

НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ М.П. ДРАГОМАНОВА

На правах рукопису

МАРТИНЮК ЛЮБОВ ВАСИЛІВНА

УДК 37.016:78:374.091] (043.3)

**ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ОБРАЗНИХ УЯВЛЕНЬ ПІДЛІТКІВ
У ПРОЦЕСІ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В МИСТЕЦЬКИХ
ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ**

13.00.02 – теорія та методика музичного навчання

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Наталя Ігорівна Лисіна,
кандидат педагогічних наук,
доцент

КИЇВ, 2011

ЗМІСТ

| | |
|---|-----|
| ВСТУП | 3 |
| РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ОБРАЗНИХ УЯВЛЕНЬ ПІДЛІТКІВ | 12 |
| 1.1. Сутність поняття «музично-образні уявлення» та їх структура..... | 12 |
| 1.2. Позашкільний мистецький навчальний заклад як сучасна форма виховання і розвитку особистості..... | 35 |
| Висновки до першого розділу..... | 58 |
| РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ МУЗИЧНО-ОБРАЗНИХ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ | 60 |
| 2.1. Виконавська діяльність як фактор формування музично-образної сфери підлітків..... | 60 |
| 2.2. Діагностика рівнів сформованості музично-образних уявлень учнів підліткового віку..... | 80 |
| Висновки до другого розділу..... | 102 |
| РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ОБРАЗНИХ УЯВЛЕНЬ ПІДЛІТКІВ В МИСТЕЦЬКИХ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ | 105 |
| 3.1. Методична система формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності..... | 105 |
| 3.2. Організація, хід та аналіз результатів дослідження..... | 141 |
| Висновки до третього розділу..... | 185 |
| ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ | 187 |
| ДОДАТКИ | 191 |
| СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ | 233 |

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Докорінні зміни в політичній, соціальній, культурній сферах життєдіяльності суспільства сьогодні гостро ставлять завдання розвитку художньо-творчих здібностей підростаючого покоління, його здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в духовному самовираженні. Важлива роль у вирішенні цих завдань належить музичному мистецтву, яке володіє унікальною можливістю послідовно та ефективно вводити особистість у художньо-естетичний простір культури, формувати її світоглядні уявлення, ціннісні орієнтації та індивідуально-творчі здібності. Пізнання його безмежного світу найбільш повно відбувається під час навчання у спеціалізованих позашкільних закладах, діяльність яких з кожним роком набуває все більш різнобічного, комплексного характеру. Саме ці заклади покликані забезпечувати здійснення державних гарантій художньо-естетичного виховання дітей та молоді через доступність надбань вітчизняної і світової художньої культури, створювати комфортні умови для здобуття системних знань, умінь та навичок у галузі музичного мистецтва, сприяти активізації творчого потенціалу і професійному самовизначенню кожного суб'єкта навчання.

Реалізація проголошених завдань потребує якісного оновлення змісту позашкільної спеціалізованої освіти, детермінує необхідність впровадження нових підходів до здійснення музично-виконавської підготовки учнів, що надасть змогу продовжити традиції виховання майбутнього професіонала та аматора мистецтва. У зв'язку з цим перед музичною педагогікою постає багато проблем, серед яких однією з найактуальніших є проблема розвитку музичних здібностей учнівської молоді, формування її образної сфери та урізноманітнення проявів музичності у процесі виконавської діяльності. У професійній музичній освіті, на відміну від загальної, формування образної сфери учнів має свою специфіку і це обумовлює необхідність розвитку не

тільки спеціальних музичних, але й генералізованих здібностей дітей, а також таких психічних процесів як сприймання, мислення, уявлення тощо.

Огляд наукової літератури засвідчує, що проблемі формування образної сфери особистості загалом і образних уявлень дітей зокрема приділялася належна увага. Різні аспекти даного питання знайшли своє відображення в філософії, культурології, педагогіці, загальній та музичній психології, психології мистецтва, музикознавстві, педагогіці музичної освіти. Великий внесок у розкриття і обґрунтування феномена уявлення зробили зарубіжні та вітчизняні філософи минулого і сьогодення (А.Бергстон, В.Волков, Г.Гегель, Е.Іванов, С.Рапопорт, Г.Сковорода, П.Флоренський, А.Шопенгауер, Д.Юм). У психології уявлення розглядалися у руслі теорії відображення (С.Рубінштейн); у контексті теорії діяльності і свідомості (А.Леонтьєв, О.Костюк); як самостійні психічні феномени (Б.Ананьєв, І.Бех, І.Сеченов,). Вивчення образної сфери в психологічній науці пов'язано із дослідженням уявлень: в системі когнітивних процесів (Б.Ломов, І.Якиманська); в науковій та художній творчості (Р.Арнхейм, М.Бахтін, Я.Пономарьов, В.Роменець, Б.Юсов); у розвитку художньо-творчих здібностей різних вікових груп (Л.Бочкарьов, В.Роменець); в організації творчої роботи школярів (І.Волков, Б.Неменський, Т.Сущенко); у сфері комунікації (Л.Дорфман). У концепції Д.Леонтьєва образні уявлення розглядаються як прояв суб'єктивного «образу світу» автора, виконавця і слухача. Для нас цінними є дослідження загальної і дитячої психології, а також психології розвитку, пов'язані з вивченням процесу формування образної сфери людини (Л.Виготський, А.Гостєв, І.Якиманська). У галузі музичної психології найбільше досліджень присвячено музично-слуховим уявленням (Л.Благонадьожина, Л.Бочкарьов, М.Старчеус, Б.Теплов, Т.Траверсе). У працях С.Беляєвої-Екземплярської, А.Готсдинера, Р.Тельчарової музично-слухові уявлення розглядаються в контексті сприйняття музики. У зв'язку із вивченням пам'яті й мислення музично-образні уявлення аналізуються в працях С.Волкова, В.Петрушина, А.Сохора,

Н.Суислової. Певним аспектам музично-слухових уявлень присвячені праці музикознавців Б.Асаф'єва, М.Бонфельд, Ю.Кремльова, В.Медушевського, Б.Яворського. У музично-педагогічній науці більшість наукових досліджень, у яких розглядалися музичний образ і музично-слухові уявлення, пов'язана з їх формуванням у виконавському класі (А.Артоболевська, Л.Баренбойм, Е.Бурвіна, Р.Гржибовська, Г.Нейгауз, В.Ражніков, С.Савшинский, Г.Ципін, О.Шульпяков, О.Щолокова). Теоретико-методичні питання розвитку музичного сприймання й інтерпретації, здібностей, творчої діяльності, виконавських навичок тощо висвітлено в працях Е.Абдуліна, Ю.Алієва, О.Апраксіної, Н.Батюк, Л.Безбородової, Н.Ветлугіної, Н.Гродзенської, А.Козир, О.Комаровської, А.Король, Н.Лисіної, Л.Масол, С.Науменко, Г.Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, Л.Хлебникової, Л.Шрагіної, В.Шульгіної, Ю.Юцевича. Генетичне коріння інтермодальності й полімодальності уявлень розкриваються в працях В.Барабанщикова, А.Бєляєвої, Л.Веккера, М.Гріндера, Р.Нємова, А.Ремєєвої. Проблемі розвитку полімодальних музично-образних уявлень учителя музики присвячені дисертаційні дослідження Н.Морозової та Л.Кравчук.

Оцінюючи наукову спадщину з означеної проблеми, можна констатувати, що усі ці роботи складають значний доробок, але далеко не всі аспекти музично-образного розвитку дітей знайшли в них цілісне і повне висвітлення. Мало досліджень, спрямованих на розкриття цілісного змісту музично-образної сфери підлітків, з'ясування механізмів впливу різноманітних проявів вокально-виконавської діяльності на формування їх музично-образних уявлень. Недостатньо дослідженою є проблема розвитку і становлення образної сфери учнів, особливо підліткового віку, в мистецьких позашкільних закладах. Таким чином, актуальність проблеми формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності обумовлена необхідністю вирішення ряду протиріч: між усвідомленням важливості вивчення питань формування музично-образних уявлень підлітків у мистецьких позашкільних навчальних закладах і відсутністю теоретико-

методичного забезпечення, спрямованого на вирішення цього завдання; між недостатністю розвитку творчих виконавських можливостей учнів, пасивністю їхніх музично-образних уявлень при значному інтелектуальному та емоційному їх потенціалі. Вирішення цих проблем вимагає удосконалення технологій вокально-хорової підготовки учнів, зокрема із орієнтацією на синкретичну єдність їх художнього та слухорозумового розвитку. У такому контексті подальшого вивчення та уточнення потребують: сутність феномена музично-образне уявлення, співвідношення його змістових характеристик з якостями художньо-творчого виконання; особливості формування у підлітків у процесі вокально-хорової підготовки індивідуальної творчої техніки синкретичного виконання.

Саме соціальна і педагогічна значущість розвитку музично-образних уявлень підлітків, актуальність і недостатня теоретична й методична розробка цієї проблеми зумовили вибір теми нашого дослідження: «Формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності в мистецьких позашкільних навчальних закладах».

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування музично-образних уявлень підлітків у процесі мистецької освіти у позашкільних навчальних закладах.

Об'єкт дослідження – процес мистецької освіти підлітків позашкільних навчальних закладів.

Предмет дослідження – методика формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності.

Реалізація мети, поставленої в дослідженні, передбачала вирішення таких завдань:

- 1) уточнити сутність та зміст образних уявлень, охарактеризувати їх індивідуальні сенсорні відмінності;
- 2) розглянути функції мистецьких позашкільних навчальних закладів у вихованні і розвитку особистості;

- 3) розкрити зміст виконавської, зокрема, вокально-хорової діяльності, зорієнтованої на розвиток музично-образних уявлень підлітків;
- 4) визначити компонентну структуру, критерії, показники та рівні сформованості музично-образних уявлень підлітків;
- 5) виявити педагогічні умови цілеспрямованого розвитку музично-образних уявлень підлітків;
- б) розробити та експериментально перевірити методичну систему формування образних уявлень підлітків та перевірити її ефективність.

Методологічну та теоретичну основу дослідження склали державні документи про стратегію розвитку мистецької освіти в Україні; загально-теоретичні та методологічні принципи наукового пізнання; концептуальні положення філософії, психології, педагогіки, музикознавства щодо проблематики образної сфери особистості загалом і музично-образних уявлень учнів зокрема; положення загальної психології про взаємозалежний розвиток психіки та діяльності особистості (Л.Виготський, Г.Костюк, О.Леонт'єв, Р.Немов, Ж.Піаже, С.Рубінштейн, Б.Теплов); філософські концепції з проблем музичного мислення (М.Арановський, Б.Асаф'єв, С.Волков, Ю.Кремльов, В.Медушевський, О.Сохор); сучасні педагогічні концепції художньо-естетичного розвитку особистості (І.Зязюн, О.Дем'янчук, О.Олексюк, Г.Падалка, О.Рудницька); теорії й методики музично-педагогічної освіти (А.Болгарський, В.Бутенко, С.Горбенко, А.Козир, О.Ростовський, О.Щолокова); теоретичні та методичні положення мистецької освіти (В.Іванов, Е.Кучменко, Л.Масол, В.Шульгіна, Л.Хлебнікова); наукових підходів до формування слухо-моторних уявлень (М.Матковська); світоглядних уявлень (В.Демиденко); виконавської майстерності музикантів (М.Давидов, О.Полякова, Г.Саїк), а також музично-виконавської діяльності учнів закладів мистецької освіти (Н.Гузій, С.Ліпська, С.Науменко, О.Щолокова).

Для досягнення мети та розв'язання поставлених завдань були використані наступні **методи дослідження**: *теоретичні*: аналіз

філософської, психолого-педагогічної та мистецтвознавчої літератури з проблеми дослідження; аналіз, синтез, порівняння, класифікація, абстрагування, конкретизація наукової інформації, які застосовувались при вивченні понятійного апарату дослідження, розробці педагогічних умов та методики формування образних уявлень підлітків у процесі музичного виконавства; *емпіричні*: вивчення та узагальнення педагогічного досвіду з проблеми формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності в мистецьких позашкільних закладах, цілеспрямоване спостереження, бесіди, анкетування, опитування (письмове та усне), інтерв'ю, творчі завдання, педагогічний експеримент (констатувальний і формувальний), кількісний та якісний аналіз результатів дослідження у контрольних та експериментальних групах і статистична обробка отриманих даних.

Наукова новизна дослідження:

Вперше:

– розкрито сутність і зміст музично-образних уявлень підлітка та визначено компонентну структуру означеного феномену в контексті сучасного розвитку мистецької освіти;

– охарактеризовано «дитячий театр пісні» як одну із форм роботи з формування музично-образних уявлень підлітків у мистецьких позашкільних закладах, визначено його основні функції;

– розроблено критерії, показники та рівні сформованості музично-образних уявлень підлітків;

– визначено педагогічні умови та розроблено методичну систему формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності.

Удосконалено:

– методи, що сприяють формуванню у підлітків музично-образних уявлень певної сенсорної модальності;

– методи організації вокально-виконавської діяльності підлітків в умовах навчання у закладах мистецької освіти.

Подальшого розвитку набуло навчально-методичне забезпечення навчального процесу з дисциплін вокально-хорового циклу.

Теоретичне і практичне значення дисертаційного дослідження визначається тим, що його теоретичні висновки й експериментальні дані можуть слугувати основою вдосконалення практики музично-виховної роботи з учнями підліткового віку в умовах позашкільної мистецької освіти. Розроблено та експериментально апробовано методичну систему формування музично-образних уявлень учнів дитячих музичних шкіл, шкіл мистецтв та музичних театрів-студій; визначено умови, які сприятимуть ефективності процесу формування музичності учнів підліткового віку, підвищенню рівня їх виконавської діяльності. Матеріали дослідження зможуть використовуватися як методичні рекомендації для викладачів музичних шкіл, шкіл мистецтв, керівників дитячих музичних театрів-студій, а також можуть бути застосовані як навчальний матеріал з курсів «Методика музичного виховання», «Музична педагогіка», «Хоровий клас». Методика діагностики рівнів сформованості музично-образних уявлень у підлітків дасть можливість викладачам виявляти і аналізувати динаміку розвитку музично-образних уявлень учнів різної модальності (мономодальних, бімодальних, полімодальних).

Апробація та впровадження результатів дисертаційного дослідження. Основні положення, висновки, рекомендації та результати дисертаційного дослідження обговорювалися і отримали позитивну оцінку на міжнародних наукових та науково-практичних конференціях: «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2007); всеукраїнських наукових та науково-практичних конференціях: «Матеріали до українського мистецтвознавства. Микола Леонтович і сучасна освіта та культура (До 125-річчя від дня народження)» (Кам'янець-Подільський, 2003), «Формування основ християнської моралі в процесі духовного відродження нації»

(Кам'янець-Подільський, 2010); на звітних науково-практичних конференціях викладачів НПУ імені М.П.Драгоманова та Кам'янець-Подільського державного університету (2003-2010); на обласному семінарі-практикумі викладачів початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів (Хмельницький, 2006); на засіданнях кафедри методики музичного виховання, вокалу і хорового диригування Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка (2003-2010).

Розроблена методична система формування музично-образних уявлень підлітків упроваджена в навчально-виховний процес Кам'янець-Подільської дитячої музичної школи ім. Ф.Ганіцького (довідка №249 від 28.05.2010р.), Скала-Подільської дитячої музичної школи Тернопільської області (довідка №15 від 01.06.2010р.), Хмельницької музичної школи №1 (довідка №45 від 27.05.2010р.), Кам'янець-Подільської міської школи мистецтв (довідка №45 від 05.05.2010р.), Хмельницької школи мистецтв (довідка № 01-22-27 від 27.05.2010р.), дитячої музичної студії при педагогічному факультеті Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка (довідка № 26 від 26.04.2010р.). Загалом дослідженням було охоплено 295 учнів.

Організація дослідження. Дослідно-експериментальна робота проводилася у відповідності до сформульованих завдань та мети дослідження і включала чотири етапи.

На першому етапі (2003-2005 рр.) було проаналізовано філософську, психологічну, педагогічну, музикознавчу літературу з досліджуваної проблеми, на основі чого було визначено об'єкт, предмет, мету і завдання дослідження, розроблено методику і програму констатувального та формувального експериментів.

Другий етап (2005-2007 рр.) включав розробку методичної системи дослідно-експериментальної роботи, опрацювання критеріїв сформованості музично-образних уявлень підлітків, проведення констатувального експерименту.

На третьому етапі (2007-2009 рр.) здійснювалася експериментальна перевірка методичної системи формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності, проводилися контрольні зрізи.

На четвертому етапі (2009-2010 рр.) було проаналізовано та систематизовано результати експериментальної роботи, сформульовано відповідні висновки, здійснено оформлення дисертаційного дослідження.

Публікації. Результати й основні положення проведеного дослідження висвітлені в 15 одноосібних науково-методичних працях, 9 з них – у наукових фахових виданнях, затверджених ВАК України.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, 3 розділів, висновків до розділів, загальних висновків, додатків та списку використаних джерел. Загальний обсяг дисертації – 259 сторінок. Основний текст викладено на 191 сторінці, додатки – на 40 сторінках. Робота містить 14 таблиць, 1 схему, 6 гістограм. Список використаних джерел налічує 303 найменування, з них 4 – іноземними мовами.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ОБРАЗНИХ УЯВЛЕНЬ ПІДЛІТКІВ

1.1. Сутність поняття «музично-образні уявлення» та їх структура

Вивчення процесу формування музично-образних уявлень підлітків потребує визначення основних понять теми дисертаційного дослідження. Вирішення даної проблеми передбачає проведення аналізу філософських, психолого-педагогічних, культурологічних, музикознавчих та музично-методичних досліджень. Розглянемо сутність та зміст таких загальних термінів як “уявлення”, “образні уявлення”, “музично-слухові уявлення” “музично-образні уявлення” тощо.

Уперше уявлення стають предметом спеціального вивчення у древньогрецькій філософії. Створена Арістотелем концепція «мімеміса» (специфічного і різноманітного наслідування) включає в себе адекватне відображення дійсності – зображення речей такими, «як вони були і є»; діяльність творчого відображення – зображення їх такими, «як про них говорять і думають»; ідеалізацію дійсності – зображення їх такими, «якими вони повинні бути».

Представник класичної німецької філософії Гегель розглядав узагальнене уявлення в якості родового поняття, частковими випадками якого є конкретні образи-уявлення, знаки і символи [56, с.390]. В образі і образності Гегель бачив специфіку мистецтва взагалі, і поетичного зокрема. Ідеї Гегеля і сьогодні складають фундамент естетичного розуміння образу в мистецтві, потерпаючи на тих чи інших етапах розвитку естетичної думки визначені перетворення, доповнення, зміни, а іноді, і повне заперечення.

Про уявлення, пов'язані з усвідомленням світу людиною, йдеться в працях Д.Дідро, Т.Гоббса, Дж.Берклі, Дж.Лока, Ф.Ніцше, І.Канта, А.Шопенгауера, К.Юнга, Г.Сковороди. Д.Дідро систему людських уявлень

порівнював з будовою музичного інструменту, вказував на взаємозалежність одних уявлень від інших [84, с.419-420].

У Дж.Локка в описі кроків, «якими розум (mind) доходить до різних істин», ми, власне, знаходимо механізм формування уявлень: “Почуття спочатку вводять поодинокі ідеї та заповнюють ними ще пусте місце (empty cabinet), в міру того як розум поступово освоюється з деякими з них, вони розташовуються в пам’яті та отримують імена” [150, с.621].

У “Трактаті про людську природу” англійський філософ Девід Юм вивів особливості уявлень людини про навколишій світ, а також про абстрактні речі. Тут ми знаходимо, що “уявлення” (representations) виражають собою ідеї від зазнаних раніше вражень: “...усі наші прості ідеї при першій своїй появі походять від простих вражень, котрі їм відповідають і котрі вони так само подають (represent)”. Конкретні уявлення Юм ототожнює із ослабленими відчуттями, а особистість в його уявленні – це комплекс різноманітних сприйнятів, при цьому здатність переживати абстрактні образи він заперечує. Пізнання світу людиною, за Юмом, відбувається за допомогою вражень [291, с.65].

Протилежної точки зору дотримувався автор відомих творів у галузі інтуїції та філософії життя французький філософ А.Бергсон. Учений протиставив уявлення і відчуття, як явища різної природи [24, с.235].

Г.Сковорода у поясненні справжності людських уявлень удається до улюбленого засобу – образу-символу. Справжня людина подібна до колосу пшеничного: істина її всередині, в зерні – серцевині-серці.” [243, с.167] Підкреслюючи важливість уявлень, філософ П.Флоренський відмічав, що потрібно навчитись уявляти собі предмети одразу з усіх боків. Музичний твір, на його переконання, залишає слухачеві найбільшу ступінь свободи і як алгебра, дає формули, здатні заповнюватись змістом майже безгранично різноманітними [272, с.63].

Підсумовуючи історичний огляд філософського осмислення проблеми образних уявлень, підкреслимо, що різними мислителями уявлення

розглядалися як психічні процеси – пам'яті, мислення, уяви, почуттєво-наочного образу, як короткочасної і довготривалої пам'яті, уявлення про оточуючий світ і себе в ньому, уявлення суб'єктивного образу світу. В філософсько-естетичному розумінні як абстрактні, змістові уявлення, так і почуттєво-предметні і емоційні образи відіграють виключну роль в процесі пізнання. Головним у специфіці уявлень філософи вважають відсутність безпосереднього зв'язку з відображеним предметом, деяку узагальненість образу.

Якщо розглядати сутність уявлень з позиції психології, то перш за все підкреслимо, що психологи визначають уявлення як чуттєво-наочний образ предметів або явищ дійсності, що зберігаються і відтворюються у свідомості людини поза безпосереднім впливом на її органи чуття, а також образ, створений продуктивною уявою людини. Цей образ зберігається за допомогою слів у мовній пам'яті [137, с.94]. У зв'язку з цим розрізняють уявлення пам'яті і уявлення уяви. Уявлення пам'яті як відтворені образи предметів і явищ у процесі свого зберігання і відтворення піддаються значним змінам, які виражаються у згладжуванні особливостей сприйнятого раніше об'єкта його уподібнення іншим, схожим із ним об'єктам, або, навпаки, в підсиленні своєрідності даного об'єкта, в підкресленні його специфічних ознак. Відбувається визначена «перебудова» образів, тобто уявлення формується безвідносно до попередньо сприйнятого, що приводить до створення нових образів – уявлень уяви. [31, с.407].

За допомогою уяви образ може бути «відтвореним» із уявлення, а згодом втіленим у фізичному матеріалі, наприклад, у картині, в літературному чи музичному творі. За допомогою уяви ми можемо також комбінувати уявлення, створюючи образи предметів чи явищ, які не мають фізичних прототипів.

Існування уявлень психологи пояснюють тим, що образи предметів і явищ, які виникають в корі головного мозку під впливом предметів, не зникають. Під впливом дій, що певним чином пов'язані з першим враженням,

нервова тканина може знову набути стану збудження, що і викликає уявлення про відсутній предмет. Для формування і функціонування уявлень необхідна злагоджена взаємодія першої і другої сигнальних систем, без чого уявлення не могло б виразитися в мові.

