.** Ван Го Вэй. Сборник статей о музыкальном театре. — Пекин, 1957. — С. 15–121.
- 170.** Гуан Лиин. Народные стили в вокальном искусстве — Пекин, 1984. — с. 11–24.
- 171.** Иян Инь Лю. История китайской музыки. — Шанхай, 1953. — С. 5–11.
- 172.** Китайская Философия Т. 19–21. — Ляо Нин, 2000. — с. 112–134.

- 173.** Лю Лан. Музыкальное воспитание Конфуция и смысл его музыкальной эстетики /Искусство музыки - 2. — Пекин, 1991. — с. 34-54.
- 174.** Лю Юань Пин. Модель обучения вокальной музыке. — Пекин: КМИ, 2004. — 170 с.
- 175.** Уань Юань. Воспитание психологических качеств вокалиста. — Цзанси, 2002. — 120с.
- 176.** Хоу Фан. Реформирование вокального обучения. — Пекин, 2001. — 150 с.
- 177.** Цан Вэнь Лин. Требования к исполнению вокальной музыки. — Шандонь, 2005. — 235 с.
- 178.** Цоу Вэн Чу. Вокальное искусство — школа Шен Сиан. — Пекин, 2000. — 217 с.
- 179.** Чжан Уен Жу. Современная философия Китая. — Пекин, 2001. — С. 5-33.
- 180.** Чжан Сяо Чжун. Основные особенности и законы вокального обучения. — Синхай, 2001. — 205 с.
- 181.** Чжао Мэй Бо. Вокальное искусство Китая. — Шанхай, 1997. — С. 23-43.
- 182.** Чжау Сон Жу. Объяснение Лао Цзы. — Шандон, 1988. — С. 6-15.
- 183.** Чжан Цзянь Го. Путь реформы вокальной музыки. — Наньцзин, 2004. — 215с.
- 184.** Чэнь Я Сянь. Подготовка к работе над вокальным дыханием. — Фуцзянь, 2001. — 145 с.
- 185.** Шен Сиан. Воспитание вокалистов. — Шанхай, 1998. — 323 с.
- 186.** Юй Исюан. Статья об исполнительстве вокалистов. — Пекин, 1980. — С.12-34.
- 187.** Юй Тэн Ган. Искусство вокального языка. — ХуНан, 1987. — С. 23-45.
- 188.** Ян Хун Нянь. Вокальная интонация. — Пекин, 2001. — 215 с.