Отже, у специфіці наведених визначень в музичній діяльності привертає увагу:

- узагальнення образу в порівнянні зі сприйняттям;
- відсутність безпосереднього зв'язку з відображеним предметом;
- включення «в роботу» такої здібності людини, як пам'ять (здатність відтворювати образи творів, які на даний час не діють на людину).

Із вище сказанного випливає, що відсутність безпосереднього зв'язку уявлення в даній ситуації із пам'яттю дає можливість комбінувати образами, їх елементами, в результаті чого відбувається підключення уяви. Таким чином, у філософії та психології уявлення розглядається як процес відтворення конкретних образів і явищ зовнішнього світу, які раніше впливали на наші органи чуттів, а визначення уявлення синонімно ідентично вторинному внутрішньому образу, образу свідомості.

Варто зазначити, що образні уявлення не можуть бути зведеними лише до рівня уявлень як "...форми чуттєвого відображення у вигляді наочно-образного значення". Низка зарубіжних і вітчизняних дослідників розглядають образи-уявлення як досить вагомий компонент всіх вищих психічних процесів [31, с.401] (Дж.Брунер, А.Лурія, С.Смірнов, Л.Цветкова). Вчені, не використовуючи термін "образні уявлення", називають їх:

- 1) "галуззю своєрідного суб'єктивного відображення реальності людиною" [12, с.129].
- 2) "галуззю індивідуально-своєрідного (і типологічно своєрідного) відображення світу в свідомості [264, с.109].
- 3) "образом світу", що складається, як мінімум, із двох суттєвих структурних компонентів – відносно очевидних, що легко усвідомлюються ("поверхневих") уявлень та більш глибоких, репрезентативних утворень, "ядра" (О.Леонтьєв) [146, с.10].

В аспекті даного дослідження доцільно розглянути підходи, що визначають сутність феномену “уявлення”.

Як форма індивідуального почуттєвого відображення, уявлення людини можуть бути усвідомлені, обдумані та наповнені змістом. В процесі пізнання уявлення є перехідним ступенем від відчуттів до мислення. Як зазначає І.Сеченов „У склад уявлень входять, попри зовнішніх ознак, такі, які розкриваються не безпосередньо, а тільки при тривалому розумовому і фізичному аналізі предметів і їх відносин один до одного і до людини” [240, с.489]. Як чуттєвому образу, уявленню притаманні риси, які розкриваються людині при безпосередньому спогляданні. У музичному мистецтві споглядання – це музичні сприйняття або процес музичного сприймання. Але на відміну від відчуття і сприйняття, уявлення має більш-менш узагальнений характер.

На думку С.Рубінштейна головна відмінність уявлення від сприйняття полягає в різному відношенні до предметів і явищ дійсності. Як і сприйняття, уявлення, навіть загальні – наочні; уявлення – це образи. [229, с.198]. В якості яскравого прикладу С.Рубінштейн показує значення музично-образних уявлень на прикладі творчості Л.Бетховена, який втратив зовнішні слухові відчуття. Він зазначає, що відтворені образи пам’яті, їх уявлення є сходинкою або навіть цілою низкою сходинок, які ведуть від одиничного образу сприйняття до поняття і узагальненого уявлення, яким оперує мислення.

У межах нашого дослідження важливо підкреслити, що музично-образні уявлення в більшості праць ототожнюються із поняттям внутрішнього слуху, що викликає достатньо полярні, на перший погляд, думки і судження (С.Майкапар, А.Островський, С.Савшинський, В.Серединська, Б.Теплов, Г.Ципін). Дослідники, конкретизуючи поняття «внутрішній слух», акцентують той його бік, який пов’язаний із довільністю в оперуванні відповідними уявленнями, а не просто як здатність уявляти собі звуки. С.Майкапар визначає «внутрішній слух» як «здатність уявити собі музичні

тони, звукові забарвлення, мелодії, акорди, ритми і цілі складні музичні твори, абсолютно не отримуючи ніяких музичних вражень ззовні» [153, с.193]. А.Островський, С.Савшинський, В.Серединська поняття «внутрішній слух» пояснюють як здатність уявлення «нових, ще невідомих музичних явищ», які є продуктом «творчої переробки колись сприйнятих» [234].

Спільним між даними висловлюваннями є розуміння внутрішнього слуху як особливої здатності до уявлень і переживання музики без опори на зовнішнє звучання, «здатності до розумового уявлення музичних тонів і їх відношень без допомоги інструмента чи голосу». [278, с.189].

Надзвичайно важливими для нашого дослідження є висновки щодо виникнення і розвитку музично-слухових уявлень особистості Б.Теплова, який відзначає, що нормальний хід розвитку музичного слуху передбачає одночасний розвиток «зовнішньої» і «внутрішньої» його сторони, тобто сприйняття «музичного матеріалу», і «внутрішньої» його сторони, музично-слухових уявлень, що виникають у процесі музичної діяльності і є абсолютно певною переробкою слухових вражень [263, с.177]. Учений підкреслює, що уявлення є, в першу чергу, уявленнями звуковисотних і ритмічних співвідношень звуків, оскільки саме ці сторони звукової тканини виступають у музиці як основні «носії сенсу». Згідно з його переконаннями, щоб відтворити мелодію голосом або на музичному інструменті, необхідно мати слухові уявлення про те, як рухаються звуки мелодії – вгору, вниз, плавно, стрибками. Учений детально зупиняється на розгляді такого боку музично-слухових уявлень, як узагальнення. Він пояснює, що відтворення мелодій вимагає не просто слухових уявлень, а уявлень узагальнених. «Заспівати» – це, значить, відтворити одну певну сторону звучання, загальну всім випадкам виконання тієї ж мелодії, а не «відтворити звучання» на зразок того, як відтворює грамофон» [263, с.188].

На думку Б.Теплова, якщо дитина не володіє голосовим апаратом і, до того ж, не володіє грою на жодному інструменті, значить, у неї не може бути музично-слухових уявлень, оскільки вона «не володіє» жодною з видів

діяльності, в якій вони могли б створитися, оскільки музично-слухові уявлення виникають і розвиваються не самі собою, а лише в процесі діяльності, яка з необхідністю вимагає цих уявлень. Види музичної діяльності є засобами музичного розвитку і виховання. В результаті узагальнених уявлень, що склалися спочатку в процесі сприйняття музики, уявлення про неї уточнюються і заглиблюються через активну музичну діяльність. Ця думка підтверджується висновком про «звуковий прообраз», обґрунтований у тезі, згідно з якою художнє виконання музики завжди має як необхідну передумову, певне слухове уявлення інтерпретатора.

За Б.Тепловим, якщо допустити, що уявлення дійсно бувають «настільки ж живими, як сприйняття», то фактичне слухання добре відомої, а тим більше тільки що вигаданої музики, нічого не могло б додати до уявного «слухання» її. Що стосується відчуття ладу, музично-слухових уявлень і відчуття ритму, на його думку, то тут тісно взаємозв'язані всі три основні музичні здібності. Тісний взаємозв'язок емоції, слуху і відчуття ритму виявляється при аналізі змісту кожної здатності: відчуття ладу пов'язане з емоційним сприйняттям звуковисотного і ритмічного руху. В основі музичного ритму лежить сприйняття і відтворення емоційної виразності музики. Учений вважає, що якщо будь-яка здатність відстає в розвитку, це може послужити причиною млявого розвитку інших, оскільки музичні здібності не існують незалежно один від одного. Б.Теплов розкриває цей взаємозв'язок, показуючи, що слухові уявлення стають музичними тоді, коли вони відтворюють музичну висоту, а відчуття музичної висоти не може виникнути поза відчуттям ладу, поза емоційним переживанням звуковисотного руху. Таким чином, у людини, що не має відчуття ладу, що не переживає емоційної виразності мелодії, не може бути і музично-слухових уявлень і є всі підстави стверджувати, що кожен із компонентів музичного слуху – відчуття ладу, музично-слухові уявлення і відчуття ритму – є лише відносно самостійними; жоден з них не може виникнути при повній відсутності іншого.

Психолог В.Петрушин порівнює музично-слухові уявлення з попереднім планом дій. Музично-слухові уявлення – це те ж саме, переконує вчений, що архітектурно-будівельний проект при споруді будинку, конструкторська розробка при споруді автомобіля. Помилки і неточності в проекті неминує спричиняють за собою невдачу у втіленні задуму в життя. В.Петрушин підкреслює, що здатність чути і переживати музику про себе, без опори на зовнішнє звучання музики, допомагає виконавцеві працювати над твором без інструменту, сприяє поліпшенню якості виконання музики за рахунок вдосконалення якості і змісту своїх слухових уявлень. Якщо ж музикант чує лише те, що він вже зіграв, не чуючи внутрішнім слухом того, що йому ще належить зіграти, результати виявляються маловтішними» [205, с.142]. Роздуми Е.Назайкінського підтверджують цю думку: «Весь світ в його кольорах, звуках, людські долі, усмішки та гримаси, пристрасті і настрої, сумні і веселі думки, високі думи – ось те море життєвих вражень художника, які раптом приймають специфічні музичні звукові форми» [181, с.60]. Як бачимо, головну роль у формуванні уявлень учений відводить сенсорному досвіду (досвід органів чуття – слухання, бачення, нюху і інших модальностей), кінестетичному досвіду (моторно-руховий або досвід рухів) і специфічному соціальному досвіду (досвід спілкування, емоційних стосунків, морально-етичний досвід, суспільна діяльність) [181, с.81].

А.Готсдінер, розглядаючи уявлення як особливу форму пізнавальних психічних процесів, виділяє наочну, образну форму уявлень, вказуючи при цьому на зорові, слухові, дотикові образи наочної дійсності як на психологічний зміст уявлень. А.Готсдінер переконаний в тому, що поза музичною діяльністю, навіть в самих її елементарних формах – співі, добиранні на музичному інструменті, не зможе початися складний процес формування музично-слухових здібностей: визначення музичної висоти, утворення слухо-моторного зв'язку для визначення звуку і його відтворення. [67, с.83]. Ми цілком поділяємо думку автора щодо формування музично-слухових уявлень як найважливішого чинника музично-слухового розвитку.

Співзвучна з наведеними вище висловами і думка М.Старчеус, яка детально розкриває відмінність уявлень від реальних відчуттів: уявлення динамічні, порівняно легко змінюють один одного, об'єднуються і трансформуються. Це дозволяє вирішувати багато завдань у думці, оперуючи лише уявленнями про реальні об'єкти і процеси. Важливо підкреслити, що М.Старчеус звертає увагу на те, що слухові уявлення розвиваються і збагачуються в таких видах музичної діяльності, які гостро їх потребують, – у співі, музикуванні, імпровізації, творчості, транспортуванні мелодичної лінії (інтонуванні музики в різних тональностях), гармонізації мелодій, ансамблевому музикуванні. Дослідниця розкриває особливість уявлень про музику, які складаються на основі музичного узагальнення, наприклад, музичному узагальненню сприяє «підключення» до сприйняття неслухових уявлень. Щоб утримати мелодію, або будь-який музичний фрагмент, їх інколи в думках «проспівують», зорозво уявляють нотний текст, у думках відновлюють загальну структуру або просто промовляють абсолютну висоту звуків [250, с.374].

Посилаючись на дослідження Б.Теплова, Б.Асаф'єва та М.Старчеус, ми можемо розглядати музично-образне уявлення як, перш за все, інтонаційне узагальнення, тобто віддзеркалення в слуховому образі таких властивостей музичного звучання, які пов'язані з характером інтонації – «звуківиявлення». Воно спирається на особливе «вокальне» звуковідчуття інтервалів і кожного тону, тобто на переживання таких властивостей музичного звуку, які найбільш інтонаційні. Йдеться про «свого роду музичний дотик даної звуковідстані», її напруженості, складності або легкості досягнення, взаємозв'язку, пружності, опору. Ми вважаємо, що саме це слухання є основою музично-образного уявлення, безпосереднього збагнення логіки або алогізму музики «як живої мови», тобто, вони є інтонаційно змістовними.

Розкриваючи комплексний характер уявлень, потрібно відзначити, що незалежно від ступені узагальненості, уявлення зберігають чуттєві особливості відчуттів і сприйнять, на основі яких вони сформувалися. Їх

називають так само, як і відповідні органи чуття: слухові, зорові, нюхові, дотикові, рухові або розумові. При цьому спрямованість або характер узагальнення в уявленнях можуть бути різними. Тому серед них можна виділити образні, логічні або емоційні. Проте такий поділ є умовним. Кожен з перерахованих типів уявлень є комплексним по суті. «Чисті» слухові або зорові, логічні або емоційні уявлення про речі важко виділити. Уявлення про музику є комплексними: об'єднують сприйняття, мислення і дію. Відзначаючи різну ступінь узагальненості уявлень у різних людей, можна розкрити індивідуальність музично-образних уявлень за характером та ступенем вираженості.

Перший чинник пов'язаний з мірою чутливості і реактивності окремих органів чуття, яке у різних людей різне. За нашими спостереженнями, у однієї і тієї ж людини уявлення можуть значно розрізнятися, наприклад, зорові – яскраві, слухові – тьмяні, одні спираються переважно, на зорові уявлення, інші – на слухові і дотикові.

Другим чинником, що впливає на індивідуальні уявлення, є рівень розвитку інтелекту, особливості інтелектуального складу в цілому. Інтелект вносить вирішальний внесок у процеси узагальнення. Від нього залежить відбір найважливіших і найхарактерніших ознак явищ, характер схематизації образу.

Третій чинник полягає в тому, що світ уявлень формується потребами, інтересами, життєвими і професійними цінностями, нарешті, всім унікальним життєвим досвідом особистості.

Роль музично-образних уявлень у процесі музичного навчання з позицій передачі вчителем своїм учням художнього, культурного, емоційного досвіду попередніх поколінь, детально розкрито в дослідженні Н.Морозової. Музично-образні уявлення трактуються нею як психічні утворення, викликані до життя узагальненим художнім образом музичного твору, які складають його чуттєву тканину і слугують джерелом музично-особистісних змістів. [175, с.13]. Однією із базових характеристик уявлення,

на думку Н.Морозової, є сенсорна модальність, що характеризує відношення вторинного образу до певного зовнішнього стимулу, що сприймається відповідним аналізатором. Н.Морозова пояснює, що звуковий образ відтворюється в свідомості, завдяки здатності слуху сприймати звукові хвилі певної довжини і здатності мозку кодувати звукові враження у вигляді образу, тобто завдяки відчуттям і уявленням аудіальної модальності. Сприйняття цілісного образу певного предмету або явища означає віддзеркалення цього образу в єдності відчуттів різних модальностей. При цьому полімодальні уявлення, як уявлення, що збереглися в пам'яті, на думку Н.Морозової, забезпечують цілісність сприйняття.

У своєму дослідженні ми спиратимемось на висновки Н.Морозової про те, що в залежності від виду музичної діяльності, уявлення можуть поділятися на образні музично-пластичні, музично-образотворчі тощо. Підкреслимо, що залежно від функції, що виконується вторинним чином у свідомості і діяльності людини, ми маємо справу з уявленнями, що входять до пізнавальних процесів. Оскільки уявлення є основою мислення, то мислення, залежно від змісту, форми образів-уявлень, може бути музичним, художнім або просторовим.

Співзвучно з нашим дослідженням і переконання Н.Морозової в тому, що в сучасній музично-педагогічній науці і практиці як засіб всебічного розвитку дітей, їх музично-образного тезауруса, розглядаються полімодальні музично-образні уявлення, які є основою окремих педагогічних прийомів, спрямованих на вирішення завдань музичного навчання. Зазначимо, що з метою розвитку музично-образних уявлень полімодальний підхід у викладанні музики дозволяє педагогу і учневі знаходити в музиці образи, які близькі своїй образній сфері, робить знання і вміння, що транслюються вчителем, зрозумілими учням з різними індивідуальними особливостями уявлень.

У вітчизняній науці тема полімодальності уявлень в контексті здібностей і успішності не розглядалася. Проте в деяких дослідженнях отримані непрямі

свідчення того факту, що здатність до створення полімодальних уявлень і операцій з ними притаманна людям з високими загальними і творчими здібностями.

Дослідження уявлень обдарованих людей, проведені А.Готсдінером, доводять, що загальною характеристикою обдарованості в різних сферах діяльності є надзвичайна здібність до продукування численних, яскравих уявлень і активне уявне маніпулювання ними. Вчений підкреслює, що у людей з багатобічними здібностями «кожній роботі передує багатообразний, часто мимовільний, але наполегливий процес уявлення» [67, с.86]. Він відзначає цю особливість у обдарованих людей різних професій, причому у музикантів уявлення мають музично-слухову форму.

Основним чинником музичної обдарованості дослідники вважають силу, багатство й ініціативність уяви [263, с.40], маючи на увазі здатність до уявлення не тільки слухових образів, але і яскравих зорових, емоційних, кінстетичних уявлень. «Особливо яскравою межею уяви Н.Римського-Корсакова було надзвичайне багатство зорових, зокрема, колірних образів і найтісніший зв'язок слухової уяви із зоровою» [263, с.41]. На цю ж якість вказує Г.Ципін, наголошуючи на тому, що художнє обдарування проявляється перш за все в легкості, свободі, швидкості асоціювання [278, с.124].

Музично-драматичний талант Ф.Шаляпіна являв собою сплав яскравих музично-образних уявлень, уміння не тільки яскраво уявляти собі зовнішність свого героя, але і буквально «влізти в його шкіру», тобто відчутти себе цією людиною зсередини, поєднуючи емоційні, рухові уявлення в цілісному образі свого персонажу, – образі, що диктує виконавцеві вірні, «правдиві» музичні інтонації, всі засоби музичної виразності [87, с. 424].

Про наявність у свідомості дуже яскравих полімодальних образів відзначали багато творчих особистостей у моменти натхнення. В. Моцарт писав батькові про те, як він складає музику: «Все це запалює мою душу, і, якщо тільки я не засмучений, моя тема розширюється, стає впорядкованою і визначеною, і вся цілком, навіть якщо довга, постає майже завершеною і закінченою усередині

мене, так що я можу споглядати її як чудову картину або прекрасну статую. У своїй уяві я не чую послідовності частин, але я чую їх немов усе відразу. Я не можу виразити, яка це насолода» [276, с.112]

Дослідники творчого процесу музикантів відзначають, що для стану натхнення творчій ейфорії характерні могутнє посилення сенсорного сприйняття і асоціювання, надзвичайне багатство емоцій [249, 252, 255, 277]. За свідченням Ю.Башмета, для нього як музиканта, «завжди відігравали велику роль внутрішні уявлення – образні бачення, картини, художні імпульси. Вони надавали помітну дію на загальний душевний стан і тим самим на виконання» [277, с.155].

Отже, робимо висновок про те, що яскравий прояв поліmodalності музично-образних уявлень в музикознавчій літературі виступає як властивість обдарованості і як одна з характеристик стану творчого натхнення.

Разом з тим, домінування уявлень певної modalності в образній сфері дослідники відзначають навіть у геніальних композиторів. Так, Б. Асаф'єв виділив два типи уявлень залежно від характеристики просторово-часових співвідношень у музичному образі. Перший тип вчений назвав дотиково-зоровим або пластичним, для якого характерна зорова репрезентація слухових образів. Просторова структура слухового уявлення музики при цьому наближається до форми зорового образу і тому майже поглинає тимчасовий бік [250, с.392]. Ще конкретніше особливості таких музичних образів передає С.Фейнберг: «Ми музику бачимо за допомогою слуху» [270, с.232].

Другий тип музичних уявлень Б.Асаф'єв називає слуховим або внутрішньо-органічним. У такому музичному образі домінуючим є тимчасове відчуття, пульсація, напруга, переживання безперервності зростання і розвитку. Дослідник називає музичні уявлення, характерні для власної образної сфери, «внутрішньо-органічними». Якщо дотримуватися психологічної термінології, то в результаті опису вченим сенсорного змісту двох типів внутрішніх образів варто було б перший вид музичних уявлень назвати слухо-зоровими, другий – слухо-руховими або аудіально-кінестетичними (останнє формулювання є більш

точним, оскільки об'єднує дотикову і рухово-пластичну сферу відчуттів).

Втіленням двох типів музичних образів-уявлень Б.Асаф'єв бачив М.Римського-Корсакова і П.Чайковського. Дослідник вважав, що дані особливості музичних образів накладають індивідуальний відбиток на процеси музичного мислення, характер образно-асоціативних зв'язків. Згадуючи, у зв'язку з цим, «образ світу» А.Леонтьєва, можна додати, що особливості образу світу композитора, виражені музичними засобами, стають рисами стилю і естетичної концепції. Наведені вище приклади дають можливість припускати необхідність обліку індивідуальних особливостей образної сфери в деяких сферах діяльності, що особливо вимагає певного тлумачення.

У зарубіжній літературі більшість досліджень головну роль в сенсорному домінуванні репрезентативних систем відводять впливам середовища. За спостереженнями західних учених, факт домінування певної сенсорної модальності стає явним до 12 років, тобто у віці, коли закінчується основний процес формування мозкових структур. Про «загадку» сенсорного домінування в образному мисленні Д.Оконнор висловлюється так: «Ми постійно використовуємо всі наші зовнішні канали сприйняття, хоча звертаємо увагу на один канал більше, ніж на інший, залежно від того, що ми робимо. У художній галереї ми використовуємо переважно свої очі, на концерті – свої вуха. Дивно, що коли ми думаємо, ми маємо схильність благоволити по відношенню до однієї, можливо, до двох репрезентативних систем, незалежно від того, про що ми думаємо. Ми здатні використовувати всі системи, але до віку 11 або 12 років маємо вже наявні переваги» [190, с.50].

Спостереження, проведені останніми роками, внесли нові корективи до проблеми індивідуальних відмінностей репрезентативних систем. Так, М.Гріндер, дослідивши феномен переважання уявлень різних модальностей в свідомості школярів, прийшов висновку: не дивлячись на те, що кожна дитина володіє якоюсь переважною образною модальністю, у багатьох з них уявлення останніх модальностей також достатньо розвинені, щоб розуміти навчальний матеріал, що транслюється вчителем вербально або невербально в різних

образних висловлюваннях (цей факт підкреслений нами в дослідженні А. Ремєєвої). Проте є діти, у яких репрезентативна система певної модальності настільки сильно домінує, а решта систем репрезентації – відстають, що це заважає розумінню навчального матеріалу, що транслюється в інших сенсорних модальностях. Таких дітей М.Гріндер називає «трансляторами» із-за необхідності трансляції ними сказаного вчителем в свою провідну модальність [73, с.50]. У дослідженнях М. Гріндера також вказується на вікові чинники сенсорного домінування уявлень. Учений стверджує, що в дошкільному віці в образному мисленні більшості дітей домінують кінестетичні уявлення, оскільки дитина пізнає світ, обмацуючи, кидаючи і штовхаючи предмети, випробуючи їх на смак, розбираючи і ламаючи іграшки, – щоб саме таким чином, «кінестетично», зрозуміти їх дію. Далі, спостерігаючи за підлітками, психолог стверджує, що цей вік тяжіє до аудіальних образів-уявлень у пізнанні і мисленні: свідченням тому виступає особлива захопленість музикою і підвищена потреба в спілкуванні. Пізніше, в старших класах сама форма отримання знань (книги, комп'ютери, наочні схеми і плани) і вся участь в сучасній системі комунікацій примушує дитину все більш візуалізувати процес пізнання – розвивається візуальна репрезентативна система. Людина, яка не здатна гнучко перебудовувати і розвивати свою систему уявлень, стверджує М.Гріндер, може стати такою, що «відстає» в будь-якому віці.

Спостереження М.Гріндера, що стосуються вікових особливостей розвитку репрезентативних систем, корегують з даними вікової психології про послідовний розвиток форм мислення в онтогенезі. Відповідно до даної теорії «кінестетичний період» пізнання у дитини (по М. Гріндеру) збігається із стадією наочно-дієвого мислення, коли процес вирішення будь-якого завдання спирається на дії з предметом. Провідним видом діяльності підлітків є спілкування, яке вимагає розвитку аудіальної репрезентативної системи більше інших. Нарешті, візуальна стадія розвитку образної репрезентації збігається із стадією розвитку вищих форм образного і понятійного мислення.

У вітчизняній літературі факт яскравого домінування певної сенсорної

модальності в музично-образних уявленнях і їх вербальній репрезентації пояснюється з позицій діяльнісного підходу. Проте цей підхід пояснює лише велику розвиненість певних сенсорних систем у музикантів, велику витонченість і точність роботи відповідних аналізаторів, зумовлені вимогами діяльності, що пред'являє суб'єктові стимули певної модальності частіше за інших. Зазначимо, що у музичному вихованні утворення образів – не тільки одна з ознак музичності, але і засіб її розвитку [251, с.86-87]. Музично-образні уявлення, що стимулюються педагогом, є тим засобом, за допомогою якого дитина входить в культуру, осягає її мови. Пояснення вчителя у вигляді образних порівнянь, метафор, суміжних асоціацій народжують у душі дитини власні музично-образні уявлення, засновані на його невеликому особистому досвіді, що збагачується за рахунок нових образів. Це можуть бути уявлення різних сенсорних модальностей, поступово створюючи нові міцні, інколи синестетичні, зв'язки: рухи під музику закріплюють рухові, ритмічні, метричні уявлення; різні художні, колірні, графічні зіставлення і порівняння закріплюються у вигляді зорових, візуальних образних уявлень; поетичні образи – у вигляді ритмо-поетичних формул. Усі ці уявлення, викликані до життя музикою, закріплюють зв'язки певних елементів музичної мови з образними уявленнями інших модальностей. Поступово в свідомості дитини формується музичний тезаурус, словник інтонацій, зв'язаний часто дуже міцно з певним образним змістом. Саме цей тезаурус стає тим інтонаційно-образним фондом, який згодом буде джерелом музично-особових сенсів.

Виходячи з того, що в процесі музичного навчання образ-уявлення виконує пізнавальну, емоційно-експресивну, регулюючу функції в різних видах музичної діяльності, найважливішим умінням педагога-музиканта, своєрідною спеціальною музично-педагогічною здатністю стає здатність транслювати музично-образні уявлення як еталон, модель, «образу потрібного майбутнього», основної ідеї музичного твору. В процесі трансляції музично-образних уявлень від педагога до учнів взаємодія образних сфер учасників музично-педагогічної комунікації відбувається вербальним і невербальним

шляхами. Не дивлячись на складність адекватного «перекладу» музики на вербальну мову, багатьом педагогам вдається розбудити уяву учнів за допомогою словесного опису музичного образу

Зазначимо, що для трансляції власних уявлень учневі педагог використовує інші, невербальні, «мови» – від специфічно музичних, якими є інтонація, педагогічний показ (що є полімодальним стимулом і що включає слухову, зорову інформацію, а також обмін на емоційно-енергетичному рівні), виокремлення і аналіз окремих елементів музичної тканини – ритму, гармонії, фактури, – до залучення семіотичних засобів інших мистецтв – поезії і літератури, танцю, живопису, пошуку образів і метафор у різних сферах навколишнього життя.

Особливо яскрава взаємодія різних сенсорних систем репрезентації виявляється в умовах методу «синтезу мистецтв», до якого охоче вдаються педагоги-музиканти. Наприклад, під керівництвом Б.Галєєва багато років успішно ведеться дослідження з використання просторово-слухових, музично-колірних синестетичних уявлень у процесі сприйняття музики [40].

Бімодальні музично-рухові уявлення лежать в основі такого напрямку музичної педагогіки, як «метод музичних дзеркал» В.Коен [131], де збагнення образно-емоційного змісту музики відбувається через рух, а точний виразний рух є посередником між несвідомими відчуттями і усвідомленим сприйняттям музики. Педагогічні спостереження В.Коен також свідчать про те, що подібне усвідомлення через рух позитивно впливає на процес вербального аналізу музики, активізує мислення, сприяє міцності запам'ятовування музичного матеріалу на довгі роки. Близькими до методу В.Коен щодо внутрішнього психологічного механізму є метод музично-пластичної інтонації, а також метод виразу музики в танці А.Дункан, що отримав у наш час в музично-педагогічній практиці друге народження.

Якщо вищеназвані методики використовують парну взаємодію сенсорних систем у розвитку музичного сприйняття і мислення, то полімодальний підхід пов'язаний з використанням якомога ширшого спектру сенсорних відчуттів і асоціацій у взаємодії людини з музикою. Таке збагачення основи музично-

образних уявлень визнається авторами «полімодального» викладання музики як могутній засіб емоційно-естетичного розвитку особистості. Цікаві методичні розробки і допомога в цьому напрямку виконані І.Вахнянською [42], Е.Глазиріною [59], Н.Коляденко [123], Б.Юсовим [293].

Проте, знайшовши висвітлення в літературі як один з методичних прийомів, полімодальний підхід в розвитку музичної образності в більшості випадків не виходить за межі вузько-дидактичних завдань. Якщо перенести акцент дослідження музично-образних уявлень на музично-педагогічну комунікацію, то стає очевидним, що полімодальний підхід в музичній освіті дозволяє педагогу і учневі знаходити в музиці образи, близькі своїй образній сфері, робить знання і уміння, що транслюються вчителем, зрозумілими учневі з різними індивідуальними особливостями уявлень. У такому разі здібність до створення полімодальних музично-образних уявлень і вміння транслювати їх різними, вербальними і невербальними, полімодальними засобами стає одним з найважливіших якостей професійної компетентності педагога-музиканта.

Як показали результати музично-педагогічних досліджень, проведених в закладах мистецької освіти [73], комунікативні здібності педагога-музиканта особливо виявляються в ситуаціях пояснення нового або важкого для розуміння матеріалу. Екстраполюючи дані спостережень у музично-освітню практику, можна припустити, що особливо важкі для розуміння моменти (нотна грамота, пояснення педагогом різнозабарвленого музичного образу) легко засвоюються учнем-підлітком, якщо повідомлення ведеться в домінуючій репрезентативній системі учня або якщо він володіє полімодальною здатністю музично-образної репрезентації. В індивідуальному навчанні можна спеціально виділити сенсорні «тяжіння» образної сфери учня і «підлаштувати» під них пояснення учбового матеріалу. В умовах колективного навчання (вокальні ансамблі, хори) педагог повинен вміти будь-який матеріал транслювати за допомогою образів різних модальностей, тобто за допомогою полімодальних музично-образних уявлень. Та ефективність навчання залежатиме від того, наскільки методико-дидактичний інструментарій педагога «полімодальний», тобто наскільки

вчитель володіє педагогічними прийомами, активізуючими різні грані музичної свідомості. Наприклад, у роботі над співацькою інтонацією педагогами використовуються традиційні прийоми, засновані на слухових уявленнях: повторення за педагогом, проспівування мелодії про себе, потім вголос. Окрім цього, може бути використана зорова стимуляція: гамма, намальована у вигляді драбинки, розфарбована різними кольорами і позначена різноманітними квітами, показ педагогом інтонації рукою. Нарешті, використовуються кінестетичні уявлення: діти диригують, супроводжують спів показом своєї руки підвищення і пониження звуку. [63, с.36].

Отже, важливою умовою ефективності розвитку образної сфери підлітків є володіння вчителем полімодальним підходом до трансляції музично-образних уявлень. Використання педагогом полімодальних музично-образних уявлень, з одного боку, дозволяє дітям гармонійно розвивати і накопичувати образний, мовний тезаурус, використовуючи всю широту і глибину тілесного, емоційного, когнітивного досвіду. З іншого боку, полімодальний підхід у трансляції музичної образності робить навчальний матеріал доступним розумінню всіх дітей без виключення, дозволяє цілеспрямовано підвищувати музичну компетентність учнів під час виконавської діяльності.

Таким чином, проаналізувавши різні точки зору щодо теоретичних концепцій сутності понять: „уявлення”, „музично-образне уявлення”, приходимо до висновку, що „музично-образне уявлення” – це особистісне динамічне утворення, яке в результаті певної переробки відчуттів, сприймань (емоційних вражень) виникає в свідомості дитини (а в нашому дослідженні – підлітка) як інтонаційне узагальнення (відзеркалення в слуховому образі найбільш інтонаційно-змістових властивостей музичного звучання); як утворення, викликане до життя узагальненим художнім образом музичного твору, яке складає його чуттєву тканину і слугує джерелом музично-особистісних змістів, розвивається, коригується і змінюється в процесі музично-виконавської діяльності; передбачає здатність особистості

вирішувати багато завдань в думках, оперувати процесами аналізу, синтезу та інтерпретації і реалізується у виразному музично-сценічному втіленні.

В результаті узагальнених уявлень, що склалися спочатку в процесі сприйняття музики, уявлення про неї уточнюються і заглиблюються через активну музичну діяльність, порівняно легко змінюють один одного, збагачуються, об'єднуються і трансформуються в таких видах музичної діяльності, які гостро їх потребують, – у співі, музикуванні, імпровізації, творчості, транспортуванні мелодичної лінії (інтонуванні музики в різних тональностях), гармонізації мелодій, ансамблевому музикуванні.

На наше переконання, однією з базових характеристик музично-образних уявлень є їх сенсорна модальність, а цілісності сприйняття сприяють полімодальні музично-образні уявлення, які відтворюються в свідомості дитини завдяки єдності відчуттів різних модальностей (моно-, бі- та полімодальних). Полімодальний підхід в музичній освіті дозволяє педагогу і учневі знаходити в музиці образи, близькі своїй образній сфері, робить знання і уміння, що транслюються вчителем, зрозумілими учневі з різними індивідуальними особливостями уявлень.

У дослідженні визначено основні компоненти музично-образних уявлень підлітків у вокально-хоровій виконавській діяльності: емоційно-мотиваційний, когнітивно-аналітичний, творчо-діяльнісний, інтерпретаційно-комунікативний. Зміст компонентів наповнено стосовно вікових можливостей та виконавської практики учнів середнього шкільного віку. Зупинимось більш детально на змістовному наповненні кожного компоненту:

- емоційно-мотиваційний, який передбачає перевагу перших стійких емоційних реакцій під час і після сприйняття музичних творів, а також позитивне ставлення та рівень зацікавленості у музично-виконавському самовдосконаленні через конкретний вид вокально-хорової діяльності;
- когнітивно-аналітичний, що включає наявність яскравих слухових образів та інтонаційних навичок, а також засобів їх втілення у

інтерпретації через педагогічне керівництво, наявність розумових процесів (усвідомлення, аналізу, синтезу, узагальнення);

- творчо-діяльнісний – визначає домінуючу сенсорну модальність музично-образної сфери, передбачає розкриття творчих можливостей та якостей учнів в оволодінні різними видами музичної діяльності, розвиненість творчої самостійності та мобілізацію їх вольових зусиль у набутті художньо-творчого виконавського досвіду, відтворення музичного твору в процесі його відпрацювання на уроці;
- інтерпретаційно-комунікативний, який передбачає здатність до самостійного створення інтерпретації; здатність до виразного виконання творів в умовах прилюдного виконання, встановлення міжособистісних контактів у процесі виконавської діяльності.

Емоційно-мотиваційний компонент передбачає перевагу перших стійких емоційних реакцій під час і після сприйняття вокально-хорової музики, позитивне ставлення та рівень зацікавленості у виконавському вдосконаленні. Успіх формування музично-образних уявлень у підлітків визначається їх мотиваційною спрямованістю на даний вид діяльності. Саме така спрямованість справляє суттєвий вплив як на якість знань і умінь учнів, так і на потребу у їх набутті і оновленні. Цей компонент слугує важливим чинником регулювання потреб та мотиваційних дій підлітків, він включає в себе різноманітні особистісні установки учнів підліткового віку (бажання, наміри, інтереси, потреби тощо), що зумовлюють їх виконавську діяльність: слухання улюблених виконавців, відвідування концертів, музичних вистав; збирання різноманітної музичної інформації, створення власної фонотеки, основу якої складають аудіо-і відеозаписи музичних творів, власне музичне навчання. Педагог тут виступає у ролі спостерігача і радника.

Не менш важливим для підлітків є когнітивно-аналітичний компонент, що включає усвідомленість в учнів точних і чітких слухових образів, наявність інтонаційних навичок, здатність до слухового самоконтролю та

добір відповідної інформації (знань), знаходження та використання різних прийомів для подолання технічних складностей, актуалізації саме тих музично-образних уявлень, що сприятимуть найповнішому здійсненню мети. Основна роль і значення знань в тому, що вони є єдиною ланкою між мотиваційним та когнітивним структурними компонентами формування музично-образних уявлень. Завдяки знанням відбувається продуктивна реалізація почуттів, бажань, інтересів, потреб тощо. Знання також лежать в основі формування навичок та умінь. В свою чергу інтереси, бажання виступають рушієм процесу формування системних знань.

Отже, зміст даного компоненту становлять теоретичні знання щодо: специфіки академічного (висока позиція) та естрадного співу (розмовна позиція); основних вокальних засобів виконання (структура голосового апарату, процес голосоутворення, співацьке дихання, атака звуку, артикуляція та дикція, тембральне забарвлення голосу тощо). Варто відмітити, що головна роль належить системним знанням, що ґрунтуються не лише на теоретичній діяльності, а й сприяють розвитку індивідуального досвіду учнів в галузі вокально-хорового мистецтва. Цей етап роботи проходить при тісній співпраці учня зі своїм педагогом, який контролює та коригує його музично-образні уявлення у фактурному, метро-ритмічному та динамічному плані.

Важливе місце в структурі музично-образних уявлень підлітків займає творчо-діяльнісний компонент, параметром якого є домінуюча сенсорна модальність музично-образної сфери і рівень полімодальності музично-образних уявлень підлітків в різних видах виконавської діяльності (образних висловах підлітка-слухача про характер і зміст музичного твору; пластичній інтонації; музикуванню як сольному, так і в колективі, імпровізації). Даний компонент передбачає розкриття творчих можливостей, індивідуальних якостей учнів в оволодінні різними видами виконавської діяльності (слухацькою, художньо-мовленнєвою, музикуванням, сценічною імпровізацією) на основі сформованих творчих умінь; він вказує на мобілізацію вольових зусиль у набутті художньо-

творчого досвіду. В процесі вокально-виконавської діяльності розкривається потенціал здібностей підлітків, проявляються природні задатки, набуття творчих умінь. Педагог направляє і активно коригує даний процес.

У структурі формування музично-образних уявлень важлива роль належить інтерпретаційно-комунікативному компоненту, який характеризується наявністю самостійного творчого підходу учнів до інтерпретації вокально-хорових творів. У даному структурному компоненті об'єднуються вміння самих підлітків добирати музичні твори та адекватні їх змісту засоби музичної виразності відповідно до задуму автора, стильових особливостей твору тощо. Разом з тим, основу інтерпретаційно-комунікативного компоненту становлять вміння, які проявляються безпосередньо у процесі концертного виступу. Водночас, даний компонент має духовно-практичний характер; ним створюється ефект спілкування, тобто своєрідний двобічний зв'язок, який має своєю метою сприяти встановленню контакту між артистом і глядачем. Проявляючись у навичках, вміннях та засобах здійснення виконавської діяльності, цей компонент передбачає здатність учнів-підлітків до виразного втілення вокально-хорових творів в умовах прилюдного виконання під час навчання в мистецьких позашкільних навчальних закладах, діяльність яких з кожним роком набуває все більш різнобічного, комплексного характеру. Саме ці заклади покликані забезпечувати здійснення державних гарантій художньо-естетичного виховання дітей та молоді через доступність надбань вітчизняної і світової художньої культури, створювати комфортні умови для здобуття системних знань, умінь та навичок у галузі музичного мистецтва і саме про такі спеціалізовані навчальні заклади мистецької освіти піде мова в наступному параграфі.

1.2. Позашкільний мистецький заклад як сучасна форма виховання і розвитку особистості

Аксіоматичним є твердження про те, що творчі можливості, закладені у кожній людині природою, на певному етапі мають бути педагогічно скоригованими, оскільки саме вчитель, вихователь, наставник може значною мірою професійно закласти підґрунтя естетичного розвитку особистості та визначити сталий напрямок цього процесу.

Мистецька освіта, сутність якої, на думку академіка І.Зязюна, полягає у „поєднанні інтелекту і почуттів”, у сучасних умовах разом із формуванням творчості та культури методологічного мислення, стимулюванням пізнавальної й творчої активності у різних видах життєдіяльності людини має бути складовою естетичного розвитку особистості [96, с.112].

На сучасному етапі розвитку суспільства стратегічними цілями мистецької освіти є:

- задоволення потреб та інтересів особистості в отриманні якісної культурно-мистецької освіти;
- збереження діючої багаторівневої мережі навчальних закладів культури і мистецтв;
- забезпечення потреб вітчизняної культури і мистецтва у кваліфікованих кадрах;
- збереження та розвиток творчих, педагогічних, наукових і мистецьких шкіл [268, с.17].

У контексті організації естетичного виховання особистості науковці визначають пріоритетними початкові спеціалізовані мистецькі навчальні заклади (музичні, хореографічні, художні, хорові, школи мистецтв тощо), яких в Україні нараховується 1478 одиниці. У них навчаються близько 310 тисяч учнів, а навчальний процес забезпечують понад 34 тисячі викладачів [268, с.107]. Свою діяльність педагогічні колективи спеціалізованих

мистецьких навчальних закладів спрямовують на всебічний розвиток творчої особистості кожної дитини, становлення їх духовності та високих моральних цінностей, реалізацію здібностей та талантів.

Важливими проблемами функціонування початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладів на сьогодні залишаються:

- поліпшення методичного забезпечення навчального процесу
- підвищення рівня соціального захисту викладачів [268, с.71].

Головними завданнями розвитку культурно-мистецької освіти є:

- забезпечення мистецької освіченості для всіх, загального естетичного виховання з дитячого віку;
- запровадження нових сучасних механізмів навчання з урахуванням вітчизняного та зарубіжного досвіду;
- удосконалення законодавчої та нормативної бази з урахуванням специфіки культурно-мистецької освіти;
- запровадження нових механізмів підготовки кадрів на засадах, що поєднують державне фінансування із залученням коштів підприємств, приватних осіб, спонсорів і меценатів;
- підвищення престижу культурно-просвітницьких професій;
- удосконалення системи підготовки та підвищення кваліфікації кадрів з урахуванням реальної потреби галузі в кваліфікованих фахівцях;
- посилення соціального захисту викладачів культурно-мистецьких навчальних закладів;
- створення та видання сучасних підручників і навчальних посібників для мистецьких навчальних закладів;
- оновлення складу музичних інструментів у музичних закладах освіти [268, с.19].

Отже, спеціалізовані позашкільні мистецькі навчальні заклади як основний інструментарій розвитку культурно-мистецької освіти сьогодні перетворюються у центри відродження духовності. Та все ж музична педагогіка відчуває гостру потребу в ефективній методиці розвитку музичних

здібностей дітей. Необхідність такої раціональної методики особливо зростає в системі масової музичної освіти, оскільки мистецькі позашкільні навчальні заклади залучають до навчання не тільки музично-обдарованих дітей з яскравими здібностями, а й учнів з посередніми музичними даними.

Відомо, що важливим показником духовних потреб підростаючої особистості є її ставлення до музичного мистецтва. Здатність розуміти специфіку музичного мистецтва вимагає від масового слухача активної роботи розуму й почуттів. Тому, розглядаючи музично-естетичне виховання як складову частину загального розвитку дитини, відомі педагоги-музиканти (Н.Гродзенська [74], Д.Кабалевський [103], Л.Коваль [118], Л.Масол [157], О.Олексюк [192], Г.Падалка [196], О.Ростовський [227], О.Рудницька [230], В.Шацька [279], Ю.Юцевич [295]) вважають необхідною його умовою формування у дітей естетичних потреб, смаків і ціннісних установок. Саме ці якості свідчать про погляди і переконання учнів у різнобарвній сфері культури і життя.

Аналізуючи психолого-педагогічну літературу з цієї проблеми, необхідно зауважити, що все більше привертає увагу багатьох дослідників позашкільне мистецьке середовище, але у вивчених нами працях переважають теоретичні узагальнення, нагромадження емпіричного матеріалу, який ще не став підґрунтям практичного розв'язання питань доцільної організації позашкільної діяльності учнів, в нашому дослідженні – підлітків в нових соціокультурних умовах сьогодення. Як засвідчує аналіз, часом це породжує безплідну полеміку, коли одні дослідники критикують інших за таке тлумачення позашкільного середовища і його сутності, яке зумовлене специфікою предмета їхніх власних напрямів наукового пошуку. Розглядаючи зазначені підходи з акцентом на виховний аспект проблеми дослідження, вважаємо, що доречно звертати увагу не на те, що їх взаємовиключає, а на те, що їх взаємодоповнює, переборює односторонність при збереженні цінного у педагогічному ракурсі. Лише за такої умови ці уявлення і погляди будуть мати теоретичне і практичне значення для

отримання нових педагогічних знань з проблеми розвитку образних уявлень вихованців у їх музично-виконавській діяльності в позашкільних мистецьких закладах.

Позашкільне виховне середовище привертає сьогодні все більшу увагу психологів, соціологів, педагогів, бо саме тут відбувається активний контакт підростаючої особи із навколишнім світом, акумулюється її життєвий і культурний досвід. У педагогіці розглядається низка понять: “позаурочна, позакласна, позашкільна, позанавчальна виховна робота”. Термін “позашкільна робота” означає виховну роботу, що здійснюється спеціальними позашкільними навчальними закладами. Терміни „позаурочна” і „позанавчальна виховна робота” можна розглядати як найбільш широкі, вони охоплюють усі види і форми виховної роботи зі школярами, які проводяться поза межами уроку або навчального часу [101, 435].

Позашкільна робота спрямована на задоволення інтересів і потреб школярів у різних галузях знань і видах діяльності, розкриття і розвиток їхніх талантів і здібностей, виховання суспільної і пізнавальної активності. Вона сприяє забезпеченню безперервності і послідовності виховного процесу.

У нашій країні склалася система позашкільних навчальних закладів, що повинна забезпечити доступність позашкільної освіти та виховання. Специфіка виховної роботи у позашкільних мистецьких навчальних закладах полягає у тому, що здійснюється вона у сфері дозвілля. У цьому середовищі діти розкріпачені і відчують себе більш вільно, ніж у школі. Тут немає жорсткої дисципліни і панує педагогіка співробітництва. Принциповою умовою ефективності виховного впливу у позашкільній роботі, з нашого погляду, є створення суб’єкт-суб’єктної гармонійної єдності почуттєвої, вольової сфери творчої діяльності учнів на будь-якому етапі їх розвитку, гуманізація педагогічного процесу. А.Суцєнко слушно зауважує: „...гуманізація позакласної роботи означає, що в структурі її цілей перевага надається формуванню „людини гуманної”, „людини духовної”, яка може

відокремити „добро” і „зло”, здатної відстоювати свої моральні принципи і, в разі необхідності, протистояти тиску середовища” [253, с.276].

Питання позашкільної роботи з підростаючим поколінням розглядаються у працях таких сучасних вітчизняних дослідників як Т.Дем’янюк [81], Р.Науменко і Л.Ковбасенко [184, с.20]. О.Мироненко [167], Г.Пустовіта [213, с.16].

Так, на думку О.Мироненко, позашкільна робота лише тоді сприяє формуванню особистості учня, коли виступатиме, як особистісне самовизначення індивіда відповідно до його бажань, можливостей і потреб [167, с.16]. Завдяки специфічності педагогічного впливу позашкільна освітньо-виховна робота має великі потенційні дидактичні та виховні можливості. Орієнтація на пріоритети навчання і виховання мистецьких позашкільних навчальних закладів визначається сучасними суспільними умовами. „При цьому навчання передбачає не лише озброєння окремими знаннями, вміннями та навичками, а й відповідне формування особистості і, таким чином, саме перетворюється на форму виховання” [167, с.15].

Позашкільні навчальні заклади вирішують виховні завдання за допомогою залучення дітей до культури і створення культурних цінностей. На думку Т.Дем’янюк, „... у позашкільному педагогічному процесі внутрішня емоційна енергія вихованців потребує розумового спрямування через систему ціннісної орієнтації, через творчість до адекватної духовної самореалізації людини в соціумі. Участь в активній діяльності по засвоєнню вселюдських і національних цінностей дає змогу вихованцям знайти своє місце в житті” [81, с.77]. Співробітники Інституту проблем виховання АПН України Л.Масол, Н.Ганнусенко, О.Комаровська, С.Ничкало, О.Оніщенко, В.Рагозіна розробили програму “Художньо-естетичне виховання школярів у позаурочній діяльності”, яка “...передбачає суттєві зміни у традиційній практиці позаурочної виховної роботи. Її нерегламентований, неформальний характер потребує і неформальних методів впливу, пошуку й об’єднання в

систему формуючих ситуацій, у яких активною ланкою є спільна творчість педагога і школяра” [274, с.2].

Ми вважаємо, що головним засобом виховання тут виступають заходи музичної культури, які подаються у яскравій, цікавій формі з урахуванням вільного вибору музичних творів для слухання та виконання. Глибоко зацікавлене ставлення педагогів-вихователів, викладачів мистецьких позашкільних навчальних закладів, керівників творчих колективів до справ і турбот школярів, до їх ефективного естетичного розвитку є стимулом активності вихованців та їхньої творчої діяльності, зокрема й у сфері музичної культури. Тому музично-педагогічний процес у мистецьких позашкільних навчальних закладах, з одного боку, має будуватися з урахуванням потреб, інтересів, запитів та творчих нахилів дітей, а з іншого – формувати й розвивати їхні потреби, інтереси й орієнтації.

Форми організації занять у мистецьких позашкільних навчальних закладах вирізняються великою різноманітністю. Вони спрямовані на відтворення кращих явищ музичного мистецтва на основі творчих ініціатив вихованців і вихователів, доброї волі всіх і кожного, за принципами самоорганізації й максимально повного розширення культурного досвіду, духовної єдності особистості й колективу в спільній творчій музично-виконавській діяльності.

За даними соціологічних досліджень сфери дозвілля школярів, музиці, як найбільш улюбленому виду мистецтва, приділяється одне з перших місць. Як справедливо відмічають дослідники цієї проблеми (А.Болгарський [30, с.70], Б.Брилін [35, с.16], В.Дряпіка [89, с.74], М.Ілле [100, с.88], С.Катаєв [111, с.16]. І.Климук [115, с.15], О.Сапожник [237, с.14], М.Саркітов [238, с.164], О.Семашко [239, с.10], Г.Шостак [283, с.14]) великою популярністю серед дітей середнього шкільного віку користується сучасна музика масових жанрів, зокрема, поп- і рок-музика.

Зазначимо, що якісний бік естетичного виховання і розвитку дітей буде різним у залежності від вікових та індивідуальних особливостей. Психологи,

педагоги (І.Кон, Ж.Піаже, В.Сухомлинський) довели, що лише з підліткового віку дитина набуває типу мислення, здатного забезпечити процеси синтезу та узагальнення понять, думок, відчуттів, а тому й формування повноцінних образних уявлень, тобто процес, який ліквідує суттєву різницю між уявленнями, які дитина отримує в дитинстві, й тими, що необхідні для здійснення ролі дорослого. Це ще раз дозволяє нам говорити про особливе значення перехідного періоду (підліткового віку) у формуванні дитини як особистості. Саме перехід від дитинства до дорослості утворює основний зміст і специфічну різницю всіх боків розвитку людини в цей період. Учені акцентують увагу на тому, що коли в підлітка виникає уявлення про себе, як про людину, що вже переступила межі дитинства, це визначає його переорієнтацію з одних уявлень про норми, цінності на інші – з дитячих на дорослі. Це нове виявлення в самосвідомості – „...стрижнева особливість індивідуальності, її структурний центр, тому що виражає нову життєву позицію підлітка в ставленні до себе, до людей і до світу, визначає специфічний напрям і зміст його соціальної активності, систему нових прагнень, переживань та афективних реакцій” [49, с.288].

Проте, серед поглядів учених-психологів на вирішальний вид провідної діяльності у підлітковому віці виникла низка розбіжностей. Так, Д.Ельконін і Т.Драгунова, проаналізувавши великий фактичний матеріал, що стосується життєдіяльності підлітків, прийшли до висновку, що провідною діяльністю дітей на цьому віковому етапі є особистісне спілкування. Воно виступає як особлива практична дія у середовищі підлітків, що спрямована на самоствердження і реалізацію норм ставлень, як у дорослих. Центральним психологічним новотворенням даного віку, як вважають ці автори, виступає почуття дорослості у підлітків (як форми прояву самосвідомості), що дозволяє їм порівнювати й ототожнювати себе з дорослими, знаходити зразки для наслідування, будувати за цими зразками свої відношення з оточуючими. Проте, процес спілкування підлітків вони розглядають у відриві від різноманітних колективних видів діяльності: навчальної, суспільно-

організаційної, художньо-виконавської. На нашу ж думку, саме ці види діяльності набувають найбільшого значення у розвитку учнів цього віку. Адже у підлітків виникає підвищена увага до своїх успіхів і досягнень у процесі саме такої діяльності, яка отримує ту чи іншу суспільну оцінку. Б.Юсов підкреслює, що „кожному з періодів розвитку свідомості дитини відповідає провідний на даному етапі її тип художньої діяльності, що знаходиться у зв'язку з особливостями структури психіки дитини даного віку” [293, с.46].

На всіх етапах формування особистості дитини відбувається не лише нагромадження знань, а й реалізація здібностей і можливостей у художньому спілкуванні (без нього не можна навчити учнів орієнтуватись у світі мистецтва, активно відстоювати свої погляди, переконання, власні позиції та ідеали). Психологи і педагоги відмічають, що у підлітковому віці знання, їхній обсяг і глибина стають істотним чинником для підвищення загального рівня культури і формування установок й у сфері мистецтва – літератури, музики [179, 122]. На думку Л. Виготського, уявлення саме підлітка пов'язані з переходом до нового типу мислення – мислення у поняттях (поняття як “сукупність суджень”): „...тільки разом із утворенням понять підліток починає по-справжньому розуміти себе, свій внутрішній світ. Без цього думка не може досягти виразності...” [54, с.388]. Процес культурного розвитку дитини, а отже, й формування його особистості в підлітковому віці, на думку вченого, проходить три етапи:

- 1) етап підготовки майбутньої кризи (тут завершуються процеси дитячого розвитку);
- 2) етап заперечення старих інтересів – „вищих культурних потреб”;
- 3) етап затвердження нових інтересів, коли з первісної „...різноманітності поступово, шляхом диференціації, вибирається й закріплюється певне основне ядро інтересів” [54, с.390].

Ми поділяємо думку В.Москалець, яка вважає, що сензитивним віком для становлення духовності через переживання художньої символіки є перехідний, підлітковий вік, тому що однією з істотних ознак розвитку

мислення в підлітків є сполучення абстрактності з образністю, що вказує на особливу їхню чутливість до художніх образів-символів, схильність до активного, творчого їх усвідомлення [177, с.107]. „Підлітковий вік характеризується появою нових потреб та інтересів у різноманітних сферах духовного життя, спостерігається активне включення дітей у різноманітні форми позакласної роботи, прагнення до самостійності, змінюється система цінностей” [177, 71]. Це обумовлено такими факторами, як експресивність, ритмічність музики, що дозволяє підлітку висловити свої почуття й емоції, а також спроможність самої музики бути засобом міжособистісних комунікацій дітей і молоді.

Окремі аспекти даної проблеми, що пов'язані з музично-естетичним вихованням підлітків, досліджували Ю.Алієв [3, с.336], В.Бриліна [36, с.20], Л.Горюнова [65, с.5], Л.Коваль [118, с.120]. Педагоги-музиканти визнають важливу роль музики, її значущість у впливові на людину, особливо в період її інтенсивного розвитку й становлення як особистості, саме у підлітковому віці. Л.Горюнова помітила, що музичне виховання здійснюється на основі розвитку інтересу до життєдіяльності через захоплення музикою, творче художньо-образне мислення, становлення смакових оцінок [65, с.9]. У цей період „формується нові ракурси мислення, – пише Л.Коваль, – що надають можливість по-новому ставитися до навколишньої дійсності та сприяють виробленню стійких інтересів до знань, більш глибокому освоєнню дійсності” [118, с.71].

Цікавими є дослідження питань естетичної культури підлітків Г.Арзямова, Л.Богомолова, З.Морозова, Л.Печко. Так, Л.Печко підкреслює, що механізмом реалізації і саморозвитку естетичної свідомості, а також естетичного ставлення виступає діяльність особистості. Естетична діяльність здійснюється в процесі освоєння творів мистецтва у вигляді етапів почуттєвого контакту, сприйняття, відчуття, вживання, співпереживання, вибору того, що прийнятно, і відторгнення іншого. Саме після цього виникають дії з усвідомлення власної оцінки й інтерпретації, обговорення

того, що подобається і що не подобається (і з яких причин). При цьому повинні здійснюватися зіставлення з іншими явищами культури, мистецтва, фактами життя тощо [52, с.14].

Таким чином, аналіз досліджень вищевказаних авторів та наш власний досвід дають підстави стверджувати, що саме у підлітків надзвичайно розвинені уявлення, фантазія та елементи творчості, які базуються не стільки на власному досвіді, скільки на розвиненій фантазії їх перехідного періоду.

Однією з проблем процесу музично-естетичного розвитку у дітей підліткового віку є й те, що в цей період в учнів змінюється співвідношення конкретно-образного й абстрактного мислення. Виокремлюючи основні критерії та параметри цієї діяльності, З.Морозова підкреслює, що вони тісно пов'язані й залежать від психологічного і загальноестетичного рівня розвитку школяра:

- здатності до музично-естетичного сприйняття (багатство асоціацій при сприйнятті, наявність елементів творчої уяви, емоційна чуйність до творів мистецтва);

- рівня сформованості естетичних оцінок – наявність знань, розуміння складності твору мистецтва, сприйняття всіх його частин відповідно до їх значення, ступеня розуміння мови певного виду мистецтва, рівень і характер оцінних суджень;

- розвитку здібностей до естетичної діяльності, міри залучення до художньої самодіяльності та творчості [177, с.23].

Проблема значного відчуження підлітків від сім'ї, школи, зменшення впливу громадських виховних організацій на учнівську молодь призводить до того, що в їхньому моральному й естетичному становленні утворюється своєрідний вакуум, який заповнюється в макросередовищі не кращими зразками продуктів засобів масової комунікації, а в мікросередовищі – залученням до різних за спрямованістю неформальних організацій, вуличних компаній і угруповувань, діяльність яких переважно набуває антиморального, антикультурного, антисоціального характеру.

Проте, дитина підліткового віку повинна мати можливість вільно обирати сферу дозвілля, форми соціокультурної діяльності для розвитку своєї емоційної, інтелектуальної, соціальної та етичної (морально-духовної) сфер власної свідомості й дії. На розв'язання зазначеної проблеми спрямована діяльність позашкільних мистецьких закладів і установ, адже „на зміну монопольному становищу школи, де вчитель діяв з позицій абсолютної моральної й соціальної норми, приходять соціальна й культурна взаємодія усіх інститутів виховання” [268, 101].

Зазначимо, що, ефективність мистецької освіти сьогодні знаходиться в прямій залежності від якісного рівня загальної системи естетичного виховання, що координує всі причетні до цього соціально-виховні інститути: загальноосвітні, культурно-мистецькі установи, творчі спілки, відповідні громадські організації. Однак, при цьому в загальній педагогічній системі, поряд із традиційними, випробуваними часом, охарактеризованими нами вище мистецькими позашкільними закладами, мають місце нові мистецько-навчальні установи, зорієнтовані, насамперед, на пошук найбільш ефективних підходів у реалізації завдань підготовки висококваліфікованих, конкурентноздатних у світовому культурному просторі мистецьких кадрів.

Ми вважаємо, що однією із найдієвіших інноваційних форм діяльності позашкільних мистецьких навчальних закладів є дитячий театр пісні, що діє в різних типах мистецьких закладів, різних соціокультурних сферах і є універсальним каналом соціалізації дітей. Для виявлення розвитку творчого потенціалу дитячого театру пісні наш науковий пошук був спрямований на з'ясування особливостей музичного театрального мистецтва та його ролі у формуванні музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності. Ці особливості виявляються в механізмах створення художньо-театрального і музичного образу, у дії на особистість комплексу і синтезу мистецтв, у колективному характері музично-театральної творчості, що створює умови для організації виховного сценічного і позасценічного спілкування юних артистів. Музично-театральна творчість активно сприяє

розвиткові емоційно-почуттєвої сфери дітей, створює умовну реальність, в якій підліток вчиться визначати і розвивати свої потреби, інтереси, загальну спрямованість власного життєвого шляху. Через механізм перевтілення в образи музичних творів відбувається невимушене, мимовільне засвоєння моральних норм, розвиток духовних почуттів, становленн творчих здібностей.

У контексті нашого дослідження надзвичайно цінними є теоретичні засади театральної педагогіки, що розкриваються в працях С.Гіппіуса, К.Станіславського, ідеї використання елементів театральної педагогіки для підвищення ефективності педагогічного впливу в навчально-виховному процесі (В.Абрамян, І.Зязюн). Тому була необхідність уточнення значення терміну “дитячий театр пісні”. У науково-методичній літературі зустрічаємо два підходи щодо його тлумачення:

- дитячий театр як самодіяльна театральна творчість дітей;
- дитячий театр як професійний театр, що готує спектаклі для дітей.

У радянський період самодіяльна театральна творчість учнів найчастіше кваліфікувалася як шкільний театр, рідше – піонерський. В.Ширяєва визначає шкільний театр як самодіяльну організацію учнів-підлітків та старшокласників, що охоплює всі види театральної виконавської творчості і залежить від загальних завдань естетичного, трудового і морального виховання школярів [281, с.102].

Сучасні дослідники трактують театральну творчість школярів у позашкільному закладі як театр – “творче об’єднання, яке організовує свою діяльність у комплексі різних форм, видів зайнятості учнів, методів розвитку їх творчого потенціалу” [119, с.52].

Ми вважаємо, що для визначення дитячої музично-пісенної творчості найбільш прийнятний – «дитячий театр пісні», що вказує на його відмінність від театру для дітей та на можливості його функціонування в різних типах навчальних закладів і в різних соціокультурних сферах.

Використання дитячого театру пісні у навчально-виховному процесі

передбачає розуміння його специфіки, яку обумовлюють: синтез багатьох видів мистецтва, колективний характер музично-пісенної театральної творчості, розкриття творчого потенціалу кожної дитини в ролі молодого актора-співака в умовах музично-виконавської діяльності. Тому постає необхідність розглянути особливості музичного театального мистецтва щодо їх задіяння у формуванні образних уявлень підлітків.

Зазначимо, що формувальні можливості образних уявлень закладені, насамперед, у музично-театральній грі, тому важливо з'ясувати соціальну природу і психологічні механізми гри. Культуролог ХХ сторіччя Й.Гейзінга стверджує, що людині для того, щоб знайти себе, необхідно “переграти” багато ролей. [57, с.250]. До позиції Й.Гейзінга близькі українські дослідники, які стверджують, що „гра в ареалі високої духовно-моральної видимості потужно ошляхетнює душу, спричиняючи емоційну самоідентифікацію особистості-гравця з даною видимістю-фантазією” [282, с.84]. Гра – складне соціально-психологічне явище. Потреба особистості в грі та здатність включатися в гру характеризується особливим баченням світу і не пов'язана з віком людини. Якщо дорослий в грі „випробовує”, „переживає” вже не використані можливості, то дитина програє, „приміряє” ще не використані. Саме це і робить гру могутнім засобом соціалізації дитини, залученням до норм і цінностей суспільства. При достатньо свідомому ставленні гра сприяє самооновленню, самоудосконаленню, переборенню внутрішнього конфлікту [54, с.64].

С.Рубінштейн підкреслював, що дитина, граючи ту чи іншу роль, не просто фіктивно переноситься в чужу особистість; входячи в роль, вона розширює, збагачує, поглиблює свою власну особистість. На цьому ставленні дитини до її ролі ґрунтується значення гри для розвитку не тільки уяви, мислення, волі, але і самої особистості дитини в цілому [229, с.604]. Дитина, що мало грається, втрачає у своєму розвитку, тому що в грі, за висловлюванням Л.Виготського, дитина завжди вища свого середнього віку, вище своєї звичайної поведінки: вона в грі ніби на голову вище самої себе

[54, с.34]. На це вказував і Д.Ельконін, зазначаючи, що в грі можливі вищі досягнення дитини, які завтра стануть її реальним рівнем, її мораллю [290, с.304]. Аналізуючи вищесказане, ми також маємо підстави стверджувати, що сьогоднішні образні уявлення підлітків під час музикування в дитячому театрі пісні – це їхнє реальне завтра.

Визначення гри як засобу збагачення та поглиблення образних уявлень дітей вимагає з'ясування основних психологічних механізмів розвитку особистості. Дослідники вказують, що початковий імпульс до розвитку духовності і корекція змістовних структур психіки дитини за участю дорослого відбувається на передсвідомому рівні через навіювання, емоційне зараження, наслідування. Вони первісно виконують функцію активного стимулювання духовного потенціалу дитини, її виклику до самоактуалізації в умовах сприятливого соціального середовища [109, с.204]. Ми теж вважаємо, що навчаючись в дитячому театрі пісні, дитина, перед тим, як почне уявляти ті музичні образи, які їй пропонує відтворити автор музики, спочатку наслідуватиме і копіюватиме викладача, потім від власної гри почне отримувати емоційний заряд, піднесення та насолоду, в результаті чого вона почне фантазувати, уявляти свої музичні образи, що зовсім відмінні від попередніх, тобто тих, що були на передсвідомому рівні.

Процес формування особистості передбачає не тільки прямі, безпосередні (минаючи свідомість) впливи на дитину, але і впливи опосередковані її міцніючою свідомістю, мисленням і волею. Останні спричиняють своєрідне відшарування двох пластів психічного на підсвідомо-рефлекторний і свідомо-рефлексуючий рівні. В першому випадку маємо синкретичний спосіб сприймання дійсності, де позиції „я” і „не-я” злиті, де немає протиставлення суб'єкта і об'єкта; в другому – наявний диференційований, аналітичний спосіб сприймання з чітко розмежованими (відрефлексованими) позиціями суб'єкта і об'єкта, що знаходить вираження в ідентифікації (самоототожнення особистості з певним зразком, людиною, групою, як формування власної ідентичності, індивідуальності, а також як

фундаментальний механізм не тільки когнітивної, а й афективної та регуляторної сфер психіки, особистості загалом), рефлексії (вміння бачити ситуацію не тільки своїми очима, а й очима партнера), емпатії (уміння сприйняти почуття іншої людини як власні, здатність до емоційного відгуку як компоненту спілкування та специфічного засобу пізнання людини людиною).

У сучасній психології поняття ідентифікації означає:

– процес об'єднання суб'єктом себе з іншим індивідом або групою на основі встановленого зв'язку з ними, а також включення у свій внутрішній світ і прийняття як власних суспільних норм, цінностей, зразків;

– уявлення, бачення суб'єктом іншої людини як продовження себе самої, наділення її своїми рисами, почуттями, бажаннями. Рефлексія репрезентує засіб диференціації і впорядкування внутрішнього світу особистості, „вимірювання” власного змістовного простору. Емпатія ввібрала в себе як опорні стержні ідентифікацію – ототожнення з ціннісною позицією партнера, а також рефлексію – розототожнення з нею, що веде до вироблення здатності самовідсторонення і критичного самооцінювання. З цього погляду емпатія являє собою синтез суб'єктних можливостей учасників діалогу; синтез, в якому ототожнення з іншим не сягає рівня розчинення в ньому, втрати себе, нівелювання власного Я, а розототожнення не переходить у відчуження, неприйняття [109, с.142].

У музично-театральній грі виявляються всі названі психологічні механізми розвитку образної сфери, адже гра – це завжди розпізнання типу поведінки партнера і вибір своєї відповідної системи дій. Н.Аникеева стверджує, що „...дякуючи наявності таких характеристик, як емпатія і рефлексія, гра є універсальним засобом вивчення особливостей спілкування і навчання спілкуванню” [7, с.142].

П.Щербань розкриває проектувальну функцію гри, яка завжди виступає одночасно немовби у двох часових вимірах: у теперішньому і майбутньому – „...з одного боку, вона дарує щохвилину радість, служить задоволенню

актуальних невідкладних потреб, з другого – спрямована в майбутнє, оскільки в ній формуються чи закріплюються властивості, вміння, здібності, необхідні особистості для виконання соціальних, професійних, творчих функцій у майбутньому” [288, с.112]. Такі особливості гри роблять її важливим виховним інструментом, що сприяє розвитку ініціативи і самодіяльності, створює атмосферу свободи, творчого розкріпачення та умови для саморозвитку [288, с.112]. Ось чому дитячий театр пісні, який має ігрову основу, відіграє виняткову роль у вихованні школярів.

Таким чином, використання акторської гри у дитячому театрі пісні зумовлюється тим, що в її основі лежать такі психологічні механізми, як ідентифікація, рефлексія та емпатія. Порівняння процесу творення акторами образу із процесом засвоєння особистістю образних уявлень підводить до висновку, що в цих механізмах багато спільного. Найбільш виразно це відображає система К.Станіславського, який наголошував, як важливо для актора не підроблятися під особу, яку зображує, а зробитися нею, не грати образи, а по-справжньому жити їх думками і почуттями. Таке мистецтво він назвав мистецтвом переживання, яке полягає у створенні на сцені живого життя людського духу й відображенні цього життя в художній сценічній формі [260, с.652].

У процесі нашого дослідження ми дійшли висновку, що для досягнення відповідного стану, тобто по-справжньому жити думками і почуттями музичних образів, необхідно включити в роботу органічну природу актора – увагу, уяву, уявлення, думку, особистий життєвий досвід. Учень-виконавець, як актор повинен побачити, уявити все, про що йде мова в творі, тобто увійти в художній світ, у якому “жив” композитор, письменник, драматург, поет. А це вимагає від виконавця ґрунтовних знань суспільних процесів, літератури, мистецтва, постійної роботи над розширенням кругозору. К.Станіславський наполягав на тому, що артист має бути передусім витонченою людиною, з витонченим розумінням і почуттями, вихованою і розвиненою [248, с.612]. Ми вважаємо, що такі вимоги до особистості виконавця-актора-музиканта

вказують на те, що і в дитячому театрі пісні необхідно працювати над розширенням знань школярів про історію створення того чи іншого твору, творчий шлях авторів творів, відображений у ньому історичний період. У процесі музично-виконавської діяльності підлітки мимоволі вчаться знаходити насолоду, задоволення від спілкування з музичними творами минулого та сьогодення.

Картини, що вимальовуються уявою виконавця в процесі гри, К.Станіславський визначив умовним терміном „бачення” і називав баченням увесь комплекс образних і почуттєвих уявлень, які мають бути не статичними, а динамічними. Ми вважаємо, що творче бачення або музичний образ – це те, що до реального звучання вже має уявне передзвуччя в нашій голові, уявленні, тобто та музика, що має бути виконана (голосом), спочатку звучить уявно. Ідеальне звучання музики в уявленні коригує реальні виконавські інтерпретації в процесі розучування музичного твору. Ми весь час „підганяємо” те, що звучить в реальності під те, що звучить у нашому уявленні.

Розвиток у підлітків творчого бачення допоможе їм поглиблювати свої знання, активно здійснювати творчий пошук у навколишньому житті. Розвиваючи творче бачення у виконавців-підлітків, їх увагу необхідно звертати не тільки на дрібні особливості музичного образу, а й на його загальнолюдську сутність, спрямовувати школярів не стільки на те, як зображувати цей образ, скільки на те, що і як потрібно виразити через нього. У розвитку творчого бачення підлітків бажано опиратися на їхній власний досвід, знання, емоційну пам'ять, бо ж викликати в собі необхідне переживання можна лише в тому випадку, коли він його колись переживав, спостерігав, наслідував, відтворював. Фахівці наголошують, що „емоційна пам'ять – головне зосередження, з якого виконавець-актор черпає необхідні йому переживання. Саме вона слугує джерелом сценічних почуттів, які виникають не інакше, як у формі постійних пригадувань” [96, с.212].

Усвідомивши головний зміст музичного твору, почуття і настрої, якими

він пройнятий, уявивши події, образи, обставини, за яких розгортаються події, виконавець-підліток підходить до того етапу роботи, коли його творче „Я” проявляється більш активно. В драматичному театрі цей етап К.Станіславський визначив як вироблення творчого ставлення, в якому відображається оцінка виконавцем виконуваного ним твору. На нашу думку, ця оцінка є першоосновою творчого процесу в мистецтві виконавця, зумовлює трактування музичного образу, надає виконанню емоційного напруження та забарвлення. Саме таким чином формування творчого ставлення виконавців-підлітків сприяє виробленню в них власних уявлень про життя, розвиткові почуттів, вольових якостей, виробленню самооцінки. Тому ми вважаємо, що чужі думки, почуття, уявлення, міркування в процесі роботи над музичним твором перетворюються у їхні власні думки, почуття, міркування та уявлення. Образи музичних творів пробуджують в учнів бажання відтворити їх якнайкраще, спілкуватися з музикою, її творцями і на цій основі ділитися між собою здобутими враженнями.

На єдність процесу засвоєння ідей, думок музичного твору та власної позиції – механізмів ідентифікації і рефлексії – у творчості наголошує Б.Буяльський: „Виконавець, який перейнявся ідеями, настроями та почуттями автора, немовби стає на місце творця, як і всякий, хто вдумливо сприймає чи вивчає творчість його. Разом з тим виконавець демонструє свою точку зору, свою позицію, своє ставлення до композитора, поета і їх твору” [39, с.212].

Важливою особливістю діяльності дитячого театру пісні є його колективний характер. Музичні спектаклі, мюзікли створюються не одним митцем, як у більшості видів мистецтва, а багатьма учасниками творчого процесу. Це створює сприятливі умови для використання дитячих музичних колективів у формуванні образних уявлень школярів (різноманітні малі форми – дуети, тріо, квартети, вокальні ансамблі, хори). Музично-виконавська діяльність у дитячому театрі пісні створює відчуття значущості своєї особистості та можливостей для творчої самореалізації підлітків. Така

діяльність забезпечує необхідне для цього віку спілкування з ровесниками, захищаючи від впливів асоціальних підліткових груп та активно прилучаючи до загально-гуманістичних суспільних цінностей.

Зазначимо, що у діяльності підлітків в дитячому театрі пісні мають місце два види спілкування – сценічне, позасценічне. Сценічне вимагає активної уяви, реалізації своєї творчої діяльності (музична гра), а також великої уваги до партнерів, оскільки постійно необхідно обдумувати і передбачати ще й їхні дії. А пізнання партнера підводить до усвідомлення необхідності самопізнання і самооцінки [124, с.10]. Ми стверджуємо, що під час колективного виконання (ансамблевому співі у вокальному колективі), відбувається корекція підлітком свого музикування до ансамблевої діяльності з партнерами з метою створення цілісного музичного твору.

К.Станіславський наполягав на безперервному сценічному спілкуванні незалежно від того, чи звертається актор до партнера, чи вислуховує його відповіді, чи ж зайнятий чимось іншим. До того часу, поки об'єкт спілкування перебуває на сцені, артист не повинен виключати його зі сфери своїх сценічних взаємин. Однією з форм такого спілкування є „випромінювання” та „сприйняття променів”. Уважне вивчення природи випромінювання показує, що за своєю термінологією приховані цілком конкретні поняття. Це, по суті, не що інше, як мікроміміка, дрібні виразні рухи, передусім ті, що зумовлюють вираз очей. Такі випромінювання поглиблюють розуміння іншої людини – як персонажа твору, так і реального актора. Сценічне спілкування породжує ефект взаємозаряджання, „коли поривання одного викликає ланцюгову реакцію інших членів колективу. Приходить взаєморозуміння, виникає особлива атмосфера дружби, доброзичливості, так необхідна кожній людині – і маленькій, і великій” [259, с.109]. Сценічне спілкування розвиває почуття цінності іншої людини, сприяє блокуванню егоїстичних потягів, що деструктивно впливають на моральну досконалість особистості. Правильно спрямоване сценічне спілкування виховує почуття дружби, взаємодопомоги, які є умовами

існування творчого колективу та реалізації його творчих планів. Характер спілкування – один із основних показників сформованості колективу, рівня засвоєння ідей музичного спектаклю, дієвості всієї виховної роботи в дитячому театрі пісні. Ми вважаємо, що сценічне спілкування у процесі ансамблевого музикування виступає як спільна музична діяльність підлітків, яка, в свою чергу, породжує спільний музичний продукт – виконаний на високому рівні музичний твір.

У процесі дослідження ми переконалися, що формування музично-образних уявлень виконавців значною мірою спирається на синтетичний характер музично-театрального мистецтва, що поєднує у собі музику, спів, художнє слово, костюми, сценічний рух, декоративне оформлення, художнє освітлення. Через синтез мистецтв посилюється вплив музичного спектаклю, а кожний з мистецьких засобів, що входить у цю спілку, набуває нових, додаткових граней виразності. Взаємодія мистецтв у музичному спектаклі певною мірою вирішує проблему комплексного використання мистецтв, що в класичній музичній школі залишається явищем епізодичним і головним чином залежить від ініціативи вчителя [225, с.248]. Проте, як зауважує Л.Масол, саме інтеграція мистецтв допомагає формуванню в дітей цілісного художньо-образного сприйняття світу [158, с.3]. При цьому слід також враховувати те, що музичний спектакль буде мати виховний і мистецький вплив лише тоді, коли окремі його елементи не просто співіснуюватимуть, а взаємодіятимуть, підпорядковуючись одному задуму та органічно виражаючи його. Це є важливим для діяльності дитячого театру пісні як засобу національного виховання, бо саме в Україні гармонійне поєднання поетичного слова, музики й танцю в обрядах у порівнянні з іншими народами зазнало найбільшого розвитку, стало однією з найхарактерніших ознак українського національного мистецтва [268, с.415].

Особлива роль у дитячому театрі пісні належить фольклору, який завдяки емоційності, мелодійності, змістовності та образному багатству народної пісенності легко сприймається слухачем і активно впливає на

вироблене ставлення особистості до рідної землі, народу, Батьківщини [194, с.115]. Саме народна пісня, на нашу думку, повинна найперше допомогти підліткам зрозуміти ідейно-змістове навантаження музичного спектаклю, розкрити багатство пісенної культури народу, сприяти доповненню словесної інформації інформацією музичною.

Аналіз науково-методичної, психолого-педагогічної, музикознавчої літератури дає можливість зробити висновок, що дитячий театр пісні – це одна із сучасних форм позашкільної мистецької освіти, яка

- охоплює всі види музично-виконавської діяльності підлітків (В.Ширяєва, Т.Пеня);
- активно формує суспільно-естетичний ідеал, виражаючи його у вигляді художніх образів, за допомогою яких соціальні ідеї і моральні норми суспільства перетворюються в особистий досвід дитини, в набутки його характеру (В.Сухомлинський, Б.Неменський);
- володіє багатою образною системою, розгортає всі цінності людського життя на сценічних майданчиках, актуалізуючи їх як у глядача, так і у виконавців (І.Зязюн, С.Русова, Н.Левченко);
- вчить мистецтву переживання, «бачення», яке полягає у створенні на сцені правдивого життя людського духу і відображення цього життя в художній музично-сценічній формі, тобто – вчить всьому комплексу образних і почуттєвих уявлень (Т.Пеня, К.Станіславський);
- залучає до діяльності саме учнів підліткового віку, в яких по-особливому виражається чуттєвість до художніх образів-символів, схильність до активного і творчого їх усвідомлення через музично-драматичну діяльність (В.Москалець);
- визначає музично-театральну гру як естетичне явище, що охоплює всі духовні сили дитини в їх єдності і цілісності: художнього сприймання та образного мислення, естетичних емоцій та інтелекту, волі та діяльнісної музичної уяви (Й.Гейзінга, С.Рубінштейн, Д.Ельконін, Л.Виготський);
- стверджує, що в основі акторської гри лежать такі психологічні

механізми як ідентифікація та рефлексія (Н.Аникеева, З.Карпенко);

- розвиває у виконавців-підлітків творче бачення та „емоційну пам'ять”, слугує джерелом музично-сценічних почуттів, що виникають у формі пригадувань (І.Зязюн, І.Сагач, Б.Буяльський);
- формує у дітей цілісне художньо-образне сприйняття світу (О.Ростовський, Л.Масол).

Таким чином, на прикладі дитячого театру пісні, який є однією із сучасних форм роботи позашкільних мистецьких закладів, ми визначили їх головні функції, які необхідні для формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності, а саме:

- розвиток емоційно-почуттєвої сфери підлітків під впливом музичного мистецтва;
- створення умовної музичної реальності, в якій підліток вчиться визначати і розвивати свої музичні інтереси, естетичні вподобання, загальну спрямованість власного життєвого шляху;
- усвідомлення образів музичних творів, що виконуються учнями, розвиток духовних почуттів та творчих здібностей, завдяки чому відбувається невимушене засвоєння суспільних морально-естетичних норм;
- створення художнього музичного образу в реальному виконанні на сцені, а саме: розвиток творчого бачення, вироблення особистого ставлення, розкриття образу в сценічній грі;
- вплив на особистість підлітка комплексу мистецтв через їх синтетичні види (музика, художнє слово, образотворче мистецтво, хореографія);
- колективний характер музичної творчості дітей у процесі підготовки музичного спектаклю;
- виховне значення сценічного і позасценічного спілкування підлітків-виконавців з педагогом та між собою.

Синтез мистецтв у позашкільному мистецькому закладі впливає на емоції та почуття дітей-підлітків, активізує їх інтелектуальну діяльність, сприяє цілісному музично-образному сприйняттю, формує музично-образні

уявлення підлітків та розкриває їх творчий потенціал через процес їх реалізації. Виконавська театральна діяльність у позашкільних мистецьких навчальних закладах створює умови для організації творчої колективної життєдіяльності підлітків, формування на цій основі ансамблевих, колективних та референтних груп, які є важливим чинником освоєння, творення і реалізації їх музично-образних уявлень. Методи цієї діяльності використовуються прогресивними керівниками різноманітних творчих колективів, зокрема, вони знайшли своє продовження та застосування в роботі Зразкового дитячого театру пісні «Любава», який працює на базі Кам'янець-Подільської міської музичної школи ім. Ф.Ганіцького як вокально-хоровий відділ. На наш погляд, діяльність цього мистецького закладу є ознакою нового часу і на сьогодні саме така виховна система, що поєднує національну ідею, власні традиції та найвищі духовні досягнення людства є найбільш ефективною і принциповою. Вона породжена бажанням, спираючись на вже набутий досвід, для створення найсприятливіших умов організації мистецької освіти обдарованих дітей України.

Висновки до першого розділу

Наукова проекція проаналізованих поглядів з питань сутності музично-образних уявлень підлітків дає можливість з'ясувати окремі **висновки**:

1. Образне уявлення — це особистісне динамічне утворення, яке в результаті певної переробки первісних відчуттів, сприймань (емоційних вражень) виникає в свідомості дитини як інтонаційне узагальнення (відзеркалення в слуховому образі найбільш інтонаційно-змістовних властивостей музичного звучання); розвивається, змінюється і коригується в процесі музично-виконавської діяльності; передбачає здатність особистості вирішувати багато завдань в думках, оперувати процесами аналізу, синтезу та інтерпретації і реалізується у виразному музично-сценічному втіленні.

2. Однією з базових характеристик музично-образних уявлень є їх сенсорна модальність, яка характеризує відношення вторинного образу до певного зовнішнього стимулу, що сприймається відповідним аналізатором. Звуковий образ відтворюється в свідомості підлітка завдяки здатності слуху сприймати звукові хвилі певної довжини і здатності мозку кодувати звукові враження у вигляді образу, тобто завдяки відчуттям і уявленням аудіальної модальності. Сприйняттю цілісного образу сприяють полімодальні музично-образні уявлення, які відтворюються в свідомості особистості завдяки єдності відчуттів різних модальностей.

3. У дослідженні визначено основні компоненти музично-образних уявлень підлітків у виконавській діяльності: емоційно-мотиваційний, когнітивно-аналітичний, творчо-діяльнісний, інтерпретаційно-комунікативний.

4. Реалізацію цілей і завдань мистецької освіти виконують мистецькі позашкільні заклади, які свою діяльність спрямовують на всебічний розвиток дітей, становлення їх духовності та високих моральних цінностей, реалізацію здібностей та талантів. Вони виконують такі функції, як: розвиток емоційно-почуттєвої сфери підлітків; усвідомлення образів музичних творів, що виконуються учнями; створення художнього музичного образу в реальному

виконанні на сцені, а саме: розвиток творчого бачення, вироблення творчого ставлення, розкриття образу під час прилюдного виконання.

5. Однією із сучасних форм роботи позашкільного мистецького закладу є дитячий театр пісні (в нашому дослідженні вокально-хоровий відділ музичної школи) – організація підлітків, що охоплює всі види музично-виконавської діяльності, в тому числі і вокально-хорову, в якій підліток вчиться визначати і розвивати свої музичні інтереси, естетичні вподобання, загальну спрямованість власного життєвого шляху.

Матеріали першого розділу висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Мартинюк Л. В. Проблема формування музично-слухових уявлень учнів в історії музичної педагогіки / Л. В. Мартинюк // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М.І., 2006. — Вип. 9. — С. 147-149.
2. Мартинюк Л. В. Формування музично-образних уявлень учнів підліткового віку в позашкільних мистецьких закладах / Л. В. Мартинюк // Збірник наукових праць «Педагогічна освіта : теорія і практика». — Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2009. — Вип. 3. — С. 443-446.
3. Мартинюк Л. В. Етапи становлення слухових уявлень учнів у процесі музично-виконавської діяльності / Л. В. Мартинюк // Науковий вісник Кам'янець-Подільського державного університету. — Кам'янець-Подільський, 2006. — Вип. 5. — С. 184-186.
4. Мартинюк Л. В. Новаційні пошуки в системі сучасної мистецької освіти. / Л. В. Мартинюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету. Серія педагогічна.— Кам'янець-Подільський : ПП Мошак М. І., 2008. — Вип. 15. — С.199-201.
5. Мартинюк Л. В. Позашкільний мистецький заклад як сучасна форма виховання і розвитку учнів підліткового віку / Л. В. Мартинюк // Зб. наук. праць «Педагогічна освіта : теорія і практика». — Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, — 2009. — Вип. 2 — С. 201-205.

РОЗДІЛ II. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАННОСТІ МУЗИЧНО-ОБРАЗНИХ УЯВЛЕНЬ УЧНІВ ПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В ПРОЦЕСІ ВИКОНАВСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

2.1. Виконавська діяльність як фактор формування музично-образної сфери підлітків

Особистість формується в процесі діяльності. Суттєвим компонентом музичної культури особистості є музично-виконавська діяльність, яка проявляється у трьох основних формах: сприйняття (слухання); творчість (створення); виконавство (виконання). Зазначені види музично-виконавської діяльності тісно взаємопов'язані між собою та утворюють єдину ланку, і навпаки, між ними існує зворотній зв'язок: виконавство стимулює (проте, в певній мірі, й обмежує) творчість своїми потребами та можливостями; сприйняття безпосередньо впливає на виконавство (через реакції публіки тощо) і частково на творчість (оскільки композитор орієнтується на той чи інший тип музичного сприйняття та спирається на музичну мову, що привалює в певному суспільстві [178, с.737].

Свій підхід щодо визначення форм виконавської діяльності обґрунтовує А.Сохор, який запропонував розподіл зазначеного феномену за ступенем активності на:

- пасивні (музика використовується як фон; слухання музики в природному виконанні; часткове прослуховування різноманітних передач (радіо, телебачення); відвідування концертів, різних музичних вистав тощо);
- напівактивні (читання книг і статей про музику в загальній і спеціалізованій музичній пресі; збирання різноманітних записів, дисків тощо);

- активні (приймання участі у різних музичних самодіяльних колективах; навчання співу й гри на музичних інструментах у різних навчальних закладах тощо; написання музики; сольне виконання [245, с.110].

Як відомо, виконання – це творчий процес відображення музичного твору засобами виконавської майстерності, основне призначення якого полягає у відбитті дійсності в звукових, художніх образах [230, с.29]. Згідно з визначенням Ю.Тарчинської, виконавське мистецтво характеризується як явище, що охоплює майже усі форми музичних дій, а саме: слухання музики, музикування, композиторську творчість. На її думку, якісною ознакою виконання є вторинність творчого процесу [257, с.5].

Б.Брилін зазначає, що процес виконавства включає в себе: по-перше, конкретизацію існуючих правомірних варіантів інтерпретації; по-друге, реалізацію особистісного творчого потенціалу [35, с.54].

В свою чергу, Н.Гребенюк наголошує на тому, що виконавська діяльність відрізняється від інших видів художньої діяльності тим, що даний феномен представляє до уваги глядачів не тільки результат діяльності, а сам процес творчості. На її думку, слухач, глядач не тільки переживає зміст твору, а й спостерігає та відчуває почуття виконавця, його натхнення. “При будь-якому виді художнього сприйняття відбувається спілкування митця і публіки. Та лише у виконавському мистецтві, особливо у вокально-сценічному, сприймається і справляє вплив на сприйняття особистість самого виконавця: тембр голосу співака, його музикальність, сценічність, акторська виразність, внутрішня наповненість” [70, с.280].

Свій підхід до визначення основних положень виконавського процесу запропонувала Е.Економова: виконання буде значущим, якщо виконавець – яскрава творча індивідуальність; головною метою виконавця є творче відтворення музичного твору; насичення процесу виконання творчим характером відбувається завдяки реалізації творчої активності виконавця, що створює підґрунтя для формування нової якості виконавської діяльності – інтерпретації [91, с.23].

Згідно з визначенням Т.Кротової, виконання є найактивнішою формою спілкування з музичним мистецтвом, наголошуючи, що характерними формами процесу діяльності виконавця є слухання, виконання, аналізування, здатність до імпровізації та композиції тощо [135, с.211]. Розвиваючи думку, дослідниця зазначає, що до однієї з найважливіших рис майстерності виконавця належить сценічний артистизм, тобто вміння володіти собою, правильно поводити себе на сцені. Хоча дані компоненти майстерності виконавця являються природженими якостями, авторка вказує на необхідність їх постійного активного розвитку, завдяки виступам перед глядацькою аудиторією, намагаючись увійти з нею в контакт та аналізуючи результати кожного публічного виступу [135, с.216].

Ю.Кремльов зазначає, що виконання саме по собі не існує. Виконати можна тільки наявний будь-який витвір мистецтва. Відомий музикознавець впевнений у тому, що створення музики є первинним, а виконання її – вторинним творчим процесом. На його думку виконання не може створювати все заново, воно може тільки своєрідно здійснювати те, що потенційно закладено в музичному творі. У цій вторинності виконавського творчого процесу основою є естетика виконавства [134, с.4-5]. При цьому підкреслюючи, що виконання – це вид творчості, яке підкорене загальним законам художньої творчості, він виділяє такі компоненти виконавчого творчого акту, як емоція і розум та зазначає, що виконання засноване на переживанні і мисленні [134, с.5].

Б.Асаф'єв вважає, що специфікою виконавського мистецтва є інтерпретація. Сутність даного феномену полягає у особистісному ставленні виконавця до музичного твору, індивідуальному розумінні авторського тексту, високої обдарованості виконавця, наявності глибоких знань та вмінь, сформованості необхідних для даного процесу навичок [15, с.297].

Особливий підхід до виконавства запропонувала Л.Венгрус, виводячи таку формулу означеного феномена: виконавство = “граматика

композитора” + “граматика глядача” + індивідуальність (особистість) + інтелект [46, с.45].

Л.Гусейнова вказує на те, що істотними рисами процесу виконання є:

- наявність вторинності характеру, переведення первинних творів в якісно новий стан реальних звучань чи дій;
- спрямування творчого процесу на слухацьку аудиторію;
- наявність у конкретних видах мистецтва специфічних особливостей, що підпорядковуються загальним закономірностям [77, с.23].

Таким чином, перераховані вище компоненти передбачають досягнення збалансованості між необхідними виконавськими засобами музичної виразності й високим рівнем технічного апарату для відтворення глибини образно-художнього світу музичного твору, що виконується.

В свою чергу, ми пропонуємо власний погляд на музично-виконавську діяльність, вказуючи на те, що всі без винятку види виконання засновані на поєднанні більш або менш точного відтворення авторського задуму і власного творчого вкладу артиста-виконавця. А цей вклад, який звичайно називають трактовкою, інтерпретацією, складається, в свою чергу, з попередньої розробки художнього матеріалу під час репетиційної роботи та імпровізації, що народжується безпосередньо під час виконання.

На основі опрацьованих джерел та власного досвіду в галузі музичної педагогіки, зокрема, в дитячому театрі пісні, зазначимо, що важливим показником оцінки музично-виконавської діяльності підлітків є творчий компонент. Будь-яке музикування, чи то гра, чи то вокально-хоровий спів, як чинник творчої діяльності дитини, проявляється у пізнавальних процесах (увага, сприймання, пам'ять, мислення, уявлення), у потребнісно-мотиваційній та емоційній сферах. Для виконавської діяльності підлітка необхідні основні музичні здібності, характеристику яких дають С.Рубінштейн, Б.Теплов, А.Леонт'єв, Н.Ветлугіна. Підкреслимо, що у своїх роботах С.Рубінштейн та Б.Теплов особливого значення надавали положенню про якісну різницю здібностей. Вони розглядали діяльність як

основу розвитку здібностей. Розвиваючи їх думки, А.Леонтьєв послідовно провів думку про вирішальне значення розвитку здібностей та визначив процес їх формування як виникнення новоутворень, відносно яких природні задатки є необхідними суб'єктивними умовами діяльності. Він писав, що здібності – це "властивості індивіда, ансамбль яких зумовлює успішність виконання будь-якої діяльності. Маються на увазі властивості, які не розвиваються онтогенетично в самій діяльності і залежать від оточуючих умов". Особливості здібностей учнів, за його думкою, можуть бути розкриті у навчальній діяльності [144, с.320].

Н.Ветлугіна вважає, що для музичного виховання та розвитку необхідно знати "технологічні, індивідуальні особливості особистості, її нахили та вольові процеси, які виникають у музичній практиці". Вона зазначає: "Набувають чинності вольові процеси, ініціатива, творчі уявлення, а також так звана технічна обдарованість, наприклад, точність вокальних інтонацій, якість звуковидобування," [47, с.354].

Поділяючи думки зазначених дослідників, ми виокремлюємо такі якості основних рис музичних здібностей як здібність переживати, розрізняти, уявляти та виражати ладо-висотні співвідношення. При цьому комплекс музичних здібностей виявляється по-різному в різних видах музично-виконавської діяльності. Так, у вокально-хоровій діяльності в дитячому театрі пісні великого значення надається наявності голосу, відчуття ритму, а їх розвиток неможливий без таких компонентів як виразність, щирість, індивідуальність у способах втілення своїх емоційних переживань у музичні образи.

Таким чином, у структурі творчого компоненту виділяємо загальні музичні здібності та специфічні. Для перших характерний естетичний початок, який виявляється в динаміці різних почуттів під час сприймання музичного твору, коли підліток у своїй уяві може створити музичний образ. До специфічних належать основні музичні здібності, які згадані вище.

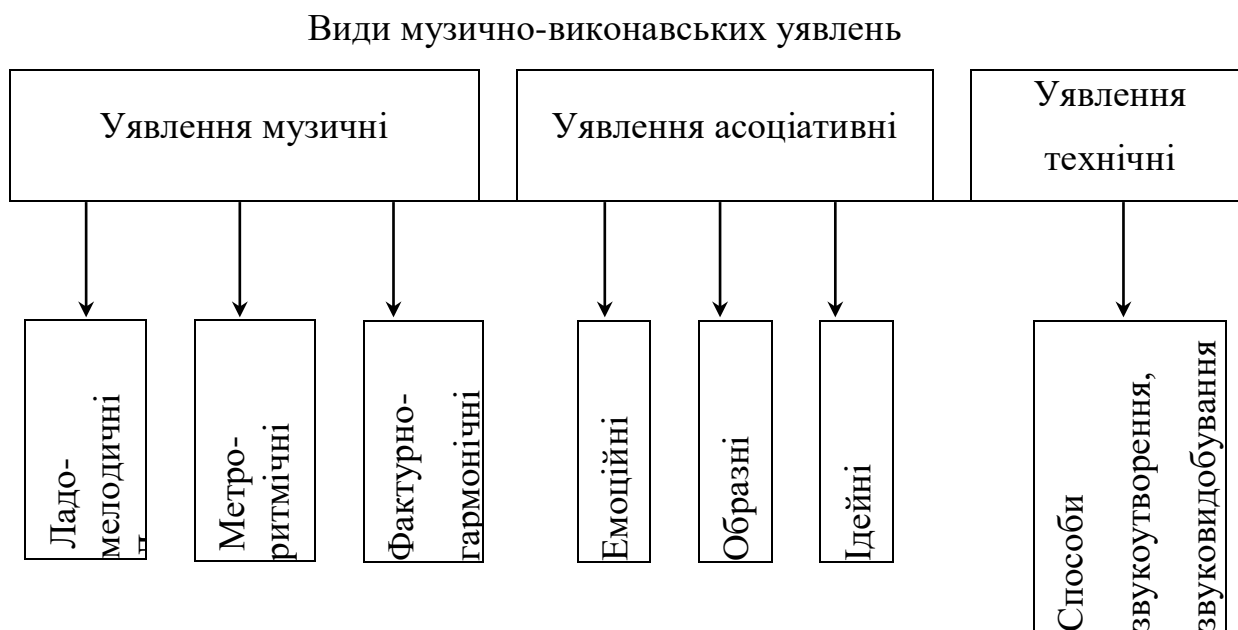
Розглядаючи музично-образні уявлення підлітків як форму психічної діяльності, що конкретизує знання і здійснюється через розумові дії, важливо зупинитися на колі тих уявлень, які залучаються в процес музичного виконавства в дитячому театрі пісні.

I. Полякова виділяє три основні види музично-виконавських уявлень, а саме: уявлення конкретної звукової фактури (ладо-мелодичні, ритмічні, гармонічні); уявлення асоціативні (ідейно-емоційні) та “технічні” (моторні) [209, с.10]. Ми поділяємо такий підхід, але доповнюємо види уявлень наступним чином:

- музичні уявлення (ладо-мелодичні, метро-ритмічні, фактурно-гармонічні);
- уявлення асоціативні (емоційні, ідейні);
- уявлення “технічні” (способи звукоутворення та звуковидобування).

(Див.табл. 1.1)

Таблиця 1.1.



У формуванні музичних уявлень беруть участь, перш за все, конкретно-звукові уявлення, тобто уявлення сприйнятих раніше або удаваних звукових феноменів, які несуть певний зміст і включені в музичну структуру. Процес розвитку музично-виконавських навичок може успішно йти лише в тому випадку, коли у виконавця правильно і своєчасно сформовані музично-слухові уявлення. Разом з тим через різні причини, зокрема більшого або

меншого сприймання музичних явищ, міцності їх закріплення в пам'яті, ці уявлення можуть мати широкий діапазон розбіжностей за своєю стійкістю, ясністю, точністю.

Специфіка виконавського внутрішнього слуху полягає в тому, що поруч з уявленнями висотних і ритмічних співвідношень звуків, він оперує й такими категоріями як динаміка, тембр, колорит. Підліток, як музикант-виконавець не тільки думкою осягає музичну тканину, він бачить її, за словами С.Майкапара, у кольорі [153, с.328]. Отже, є всі підстави стверджувати, що внутрішнє чуття музики виконавцем концентрує в собі всі моменти, пов'язані з її інтерпретацією, тобто все те, що може бути зарахованим до кола засобів виконавської передачі змісту музичного твору. На їх основі він може “передбачити” кінцевий результат – звуковий образ, який зумовлює пошуки адекватних засобів вираження. Як зазначав К.Ігумнов “у роботі над п'єсою все йде з середини, від уявлень” [99, с.28].

Другий вид образно-художніх уявлень виконавця-підлітка в дитячому театрі пісні хоча й пов'язаний з музикою, але виходить за межі лише звукових феноменів. Їх можна назвати “позазвуковими” або асоціативними уявленнями, які виникають під час реального або внутрішнього сприйняття і відтворення музики. Діапазон асоціативних уявлень безмежний, тому вони можуть відігравати значну роль в образному осмисленні музичного твору. Наприклад, у методичній літературі часто згадують про асоціативні уявлення, які носять конкретно-чуттєвий характер (слухові, зорові, дотикові). Особливу групу серед них складають емоційно-асоціативні уявлення, які виникають як безпосередня реакція на конкретно-емоційний образ. Але, оскільки музичний образ характеризується, за словами А.Сохора, “...музичною будовою, яка об'єднана будь-яким одним настроєм, одним характером” [246, с.38], то він несе в собі відповідну емоційну інформацію, що дає виконавцю досить широкий діапазон для фантазії та власної інтерпретації. Таким чином, для музиканта-виконавця підліткового віку в дитячому театрі пісні основним творчим завданням є відтворення

закладеного емоційного змісту. Але цього ще не достатньо для створення повноцінного музичного художнього образу. Необхідною умовою стає включення процесів аналізу і синтезу. Після цього емоційні уявлення, збагачені знаннями, набувають іншого характеру, стають більш глибокими та змістовними. Отже, емоційна характеристика даного музичного образу має бути нерозривно пов'язана з конкретністю уявлень, тобто, виконавець мусить прийти до органічного синтезу логічного і чуттєвого начала. Емоційні уявлення коригуються і конкретизуються логічними і аналітичними.

Асоціативні уявлення виконавця, які не спираються на набуті і цілеспрямовані знання, нездатні сприяти адекватній передачі образного змісту музичного твору. Виконавець, який не орієнтується в художніх засобах, будові твору, приречений відтворювати музику “наосліп”. Іноді розрив між технічною досконалістю виконавця і рівнем його образного мислення учні намагаються подолати шляхом механічного наслідування манери і прийомів виконання відомих музикантів, або наслідування свого педагога, що, майже завжди приречене на негативний творчий результат. Передача образного змісту музичного твору буде успішною та результативною, коли учень-виконавець в дитячому театрі пісні, орієнтуючись у художніх засобах виконуваного твору, не наслідує свого педагога, а використовуючи його творчий досвід, виконує музичний твір по-своєму, неповторно, розкриваючи власну індивідуальність.

Третій вид уявлень – технічний, пов'язаний із звукоутворенням та звуковидобуванням, тобто, «озвученням» твору, реалізацією інтерпретації. Для цього необхідний цілий арсенал навичок, умінь та знань, який забезпечить втілення та функціонування певних виконавських уявлень. Так, Б.Теплов, відзначав, що “...особливо тісно ці уявлення пов'язані з моторними моментами” [263, с.187].

Виходячи з вище сказаного, можна констатувати, що у процесі виконавської діяльності цілісне музично-образне уявлення підлітка змінюється. Тому в практичній роботі в дитячому театрі пісні перед учителем

стоїть завдання правильного використання цих змін музично-образних уявлень, які слід передбачити і завчасно планувати в процесі навчання.

Музично-образні уявлення, зазвичай, виступають в якості почуттєвої опори у формуванні понять, причому, в якості такої опори є не тільки уявлення, які формуються в процесі навчання, але й уявлення, які стихійно склалися в особистому досвіді дитини. А у виконавській діяльності в дитячому театрі пісні – це уявлення про музичний твір, який потрібно виконати і який утворився в свідомості дитини та в свідомості викладача-педагога. Ці уявлення мають, здебільшого, співпадати і, чим краще вони співпадають, тим кращий результат.

Уявлення учителя знаходяться на більш високому рівні, наповнюючи уявлення учнів постійно не тільки науковим, аналітичним, а й творчим змістом. Ці повсякденні уявлення є недостатньо узагальненими і тісно зв'язані із конкретною ситуацією. Тому вони не можуть бути повноцінною опорою для понять. Враховуючи це, перед педагогом дитячого театру пісні постає завдання постійного виправлення таких уявлень, насичення їх новим змістом.

Подальше вивчення розвитку музично-образних уявлень у процесі виконавської діяльності в дитячому театрі пісні має вилитись у форму поняття “образу”, з яким пов'язано глибоке віддзеркалення сутнього в предметі, дійсне пізнання його. За А.Ананьєвим, образ – це цілісна картина дійсності, результат її інтелектуального відображення, який не може бути розчленований [4, с.108]. У свою чергу, у вітчизняній філософській та психолого-педагогічній літературі образ визначається як результат безпосереднього почуттєво-конкретного сприйняття об'єктів і явищ фізичного світу.

Зазначимо, що досвідчені педагоги і психологи радять вчителям-практикам не втрачати можливості вдаватися на уроці до порівняння, певного зіставлення, запозичувати щось з фонду власного життєвого досвіду учня і пов'язувати це з музичним образом. Яскравим прикладом цього

служують спогади відомого виконавця В.Крайнева про заняття з Г.Нейгаузом: «Він умів знаходити такі прекрасні порівняння, поетичні аналогії, що ми, учні, лише дивувалися. Музика відразу ставала ясною і зрозумілою» [185, с.273]. І це зрозуміло, оскільки у виконавській творчості, тобто роботі над художнім образом і його втіленням у звуках, Г.Нейгауз вбачав розвиток музичних, слухових, артистичних здібностей дітей (здатність уявляти). У роздумах про образ Г.Нейгауз приходиться висновку, що художній образ музичного твору – це сама музика, жива матерія, музична мова з її закономірностями і її складовими частинами, що називається мелодією, гармонією, поліфонією з певною формальною будовою, які несуть конкретний емоційний і поетичний зміст.

Не менш важливим моментом для нашого дослідження є педагогічні висновки вченого В.Ражникова, який стверджує, що музичний образ виконавця-художника – це найчастіше та узагальнена «картина», панорама сфери його уяви, яка «керує» безпосереднім виконанням через свої універсальні складові. Такими універсальними складовими вчений називає емоції, які стимулюють семантику будь-якого вигляду мистецтва [215, с.32]. В.Ражников підкреслює, що явище музичного образу добре відоме і музикантам-практикам і дослідникам. При цьому він відзначає, що матеріальну основу музичного твору слід було б назвати звуковим музичним образом. Але коли ми говоримо про музичну образність виконавця, ми маємо на увазі інше. Йдеться про те, що конкретна людина використовує для відтворення музичного твору свою уяву, волю, темперамент, характер, іншими словами – всю свою особисту цілісність. Акцент при такому розгляді переміщується і в центрі аналізу виступає не сам музичний твір, а людина-музикант-виконавець і педагог прагне виявити особистість цього музиканта.

Важливе питання нашого дослідження – як формується образ і що є його джерелом на прикладі роботи дитячого театру пісні? О.Леонт'єв стверджує, що джерелом образу є діяльність, яка є стрижнем цілісного і системного образу. Саме значення образу виступає, за Леонт'євим, в якості

5-го «квазивиміру» – образу світу. Людина оперує образами, які виникають одночасно в різних сенсорних системах: зоровій, слуховій, моторній. Наприклад: на музичних заняттях в дитячому театрі пісні діти читають нотний текст, який є не чим іншим, як наочним умовно-схематичним зображенням (зі своїм “алфавітом” знаків, їх сполученням, правилами побудови). Учнів знайомлять із правилами графічного сприйняття нотних знаків і одночасно формують в їх свідомості певні зв’язки між нотними знаками і характером їх звучання, що сприяє виникненню музичного образу. Мелодія, яка звучить, завжди викликає у виконавця (музиканта-інструменталіста, вокаліста, диригента, хореографа) не тільки предметний образ, але й образ руху (під час гри на інструменті, співу, виконанні будь-яких творчих завдань, які вимагають створення музичного образу). Отже, образ у музичному мистецтві – це джерело думки музиканта-виконавця, результат його аналізу і розуміння виконуваного твору. А через зміну музично-уявних образів, тобто через перетворення уявлень, образне мислення досить специфічно відбиває суттєві зв’язки дійсності.

Зазначимо, що художні образи, які формуються за допомогою музики завжди поліфункціональні. Джерело їх виникнення може бути одне і те ж, наприклад, прослуховування або виконання певної музичної теми. Але в створенні суб’єктивного образу на цій основі завжди присутні чуттєві ознаки різної сенсорної модальності, пов’язані з особистим досвідом дитини. Чим багатша і різноманітніша палітра цих різномодальних чуттєвих ознак – зорових, слухових, дотикових – тим яскравішим, виразнішим буде створений образ, який несе в собі не просто відображення фізичних характеристик такого об’єкту, але і естетичне ставлення людини до дійсності. Тому, чим багатший запас життєвих вражень учня дитячого театру пісні, його суб’єктивний досвід сприйняття навколишнього світу, тим більш естетично цінним, художнім буде створюваний ним образ. Коли ж музичні уявлення притягуються до образу і стають його компонентом, вони набувають нового статусу: вбирають у себе ставлення, позицію особистості щодо основних

музично-образних питань, забарвлюються емоціями, поєднуються з наступними вчинками та діями.

В контексті нашого дослідження суттєвого значення набуває теорія С.Волкова, який формування ідеального музичного образу розглядає як триступеневу ієрархію між взаємодіями логічного і образного та логічного і емоційного. Становлення музичного образу в ідеальному плані набуває форми образно-художнього музичного уявлення. На першому етапі становлення (С.Волков пов'язує його з дією першої сигнальної системи мозку) виникає суто емоційне (первинне) уявлення, стимулятором і “підкріплювачем” якого може бути емоційність на її біологічному рівні.

Другий етап (у дію вступає друга сигнальна система) – первинне уявлення включається у процеси аналізу і синтезу, піддаючись уточненню, коригуванню і змінам. “Маючи суто імпульсивний, “біологічний” відтінок, емоційні уявлення, збагачені (в результаті активної дії другої сигнальної системи) знаннями, набувають іншого характеру. Вони стають більш глибокими, змістовними. Їхня аморфність і невизначеність (які можуть спровокувати виконавця на неадекватну передачу образного змісту музичного твору) долаються, між різними уявленнями встановлюються зв'язки”[50, с.192]. У процесах аналізу і синтезу, зазначає С.Волков, активну участь беруть конкретно-звукові (внутрішньо-слухові) і конкретно-чуттєві асоціативні (так звані “позамузичні”) уявлення (слухові, зорові, дотикові тощо), які, хоч і пов'язані з музикою, все ж виходять за межі уявлення чисто звукових феноменів.

Третій етап становлення виконавського образу (за С.Волковим) – формування цілісного образно-художнього (вторинного) музичного уявлення. Його провідним елементом є емоційні уявлення, збагачені і розвинуті в результаті процесів, які проходили на другому етапі. Виконавець приходить тут до органічного синтезу логічного і чуттєвого начал. С.Волков підкреслює важливість і необхідність такого синтезу [50, с.192].

З точки зору педагогічного управління процесом становлення ідеального музичного образу твору у виконавця С.Волков виділяє другий (аналітичний) етап, як такий, що найбільше піддається контролю, певному розмежуванню і свідомому впливу [50, с.194]. Автор наголошує на важливій ролі на цьому етапі конкретно-звукових уявлень (здатності до внутрішньо-слухового уявлення, мисленевої роботи без опори на реальне звучання) і концентрації виконавської волі та уваги як важливого фактора в їх проходженні.

Зазначимо, що розвиток музично-образних уявлень підлітків у дитячому театрі пісні передбачає, як мінімум, дві найважливіші умови: бачити /уявляти/ цілість раніше, ніж складові окремі частини та подумки, виділяючи певну функцію одного предмета, вміти переносити її на інший; умовою виникнення такого вміння є здатність дітей об'єднувати найрізноманітніші предмети і явища в єдиний змістовний вузол (мислити образами-уявленнями, оперувати ними).

Сьогодні ми маємо досить глибокі і серйозні дослідження І.Матюгіна, В.Паламарчука, І.Рибнікової, В.Роменця, Т.Флоренської, І.Якиманської, результати яких свідчать, що тільки формуючи музично-образні уявлення та мислення дитини, забезпечуючи накопичення різноманітної образної інформації, можна здійснювати виховання творчої і незаформалізованої дитини [160, 197, 224, 298].

Дослідниця Л.Шрагіна, характеризуючи процес розвитку музично-образної сфери, умовно ділить його на такі етапи:

- перший етап розвитку музично-образних уявлень пов'язаний з необхідністю такої організації предметної діяльності дитини, яка б дозволяла щось придумувати і уявляти (мислити певними образами);
- на другому етапі, окрім попередніх ознак, додається власний досвід дитини;
- на третьому етапі спостерігається наявність у дитини власної внутрішньої ролі або позиції, яка дозволяє самостійно планувати предметні відносини, надавати їм певного змісту. [284, с. 15].

Виходячи з поглядів різних педагогів, психологів, музикознавців, основні принципи процесу формування музично-образних уявлень у процесі вокального виконавства в дитячому театрі пісні, можна сформулювати таким чином:

- стимулювання пізнавальної активності, виявлення певного нового в звичайному, тобто створення ситуації для дослідницько-пошукової активності, в основі якої лежить відчуття проблемності та протиріч;
- використання досвіду педагога та учня з метою активізації розвитку музично-образних уявлень;
- формування усвідомленої мисленнєвої діяльності, реалізованої в музичному виконавстві через втілення власних музично-образних уявлень.

Зазначимо, що процес виконавської діяльності підлітків у дитячому театрі пісні має свою специфіку. Насамперед, сприймання та відтворення музичних образів не може бути прямим наслідком засвоєння певної суми знань. Безумовно, не можна нав'язати учневі конкретний образ, не порушивши законів його художнього бачення. Педагог, знаючи зміст твору може передбачити його вплив, але він не в змозі знати, який саме суб'єктивний образ виникне у дитини. О.Мелік-Пашаєв справедливо зазначав, що вкласти в учня особливе ставлення до життя так само неможливо, як і неможливо відчувати “за нього” [163, с.89].

Безперечним є те, що в процесі музично-виконавської діяльності підлітків у дитячому театрі пісні вирішальну роль відіграють дві сфери: емоційна та інтелектуальна. Завдяки ступеню синтезу та узагальнення, музично-образні уявлення дають можливість глибшого розуміння музичного мистецтва, проникнення в його сутність. У цілому, синтез та узагальнення забезпечують розвиток системи музично-образних уявлень, постійно збагачують її новими сполученнями елементів.

Процес інтерпретації як пояснення, розкриття змісту якогось музичного твору або його характеру у виконавській діяльності займає невідокремлене місце. Він є супутним синтезу та узагальненню, тому цілком

можливо було б говорити про їх спільний процес: синтезу – узагальнення – інтерпретації. Але інтерпретація, все ж таки, – це підсумковий процес. Саме на цьому етапі музично-образні уявлення наближаються до рівня відносно закінченої сформованості (“відносно” – тому що упродовж розучування твору та неодноразового виконання вони, перш ніж перейти у форму переконань, можуть зазнати змін). Отже, для музичного виконавства процес інтерпретації – це усвідомлення особистісної значущості вихідних уявлень (узагальнених, синтезованих сприймань, відчуттів, знань), вона обумовлена перевагами та потребами людини.

Інтерпретація як тлумачення, розуміння тих чи інших нюансів та характерних рис музичного твору, що виконуватиметься, має практичну спрямованість. Важливо згадати тут про іншу, регулювальну функцію музично-образних уявлень: спонукати, спрямовувати та організовувати активність, діяльність особистості-виконавця у дитячому театрі пісні. Кількість зрозумілих, інтерпретованих фактів складають багаж, досвід особистості, можуть бути застосовані нею в конкретній ситуації, на тому чи іншому концертному виступі. Безумовно, інтерпретація важлива не лише для формування та регуляції взаємодії виконавця із слухачами, публікою, тобто іншими людьми, а й для усвідомлення себе, свого “Я” як виконавця, для побудови особистісної системи вокально-виконавської діяльності.

Таким чином, інтерпретація в процесі вокально-виконавської діяльності у дитячому театрі пісні – це не тільки й не стільки розуміння змісту, характеру окремих частин або сутності музичного твору в цілому. Це, перш за все, розуміння себе під час концертного виступу, вилучення себе зі світу виконуваного твору й усвідомлення свого місця в ньому, при цьому інші люди (викладач, колеги-виконавці, слухачі) стають посередниками для такого розуміння. (Треба зробити акцент саме на розумінні-інтерпретації, а не пізнанні, в якому є відсутнім необхідний у цьому випадку емоційний аспект).

Під час детального аналізу психологічних процесів у підготовці учнів до вокально-виконавської діяльності в дитячому театрі пісні ми виділяємо ще один чинник – це узагальнення, без якого неможливо розвинути самостійність і активність музично-образних уявлень. Головна його функція полягає в тому, щоб перетворити вокально-виконавську техніку з вузько орієнтованого засобу в ефективний інструмент музичного пізнання. При цьому, якість переходу гарантується тільки в тому випадку, коли процес інтеграції розвивається одночасно на психологічному і фізіологічному рівнях. Практично вирішити це питання намагався Г.Прокоф'єв, який вперше пов'язав оцінку і трактування передбачень з їх проявом у конкретній музичній діяльності. Автор вказував на необхідність розвитку спеціальних уявлень [212, с.193].

Сутність узагальнень полягає в тому, щоб сприймати і виконувати музику, виділяючи в ній ті риси, які повторюються, поєднувати свої естетичні враження та ігровий досвід і, тим самим, оволодіти “концентрованими” знаннями про виконавське мистецтво та ключові моменти його технології.

Разом з тим, слабкість будь-якого вміння не виключає можливості успішної діяльності, яка тісно пов'язана з ним. Суттєвим для визначення вокально-виконавської діяльності є співпадіння спеціальних навичок з якостями, властивостями особистості, які сприяють прояву даних здібностей [263, с.16]. Так, психолого-педагогічні спостереження та дослідження В.Крутецького [136, с.225], [143, с.80], Г.Костюка [129, с.380] показали, що реалізація дітей у музичному виконавстві залежить від рівня розвитку їх вольових властивостей. За їх визначенням, вольові властивості особистості – це стійкі психічні прояви, які залежать від ситуації і свідчать про досягнення людиною рівня свідомої саморегуляції своєї поведінки, її влади над собою.

На взаємозв'язок умінь та навичок з іншими властивостями особистості вказує також Б.Анан'єв, і тому вважає всебічний розвиток особистості

основною умовою їх прояву [5, с.24]. До найважливіших із них автор відносить цілеспрямованість, наполегливість і увагу.

Цілеспрямованість – це вольова якість, яка визначає напрямок та рівень розвитку всіх інших проявів волі особистості. Вона детермінується потребами і мотивами особистості, є ідейним джерелом наполегливості. Цілеспрямованість учня характеризується вмінням ставити перед собою чітку звукову мету та прагненням досягти її.

Наполегливість свідчить про вольову активність особистості. Вона є прогресуючою властивістю і характеризується прагненням домогтися поставленої звукової мети, долаючи слухо-інтонаційні труднощі. Наполегливість – це усвідомлена концентрація вольових зусиль людини для найдосконалішого звукового та технічного досягнення поставленої мети. Увагу науковці характеризують як базову якість та психологічну основу формування вольових факторів діяльності. У виконавському процесі вона спрямовується на здобуття знань та їх розуміння.

Зазначимо, що О.Шульпяков у структурі музично-виконавської діяльності виділяє три рівні:

1. «Інтонаційно-виразний», який полягає в осмисленні закономірностей самої музичної мови, а також принципів інтерпретації творів, відповідно до їх стилістичних, жанрових та інших ознак. Цей процес пов'язаний з художньою інтонаційною творчістю виконавця.

2. «Фактурно-технічний», на якому здійснюється узагальнення і систематизація техніко-сислової організації виконання, що, в свою чергу, має безпосереднє відношення до озвучення фактури твору за допомогою складних комбінацій спеціальних рухових дій та утворення технічних формул.

3. «Фізична сфера» – нижчий фізіологічний рівень, на якому здійснюється синтез ігрових прийомів за допомогою рухових відчуттів [287, с.122].

Учений В.Фарфель, аналізуючи музично-виконавський процес, дійшов висновку, що необхідно правильно визначити співвідношення виконавського "передчуття" та слухового контролю ("післячуття") [269, с.220]. На нашу думку, таке положення найбільш повно розкриває діалектику виявленого явища.

Низка проведених наукових досліджень (В.Фарфель, О.Козлов, В.Назарова, О.Васютина) засвідчують, що можливість формування міцної основи сенсомоторних дій досягається в учнів середнього шкільного віку в міру набуття досвіду музичного виконавства. У структурі виконавських навичок автори виявили лінійні та криволінійні зв'язки. При цьому вони зазначають, що найточніше виконуються ті музично-ігрові навички та вміння, які в музично-ігровій практиці часто повторюються. На підставі цих досліджень було виявлено, що підґрунтям відповідного навчання є утворення тимчасових зв'язків за такою умовною схемою: "бачу" (нотний текст), "передчуваю" (слухове уявлення), "виконую" (ігровий рух), а також, коли зроблено помилку, "виправляю" (слуховий контроль). Нотний запис мелодії повинен викликати у виконавця відповідні збудження в слуховій ділянці кори головного мозку, в якій утворюється так званий "ведучий рівень" – цілісна узгоджена програма виконавських дій.

Таким чином, музично-виконавський процес у цілому відбувається засобами зорово-слухового та м'язового контролю. Але більш активним виявляється слуховий контроль, оскільки початковий слуховий образ викликає ігрові рухи. Тому провідним завданням слухового контролю є поступове узгодження цих рухів і викликане ними звучання із слуховим образом [27, с.137].

У практиці навчання співу в дитячому театрі пісні дуже важливим є й так званий "зворотній зв'язок", який повинен забезпечуватися як педагогом, так і учнем. Саме при зворотньому зв'язку імпульси йдуть від виконавського апарату й сигналізують про його дії. Такі сигнали дають змогу підлітку

безперервно контролювати та коригувати своє виконання. Вони також стають важливим джерелом удосконалення слуху і виконавських дій.

Отже, „зворотній зв'язок” ґрунтується на слухових та кінестетичних відчуттях, які мозок одержує від м'язів та зв'язок. Проте в процесі вдосконалення співу відбувається зміна співставлення аналізаторів, а злиття всіх компонентів (зорового, слухового, рухового) настає не відразу. Для цього потрібні спеціальні вправи, завдяки яким зростає роль музично-образних уявлень: включення виражальних елементів (акцентів, підсилень або послаблень) у загальну структуру компонентів, навичок, що робить виконання твору більш органічним, досконалим та полегшує учневі контроль за всім ходом виконавської дії. Зазначені дії можна представити у такій послідовності: прийняття мети → добір засобів її досягнення → виконавські дії → контроль і оцінка їх результатів.

Згідно з цими положеннями процес формування вмінь і навичок у сфері вокально-виконавської діяльності в дитячому театрі пісні здійснюється у три етапи. На першому етапі діти повинні усвідомити поставлене завдання і способи його виконання, прагнути до з'ясування всіх деталей виконання. Це вимагає від них особливої уваги і зусиль. Пояснення вчителя основних елементів вокально-виконавського процесу допомагає учням виправляти помилки, зрозуміти взаємозв'язок усіх компонентів, з яких складається той чи інший ігровий прийом. Під впливом систематичних вправ складові компоненти вокального виконання поступово удосконалюються, дії стають чіткішими, всі виконавські елементи групуються в комплекс, який протікає більш економно і легко.

На другому етапі музичний образ та ігрові прийоми ще позбавлені чіткості і потрібної якості. Виконавцеві доводиться напружувати свідомість, переключати увагу з внутрішнього слухового образу на нотний текст.

Саме на третьому етапі відбувається остаточне злиття зоро-слухових компонентів у цілісний ігровий процес. Автоматизованість, удосконалення слухових навичок під час музикування сприяють зміцненню, "стабілізації" і

"стандартизації" певних прийомів, що застерігає учнів від "збивання", якщо змінюються умови користування ними. Звичайно, складні координаційні структури вокально-виконавського процесу утворюються лише після тривалих цілеспрямованих повторів. Даний процес представлений у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1

Етапи формування вмінь і навичок у сфері вокально-виконавської діяльності в дитячому театрі пісні

| Перший етап | Другий етап | Третій етап |
|---|---|--|
| 1. Сприйняття авторського тексту. 2. Емоційна реакція на характер музичного твору. 3. З'ясування всіх деталей виконання. 4. Усунення існуючих помилок. | 1. Формування виконавських дій, умінь і навичок. 2. Конкретизація семантики музичної мови, перетворення її у реальне звучання. 3. Залучення до роботи музично-образних уявлень. | 1. Злиття зоро-слухових уявлень у створенні муз.образів. 2. Реалізація набутих умінь та навичок у загальному процесі виконання. 3. Коригування звучання та виконавських дій. |

Таким чином, процес вокально-виконавської діяльності в дитячому театрі пісні, під час якого формуються музично-образні уявлення, відбувається за такими етапами:

1) створення позитивної емоційної атмосфери навчання, яка сприяє осмисленню почуттів у їх різноманітності (здивування, очікування, задоволення власними успіхами, радість пізнання, захоплення процесом діяльності); 2) спрямованості учнів на напружену слухову діяльність, котра сприяє пошуку і веде до нових пошуків; 3) всебічного розвитку вольових якостей, які проявляються в намаганні довести розпочату справу до кінця, прагненні завершити діяльність успішними результатами.

2.2. Діагностика рівнів сформованості музично-образних уявлень учнів підліткового віку

Теоретичний аналіз досліджуваної проблеми показав, що розвиток музично-образних уявлень, їх творчий вияв є важливим чинником розвитку учня-музиканта-виконавця, формуванням його індивідуальності та здібностей. Разом з тим, сучасний стан розвитку музичної освіти, який характеризується динамічними змінами, побічними впливами на вибір ціннісних орієнтацій учнів, їх життєвими умовами, варіативністю моделей навчання, ускладнює реалізацію зазначених підходів [242, с.224]. З метою розроблення методичної системи формування музично-образних уявлень підлітків було проведено дослідно-експериментальну роботу, яка здійснювалась з 2003 по 2010 роки на базі мистецьких позашкільних навчальних закладів Хмельницької та Тернопільської областей: дитячої музичної школи імені Ф.Ганіцького та дитячої школи мистецтв міста Кам'янця-Подільського, музичної студії при Кам'янець-Подільському національному університеті імені І.Огієнка, музичної школи №1 та школи мистецтв міста Хмельницького, Скала-Подільської музичної школи Борщівського району Тернопільської області. Вона складалася із констатувальної, формувальної, перевіряючої, узагальнюючої частин. В цьому дослідженні брали участь учні та педагоги перелічених дитячих мистецьких навчальних закладів, а також батьки цих учнів. Відповідно до наукових вимог операційна частина дослідження була підпорядкована принципам: імовірної детермінації (розгляду можливих впливів і вибору з них найбільш оптимальних); об'єктивності; вивчення явищ у їх розвитку; концептуальної єдності; нерозривності дослідної і практичної роботи. Важливим для нашого дослідження став принцип розвитку творчої активності.

Розробляючи методику експериментальної роботи, ми виходили з того,

що першочерговою умовою успішності вокально-виконавської діяльності є якісний розвиток у підлітків музично-образних уявлень, а також педагогічно-доцільна організація всієї навчальної роботи, яка, зокрема, передбачає:

- визначення для кожного учня початкового рівня музично-образних уявлень;
 - визначення залежності рівня виконавської активності від рівня музично-образних уявлень, який проявляється після кожного етапу навчання;
 - систематичне прогнозування спрямованості музично-образних уявлень (з урахуванням можливостей учнів), планування близьких і далеких перспектив для удосконалення виконавської інтерпретації;
 - підбір музичного репертуару для роботи і концертних виступів, а також спеціальних творів для вдосконалення вокально-виконавської майстерності.
- Відзначимо, що у вокально-виконавській діяльності ці елементи постають в органічній єдності, і лише спеціальне дослідження дозволяє їх диференціювати.

Головним методом, який дозволив реалізувати зазначені принципи, виступив педагогічний експеримент, оскільки він, передбачаючи комплексне використання багатьох інших методів, концентрує науковий дослід, що здійснюється у сфері навчальної та виховної роботи і включає спостереження педагогічного явища у створених та підлеглих контролю дослідника умовах. [201, с.228]. На початку експериментальної роботи (2003–2004 рр.) здійснювалось визначення шляхів формування музично-образних уявлень, при цьому були використані такі методи педагогічного дослідження:

- бесіди з викладачами та батьками учнів, художниками, методистами, студентами, викладачами музичних дисциплін вищих учбових закладів і педагогічних коледжів;
- спостереження за учнями;
- анкетування і індивідуальне інтерв'ювання педагогів;
- метод експертної оцінки;
- діагностичні і творчі завдання;

- визначення рейтингу музичних уподобань учнів та викладачів;
- узагальнення характеристик, що склали педагоги за основними структурними компонентами музично-образних уявлень: емоційно-мотиваційним, когнітивно-аналітичним, творчо-діяльнісним та інтерпретаційно-комунікативним;
- аналіз і математична обробка результатів.

Констатувальний період дослідно-експериментальної роботи був умовно поділений нами на два етапи. Спочатку проводилося аудиторне анкетування і індивідуальне інтерв'ювання. Його завданням стало з'ясування того, яке значення педагоги-музиканти надають проблемі формуванню музично-образних уявлень у школярів; якими прийомами і методами в своїй роботі вони користуються; наскільки виразно відбивається в їх свідомості такий феномен, як «музично-образні уявлення»; чи використовують вони на уроках для вирішення даного завдання різні види мистецтва. Було опитано 75 музикантів-педагогів.

В анкеті використовувалися як закриті (з альтернативними відповідями), так і відкриті питання, які дозволяли респондентам висловити свою думку в достатньо вільній і докладній формі. В результаті цього була отримана первинна інформація соціологічного характеру, що склала міцну основу проведення дослідження у вибраному напрямі.

Отримані дані засвідчили про те, що значна частина респондентів приділяє значної уваги формуванню музично-образних уявлень школярів підліткового віку (87%). Проте, на питання про сутність музично-образних уявлень вірно відповіли тільки 38% педагогів, а про наявність уявлень різної модальності учнів не знав ніхто. З іншого боку, було виявлено, що 56% педагогів у процесі своєї професійної діяльності займаються вирішенням даної проблеми.

Четверта частина опитаних (25%) застосовує на уроках різні види музичної діяльності, проте ніхто з них не ставив перед собою спеціального завдання розвивати музично-образні уявлення школярів. Коли ми запитали вчителів, якими методиками вони користуються у процесі розвитку музично-

образних уявлень школярів, велика частина респондентів (77%) не змогли дати переконливої відповіді на дане питання. З іншого боку, на питання: «Хотіли б Ви детально познайомитися з методикою формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності», 89% педагогів-музикатів дали позитивну відповідь.

В результаті проведеного нами дослідження на I етапі констатувального експерименту вдалося отримати підтвердження в тому, що ця проблема вельми актуальна для музично-педагогічної практики і викликає великий інтерес серед педагогів-практиків. Це ще раз переконало нас в необхідності створення спеціальної методики формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності.

Наступний етап констатувального дослідження передбачав:

- встановлення реального стану сформованості у підлітків музично-образних уявлень. Критеріями оцінювання стали: ступінь сформованості стійких емоційних реакцій після сприйняття творів вокально-хорової музики; міра яскравості слухових образів і сформованості інтонаційних навичок та засобів їх втілення у інтерпретації через педагогічне керівництво; ступінь розвиненості домінуючої сенсорної модальності музично-образної сфери; здатність до самостійного створення інтерпретації та виразного сценічного втілення музично-образних уявлень у процесі вокально-виконавської діяльності;
- з'ясування особливостей прояву виділених критеріїв формування музично-образних уявлень відповідно до їх показників;
- визначення рівнів сформованості музично-образних уявлень підлітків.

Відповідно структурних компонентів музично-образних уявлень було розроблено критерії і показники їх сформованості (див табл. 2.1), а саме:

- **Ступінь сформованості стійких емоційних реакцій після сприйняття творів вокально-хорової музики.** Показниками цього критерію є:
 - прояв емоційного відгуку на музику від окремих співзвуч до цілих творів;

– відчуття характеру музики, наявність естетичного задоволення від її виконання;

– позитивне ставлення до вокальної-хорової музики та систематичне її слухання.

• **Міра яскравості слухових образів та сформованості інтонаційних навичок**, показниками якого виступили:

– точність і швидкість слухових реакцій;

– здатність до слухового самоконтролю;

– рівень розвитку вокально-технічних та художньо-виконавських умінь та навичок.

• **Ступінь розвиненості домінуючої сенсорної модальності музично-образної сфери**, показниками якого визначено:

– міра чутливості й реактивності окремих органів чуття;

– рівень полімодальності музично-образних уявлень в різних видах виконавської діяльності (моно-, бі- та полімодальні уявлення);

• **Здатність до самостійного створення інтерпретації та виразного сценічного втілення музичного твору**, що визначається за такими показниками:

– оригінальність та вияв творчої ініціативи щодо інтерпретації художнього образу;

– спроможність зберегти творче самопочуття, вміння коригувати виконавський процес в умовах концертної діяльності.

Згідно із розробленими критеріями було визначено три рівні сформованості музично-образних уявлень підлітків.

Високий рівень. Учні цього рівня відрізняються стійким, емоційно-активним сприйманням слухових образів почутої музики, виявляють вміння відчувати цілісність форми музичного твору, яскраво й образно відтворювати музичний матеріал; вони здатні досить точно і артистично передати композиторський задум, позитивно ставляться до творів вокально-хорової музики, мають стійкий інтерес та зацікавленість у власному музично-

виконавському вдосконалені; в них розвинута звуковисотна диференціація співзвуч і чітке відчуття ритмічної пульсації музичного твору, висока слухова увага та слуховий самоконтроль, пластичність та чистота інтонування; вони володіють полімодальними образними уявленнями, тобто, проявляють себе у всіх запропонованих видах виконавської діяльності: володіють образною мовою, передають образний зміст музики у процесі її вокального виконання мімікою, рухами і жестами. Характерним є вияв до самостійності, до створення оригінальної інтерпретації твору. Учні демонструють яскраві сценічні дані, уміння сконцентруватись, не розгубитись під час прилюдного виступу, орієнтуються в різних концертних ситуаціях.

Середній рівень. Підлітки демонструють невисоку точність сприймання слухових образів, недостатню розвиненість емоційних реакцій, що проявляється в індіферентному відношенні до характеру музичного твору, ситуативний інтерес до творів вокально-хорової музики та недостатню зацікавленість у власному виконавському вдосконаленні; їм властива часткова диференціація співзвуч, слабкі слухова увага та слуховий самоконтроль, невиразне інтонування, недостатнє відчуття пульсації музичного твору; вони володіють бімодальними образними уявленнями, тобто проявляють себе тільки в деяких видах музичної діяльності, наприклад, передають образний зміст і характер музики тільки в процесі її вокального виконання (виконують два-три завдання). З питань оцінки художніх якостей творів учні виявляють невпевненість, нестабільність, недостатню аргументованість. Самостійність у створенні виконавської трактовки творів відсутня, проте під керівництвом педагога учні здатні проявляти творчі підходи і доводити своє виконання до досконалості. Артистизм та уміння сконцентруватись й орієнтуватись під час прилюдного виступу проявляються не завжди.

Низький рівень. Підлітки виявляють майже повну відсутність слухових навичок, емоційних реакцій та самоконтролю, відсутність

виразного інтонування та відчуття ритму і метру, артистично-сценічних даних. Такі учні проявляють своє ставлення до музики тільки в одному виді діяльності (мономодальні образні уявлення), вимагають постійної допомоги педагога і вміють працювати тільки за зразком.

Таблиця 2.1.

Співвідношення критеріїв та показників сформованості музично-образних уявлень підлітків

| № | Критерії | Показники |
|---|--|--|
| 1 | Ступінь сформованості стійких емоційних реакцій після сприйняття творів вокально-хорової музики | Прояв емоційного відгуку на музику від окремих співзвуч до цілих творів. Відчуття характеру музики, наявність естетичного задоволення від її виконання. Позитивне ставлення до вокальної-хорової музики та систематичне її слухання. |
| 2 | Міра яскравості слухових образів та сформованості інтонаційних навичок | Точність і чіткість слухових реакцій. Здатність до слухового самоконтролю під час музичних занять. Рівень розвитку вокально-технічних та художньо-виконавських умінь та навичок. |
| 3 | Ступінь розвиненості домінуючої сенсорної модальності музично-образної сфери | Міра чутливості й реактивності окремих органів чуття. Рівень полімодальності музично-образних уявлень в різних видах виконавської діяльності (моно-, бі- та полімодальні уявлення). |
| 4 | Здатність до самостійного створення інтерпретації та виразного сценічного втілення музичного твору | Оригінальність та вияв творчої ініціативи щодо інтерпретації художнього образу. Спроможність зберегти творче самопочуття, уміння коригувати виконавський процес в умовах концертної діяльності. |

До констатувального експерименту були залучені 285 учнів підліткового віку дитячих музичних шкіл, шкіл мистецтв та музичних студій. Компетентними „суддями” виступили викладачі різних музичних дисциплін цих навчальних закладів. У результаті спостережень за навчальною

діяльністю підлітків відповідно визначених критеріїв та показників було виділено три рівні сформованості музично-образних уявлень: високий, середній, низький. Їх діагностування проводилося у різних експериментальних умовах (публічних виступах, академічних і відкритих концертах, іспитах, конкурсах, фестивалях) із застосуванням методу рейтингу. В його межах, кожному з рівнів надавалися цифрові значення та певні характеристики.

Діагностування сформованості емоційно-мотиваційного та когнітивно-аналітичного компонентів формування музично-образних уявлень підлітків відбувалось в декілька етапів за допомогою методів опитування, анкетування, бесіди та тестування. Респондентам першої категорії були поставлені запитання:

1. Чи слухаєте Ви взагалі будь-яку музику? Якщо так, то у яких випадках?
2. Які найперші враження Ви відчуваєте після прослуховування кращих зразків вокально-хорової музики?
3. Чи хотіли б Ви навчитись на такому ж високому рівні (професійно) виконувати музичні твори?

Усі респонденти першої категорії на перше запитання відповіли, що завжди слухають музику, і пов'язано у них це, в основному, зі змінами емоційного стану: „коли сумно”, „коли у мене поганий настрій”, „коли дуже весело”, „коли спокійно на душі” тощо. Зустрічались відповіді, в яких учні називали ті випадки, коли вони найчастіше слухають музику, наприклад: „слухаю, коли нема чим зайнятися”, „люблю слухати музику, коли вдома нікого нема”, „я так провожу свій вільний час”, „слухаю, коли вчу уроки”.

На підставі аналізу та узагальнення відповідей ми дійшли таких висновків: 1) переважна більшість учнів-підлітків любить слухати музику; 2) уподобання учнів в галузі вокально-хорової музики дуже різні. Було відмічено різницю у смакових перевагах між дівчатами та хлопцями. Більшість дівчат надали перевагу творам вокального циклу, трохи менше – хоровим творам, а хлопці емоційно відгукувалися на музику, яка виконується

великими колективами. З цього можна зробити висновок, що дівчата проявляють свої емоційні реакції на камерну, вокальну музику, більшість з якої носить ліричний характер. Хлопцям-підліткам більше подобається хорова музика піднесеного та героїчного характеру. Отже, хлопці надають перевагу більш потужній, динамічній музиці. Було отримано і такі відповіді, у яких музичні уподобання дівчат та хлопців співпадали (14 %).

Відповіді ж на третє питання відзначалися розмитістю, неконкретністю, розпливчатим змістом. Прикладом їх можуть слугувати такі: „не знаю”, „не можу дати відповідь на це запитання” (69 %). Дехто з опитуваних намагався більш точно сформулювати відповідь: „для цього потрібно дуже довго займатися”, „треба сутками працювати, а я не маю часу”, „це така музика, яку не всі розуміють, особливо мої однокласники, тому я не буду „напрягатись” (27 %).

Аналіз відповідей дав змогу зробити такі узагальнення. По-перше, для більшості підлітків кращі зразки вокально-хорової музики – це така музика, що добре відтворює душевний стан людини. По-друге, таку музику багато з опитуваних сприймають, перш за все, як серйозну, як мистецтво, що має професійний характер. По-третє, учні підліткового шкільного віку таку музику характеризують лише як її окремі жанри.

Таким чином, було встановлено, що ставлення підлітків до кращих зразків вокально-хорової музики загалом позитивне. Проте, функції її слухання учні визначають обмежено, в основному пов'язуючи із підняттям настрою, виступами на академпоказах, вокальних конкурсах.

Для забезпечення об'єктивності висновків, одержаних у результаті опитування підлітків, ми звернулися до їх батьків, вважаючи, що вони краще знають своїх дітей, мають змогу спостерігати за їх розвитком та частіше, ніж учитель, спілкуватися з ними. Було поставлено питання: „Чи можете Ви визначити, до типу якої музики Ваша дитина виявляє цікавість?”

В результаті було отримано також досить розпливчасті відповіді, які свідчать про те, що ні батьки, ні діти не цікавляться глибоко вокально-

хоровою музикою, не розрізняють її стилів, напрямків і не надають цьому значення. Наведемо приклади відповідей: „Донька добре обізнана в тих музичних творах, які вона вивчає на заняттях з вокалу та хорового класу”, „Мій син дуже любить слухати пісні, які звучать у виконанні вчителя, тому що по радіо і телебаченню їх транслюють дуже рідко”, „Я не дуже знаюся на жанрах вокальної музики, а тим більше не звертаю увагу на те, що слухає моя донька”, „Мені байдуже, до якої музики схиляється моя дитина, тому що мене більш хвилює, щоб вона отримувала гарні оцінки у школі”.

З метою діагностування частоти і характеру спілкування підлітків з музичним мистецтвом поза школою для першої і другої категорії респондентів було розроблено такі питання:

1. Як часто у Вашому домі звучить вокально-хорова музика?
2. Які музичні програми Ви та Ваші діти дивитесь по телебаченню?
3. Чи маєте Ви домашню фонотеку? Записи яких виконавців входять до неї?

На перше запитання майже всі респонденти обох категорій відповіли, що музика в їх будинку звучить постійно (92,4 %). Лише декілька процентів батьків (5,3%) відповіли, що „музика в домі майже не лунає, бо вона відволікає дітей від виконання домашніх завдань”, „ми живемо втрьох в однокімнатній квартирі, тому намагаємося менше заважати один одному”.

На друге запитання більшість опитуваних відповідала, що іноді дивляться разом з дітьми по телебаченню різні музичні програми, переважно розважального характеру, а ось тематичні музичні програми академічного спрямування – це рідкість. Майже всі батьки зазначили, що мають домашню фонотеку, до якої входять CD-диски, касети, але їх змістом мало цікавляться. Фонотеки складають самі діти: купують їх та збирають.

Результати усного та письмового опитування були доповнені шляхом тестування, в результаті якого було з'ясовано, що підлітки загалом поверхово обізнані з жанрово-стильовими різновидами вокально-хорової музики.

У процесі експерименту було з'ясовано також ставлення підлітків до власної виконавської діяльності. Респонденти першої категорії мали дати відповіді на такі питання:

1. Чи любите Ви брати участь у концертах? Якщо так, то чому?
2. У якому жанрі та які музичні твори найчастіше Ви виконуєте?
3. Чи є у Вас бажання навчитися виконувати вокальні твори? Якщо так, то чому?

Більшість опитаних (77,5 %) на перше запитання відповіли, що люблять виступати і цей процес творчої діяльності їх дуже задовольняє: „Відчуваю задоволення від виступу”, „Полюбляю насолоджуватись аплодисментами”, „Люблю виступати, бо завдяки цьому зосереджую на собі увагу, особливо своїх однокласників”, „На концерті підіймаю собі настрій” тощо. Але при визначенні жанру, в якому вони найчастіше виступають, з цих 77,5% відповідь дали лише 49,5% опитаних. Решта 28 % підлітків не змогли дати відповідь, у якому жанрі вони найчастіше виступають. Меншість опитаних учнів (22,5 %) на перше і друге запитання відповіли негативно. На жаль, на третє запитання позитивно відповіли лише 19,7 % опитуваних. Їх відповіді сфокусувались у наступному: „Треба навчитися співати, щоб мати гарний голос”, „Я хочу навчитись, щоб гарно виконувати пісні перед друзями та родичами” тощо. Більшість підлітків (79,5 %) відповіли негативно: „Ні, не хочу”, „Навіщо це мені”, „Я вже і так вмію”, „У мене інші цілі у житті”.

Наводимо фрагмент бесіди з ученицею 6 класу Оленою С.: „Я обожаю співати і хочу в майбутньому вступати до музичного закладу на спеціальність „вокальне виконавство”. Мої батьки підтримують мене, придбали мені інструмент. Я постійно у свій вільний час займаюсь, але і від додаткових занять не відмовилась би, якби дозволялось програмою”.

Для порівняння наводимо приклад бесіди з учнем 7 класу Сергієм В.: „Я зовсім не люблю виконувати будь-яку музику та і не хочу цьому вчитися, так як мені це ні до чого, просто цього дуже хоче моя мама. У мене зовсім інші цілі в житті. Вважаю, що хлопцеві це не потрібно”.

Майже з таким блоком запитань ми знов звернулись до батьків учнів середніх класів, на який були отримані відповіді їх дітей: „Чи полюблюють виступати ваші діти?“, „Як Ви вважаєте, чи потрібне вашим дітям музичне виховання та додаткові заняття у музичній школі?“.

Респонденти другої категорії по-різному відповіли на перше запитання. Деякі з них вважають, і таких відповідей було не мало (79,2 %): „моя донька (син) дуже полюблює виступати“, інші (18,2 %) зупинились на тому, що „мій (моя) син (донька) дуже любить слухати музику, але я ніколи не чула від нього бажання виступати ”

Різної думки дотримуються батьки і щодо необхідності музичного виховання дітей. Майже половина з них (46,2 %) вважає, що додаткові заняття в музичній школі необхідні, що без музики духовний світ людини неповний, збіднений. Діти цих батьків, як правило, охоче слухають музику, частина з них в свій час теж навчалася в музичних школах. Друга група батьків (41,9 %) байдужа до музики, але не уникає її. У таких батьків діти, за незначним винятком, також байдужі до музики. Хоча третя група батьків малочисельна (11,9%), проте їхні висловлювання насторожують і непокоять. Ці батьки не люблять музику, визначаючи її лише як епізодичну розвагу та спосіб зайняти чимось дитину. Діти з таких сімей зневажливо ставляться до музичного виховання. Наведемо витяг з протоколу вибіркової бесіди-інтерв'ю з батьками учениці 7 класу школи мистецтв м. Кам'янця-Подільського Світлани С.: “Ми були б дуже раді, якби наша донька додатково займалась вокалом, бо вона дуже любить співати, ми часто відвідуємо концерти, де виступає наша донька, але дуже хотілось би, щоб вона співала сольно”.

Для визначення рівня сформованості когнітивно-аналітичного компоненту були залучені 46 педагогів дитячих музичних шкіл та шкіл мистецтв. В межах цього експериментального напрямку ми звернулися до них з проханням охарактеризувати ступінь яскравості слухових образів та сформованості інтонаційних навичок учнів. Відповіді були досить

однотипними, проте значна кількість педагогів відзначили застарілі підходи до процесу музичного навчання в дитячих музичних школах, непрестижність музичної освіти в сучасних умовах, відсутність зацікавленості батьків в музичному розвитку дітей, недостатню кількість навчальної музичної літератури.

На запитання „Що Ви робите, якщо якість виконання музичного твору учнем Вас не задовольняє?” більшість педагогів відповіли, що вони намагаються працювати з учнями більше на уроках, але двох годин на тиждень замало, щоб досягти якісних результатів.

Серед основних виконавських недоліків учнів педагоги відзначили: невміння координувати свої слухові уявлення з інтонаційними завданнями, невиразність та нечітність інтонування мелодичної лінії, часті зупинки, відсутність навичок вільного технічного виконання, яскраво передавати динаміку творів. 17,3% педагогів скаржилися на невміння учнів самостійно працювати, переносити здобуті навички на роботу з новим твором.

Особливостей у підборі навчального репертуару ніхто з педагогів не відмітив, а критеріями зразкового виконання вокальних творів в умовах навчання в дитячій музичній школі були визначені: чистота інтонування мелодії, вміння заспівати у потрібному темпі, передати динамічні відтінки, характер твору.

Цікаво, що майже всі педагоги висловились щодо необхідності працювати з учнями в повільному темпі, але відзначили, що діти не люблять так працювати і не вміють себе слухати. Характерними були такі відповіді: „На уроках намагаюсь навчити учнів співати, слухаючи себе. „Працюю з учнями над поспівками та вокалізами, але деякі учні не справляються з швидкими темпами”. „Все залежить від правильної постановки голосового апарату, якщо він вільний – техніка в учня розвивається досить швидко”, „показую учням, як працювати в повільному темпі, але вони не завжди прислухаються до побажань”. В ході анкетного опитування з'ясувалося, що не всі педагоги поєднують розвиток інтонаційних навичок учнів з їх

слуховими уявленнями. Тільки деякі з них (10 осіб) вважають за необхідне навчити учнів працювати в повільному темпі, зберігаючи чистоту та виразність звучання, відчувати глибину кожного звуку.

Проведений аналіз відповідей респондентів також показав, що для цілеспрямованої роботи з учнями в цьому напрямку їм не вистачає переконань у її необхідності. Вони скаржились на брак часу, необхідність працювати з учнями над легкими і популярними вокальними творами, щоб діти не кинули заняття. Представлені результати за цим компонентом свідчать, що в більшості учнів переважає середній рівень розвинутої інтонаційних навичок.

Таким чином, проведені нами опитування, анкетування, бесіди, тестування дали змогу зафіксувати у підлітків ступінь сформованості стійких емоційних реакцій після сприйняття творів вокально-хорової музики: на низькому рівні знаходяться 103 учня, що дорівнює 36 %; на середньому – 154 учнів (54 %); високий рівень – 29 учнів (10%). Під час визначення сформованості в учнів ступеня яскравості слухових образів та сформованості інтонаційних навичок за допомогою застосування різних форм контролю (тестування, діагностичних завдань, анкетування, опитування) ми отримали наступні результати: високий рівень мали лише 3%, тобто 9 учнів підліткового віку; середній рівень виявили 35% підлітків (99 учнів); 62%, тобто 177 учнів зафіксовано з низьким рівнем. Отримані результати наведені таблиці 2.2. (Див. табл.2.2).

Для оцінки рівня сформованості сенсорно-діяльнісного структурного компоненту формування музично-образних уявлень нами були розроблені показники рівнів сформованості музично-образних уявлень різної модальності:

1. Полімодальні музично-образні уявлення: підліток проявляє себе у всіх запропонованих видах діяльності: володіє образною мовою, передає образний зміст музики у процесі її вокального виконання мімікою, рухами і жестами, малюнок також відповідає характеру запропонованого музичного твору (виконання всіх завдань).

2. Бімодальні музично-образні уявлення: підліток проявляє себе тільки в деяких видах діяльності, наприклад, передає образний зміст і характер музики тільки в процесі її вокального виконання, а також через свої жести і рухи (виконує два-три завдання).

3. Мономодальні музично-образні уявлення: підліток проявляє своє відношення до музики тільки в одному виді діяльності, наприклад, малюючи музичні образи (виконує тільки одне завдання).

Таблиця 2.2

Рівні сформованості музично-образних уявлень підлітків за емоційно-мотиваційним та когнітивно-аналітичним компонентами

| Критерії | Форма контролю | Рівні сформованості | | | | | |
|---|---|---------------------|----|--------------|----|--------------|----|
| | | Низький | | Середній | | Високий | |
| | | Кільк. учнів | % | Кільк. учнів | % | Кільк. учнів | % |
| Ступінь сформованості стійких емоційних реакцій після сприйняття творів вокально-хорової музики | бесіда опитування анкетування | 103 | 36 | 154 | 54 | 29 | 10 |
| Міра яскравості слухових образів та сформованості інтонаційних навичок | діагностичні завдання тестування анкетування опитування | 177 | 62 | 99 | 35 | 9 | 3 |

Кожному школяру пропонувалося виконати декілька завдань.

Наприклад:

1. Прослухати музичний твір („Балетна сцена” В.Косенка). Після прослуховування відповісти на запитання: „Про що ця музика?”, „Як би Ви назвали цей музичний твір?”. Скласти маленьку розповідь на цю музику.

2. Прослухати музичний твір („Вальс квітів” із балету „Лускунчик” П.Чайковського) і при повторному його звучанні передати в рухах і жестах

характер музики, її образний зміст. Повторити те ж завдання, прослуховуючи „Марш” із балету Лускунчик” П.Чайковського.

3. Заспівати улюблену пісню в дуеті чи ансамблі, намагаючись передати її характер (ласкавий, завзятий, грайливий, сумний іт.д.).

4. Передати характер уявних героїв, їх бадьорий крок, легкий біг, плавний танець на будь-якому із запропонованих музичних інструментів.

5. Послухати музичний твір Й.Штрауса „Голубий Дунай” і передати в своєму малюнку його образний зміст (те, що почули – ріка спокійна, неспокійна, з розбурханими хвилями).

Отримані в ході констатувального обстеження дані були зафіксовані в таблиці 2.3.

Таблиця 2.3

Рівні сформованості критеріїв музично-образних уявлень підлітків за сенсорно-діяльнісним компонентом

| Критерій | Рівні сформованості | | | | | |
|--|---------------------|----|----------|----|---------|---|
| | Низький | | Середній | | Високий | |
| | К.у. | % | К.у. | % | К.у. | % |
| Ступінь розвиненості домінуючої сенсорної модальності музично-образної сфери | 149 | 52 | 125 | 44 | 11 | 4 |

Як видно з наведеної таблиці, в результаті виконання запропонованих учням завдань, 149 учнів контрольної групи (52%) продемонстрували моноmodalні музично-образні уявлення, 125 учнів (44%) – біmodalні і 11 учнів (4%) – поліmodalні.

Таким чином, можна зробити висновок, що майже половина учнів володіє моноmodalними музично-образними уявленнями, майже у такої ж кількості обох груп учнів – біmodalні музично-образні уявлення, і лише у одинадцяти дітей були виявлені поліmodalні музично-образні уявлення. Виходячи з цих даних, ми встановили, що початковий рівень сформованості музично-образних уявлень у

школярів на констатувальному етапі дослідження був приблизно однаковим.

Рівень сформованості інтерпретаційно-комунікативного компоненту музично-образних уявлень ми визначали під час спостереження за учнями в момент виконання ними різних діагностичних завдань під час проведення творчих заходів: „Свято пісні”, „Кращий виконавець”, „Сольний концерт”.

В процесі конкурсу „Свято пісні” учням було запропоновано заспівати улюблену пісню, тобто обрати на свій смак пісню, відповідно до заданої тематики (наприклад, із мультфільмів та кінофільмів, із репертуару відомих виконавців тощо). Конкурс проводився після уроків, учні заздалегідь не були попереджені, що давало можливість визначити, наскільки підлітки можуть організувати себе та імпровізувати під час виконання.

Наступні конкурси “Кращий виконавець” та “Сольний концерт”, проводилися серед учнів у формі концертів, під час яких вони могли продемонструвати не тільки свої виконавські можливості, а також і сценічні та хореографічні уміння. Учні за тиждень до конкурсів були попереджені та мали певний час на підготовку. У ролі глядачів виступали викладачі та учні школи, батьки.

Для отримання об’єктивних результатів щодо сформованості музично-образних уявлень підлітків була створена спеціальна комісія, до складу якої входили педагоги різних шкіл, викладачі хорового та вокального класу ВУЗів.

Оцінювання відбувалось за 10-ти бальною шкалою оцінювання (від 0 до 10) і було спрямоване на встановлення: міри здатності до самостійного створення інтерпретації та до виразного сценічного втілення музичного твору у процесі вокально-виконавської діяльності.

Шкала оцінювання мала такий вигляд:

68-100 балів – високий рівень;

34- 67 балів – середній рівень;

0-33 балів – низький рівень.

Під час оцінювання учнів комісія брала до уваги такі показники:

- уміння відібрати художні твори для власного виконання;
- відповідність манери виконання жанрово-стильовим особливостям музичного твору;
- усвідомленість ставлення до розкриття художнього змісту твору та уміння вибрати адекватні змісту твору засоби музичної виразності;
- вияв творчої ініціативи в інтерпретації художнього образу;
- спроможність зберегти творче самопочуття в умовах концертної діяльності;
- уміння коригувати музично-виконавський процес під час концертної діяльності.

Відповідно до вищезазначених показників було зафіксовано такі результати:

1) Більшість учнів (75,5%) не змогла обрати вокальні твори відповідно до власного виконання. Учні майже не враховували вокально-технічні труднощі музичного твору, що значно відображалось на їх виконанні. Проте, деякі учні (24,5%) в момент обирання твору орієнтувались не лише на власні музичні уподобання, а й на власні виконавські можливості. Майже всі підлітки (91,3%) музичний твір обирали виключно за своїми власними орієнтирам, зовсім не враховуючи музичні смаки, потреби і можливості слухацької аудиторії. Лише 8,7% учнів змогли підібрати твір і до власних смаків, враховуючи музичні потреби і можливості сприймання публіки.

2) Більшість (62,8%) учнів не змогла відтворити у власному виконанні ту манеру виконання, що насправді відповідала стильовим особливостям обраного ними музичного твору (наприклад, багато з учнів намагалися виконувати технічно складні етюди, або пісню з широким діапазоном голосу). У деяких учнів манера виконання частково відповідала стильовим особливостям музичного твору. Лише 20,8% учнів змогли виконати пісню у правильній манері, відповідно до її стильових ознак.

3) Виконання музичного твору у 72,3 % підлітків виявило відсутність орієнтації на розкриття змісту пісні. Спостерігалось формальне відтворення

мелодії; малоосмислене, невиразне, без відчуття драматургії виконання; дуже мало відчувався емоційний відгук на музику, у кращому випадку можна було відмітити дещо підвищений емоційний стан виконавця. Лише деякі учні (17,3 %) в момент виконання музичного твору намагалися відтворити зміст художніх образів. У більшості учнів (75,3 %) було виявлено неспроможність до вибору адекватних змісту даного твору засобів музичної виразності. У багатьох учнів виконавські уміння та навички знаходились на надто низькому рівні. Найтиповішими помилками під час виконання творів було відмічено: не завжди чисте та точне інтонування; майже в усіх учнів неправильно або зовсім не поставлене співацьке дихання; млява, нечітка артикуляція та дикція; діапазон голосу обмежений; тембрально непривабливе звучання голосу тощо. Деяким учням здавалось, що, чим голосніше вони співають, незалежно від змісту твору, тим краще їхнє виконання.

4) У більшості учнів (62,3 %) не виявлено ініціативного підходу до створення інтерпретації художнього образу. Такі учні не виявляли власного ставлення до музики, її тлумачення відрізнялось наслідувальними ефектами. Це відображалось на їх виконанні. Виступ таких учнів сприймався слухацькою аудиторією без інтересу, зацікавлення тощо. У решти підлітків (37,7 %) у процесі створення інтерпретації можна було зафіксувати подекуди творчий підхід учнів до даного процесу. Це виявлялась у спробах по-своєму виступити, підкреслити певні художні деталі, по-різному тлумачити пісню.

5) У більшості випадків (66,3 %) процес виконання музичного твору відзначався невмілою поведінкою підлітків на сцені, їх неспроможністю зберегти творче самопочуття. Під час сценічного виступу у таких учнів відчувалась нервова напруга, надмірне хвилювання тощо. Це проявлялось у наступному: фальшиве інтонування мелодичної лінії, невідповідність ритму, забування тексту пісні; застосування зайвих рухів; нездатність у повній мірі продемонструвати власні вокальні можливості. Лише 33,7 % учнів змогли у процесі виконання музичного твору відповідно триматись на сцені, зберігаючи творче самопочуття.

б) Було зафіксовано, що більшість учнів (64,5 %) не спроможна коригувати музично-виконавський процес під час концертної діяльності. Такі учні „завчено” по шаблону, стандартно виконували твір, ніяк не реагуючи на сприйняття публіки. У процесі виступу учні були майже зовсім не спроможні до імпровізації. Лише у 31,8 % учнів було виявлено здатність хоч якось коригувати процес виконання вокального твору відповідно до реакції слухачів.

Проведені нами діагностичні завдання дали змогу зафіксувати у підлітків сформованість музично-образних уявлень за такими структурним компонентом, як інтерпретаційно-комунікативний. Отримані результати наведені у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

Рівні сформованості критеріїв музично-образних уявлень підлітків за інтерпретаційно-комунікативним компонентом

| Критерій | Рівні сформованості | | | | | |
|--|---------------------|------|----------|----|---------|-----|
| | Низький | | Середній | | Високий | |
| | К.у. | % | К.у. | % | К.у. | % |
| Здатність до самостійного створення інтерпретації та виразного сценічного втілення музичного твору | 175 | 61,5 | 104 | 37 | 4 | 1,5 |

Критерії змістового наповнення компонентної структури музично-образних уявлень одночасно виступають процесуальним механізмом розвитку спеціальних музичних здібностей учнів, які сприяють розвитку емоційно-чуттєвої сфери у процесі виконавської діяльності. Музично-образні уявлення мають забезпечити оволодіння учнями інтонаційною мовою музичного мистецтва, розуміння художнього образу в єдності його змісту і форми.

Таким чином, результати констатувального етапу експериментального дослідження (див. табл. 2.5) дозволили визначити проблемні блоки, що

потребують вирішення, а саме:

1. Відображення у музичному навчанні музичних потреб учнів, формування їх загальної музичної ерудованості та розширення ціннісних орієнтацій у галузі музичного мистецтва.

2. Вирішення перспективних завдань організації навчально-виховного процесу: розробка спеціальної методики розвитку музично-образних уявлень учнів підліткового віку в процесі їх виконавської діяльності протягом всього періоду навчання у дитячих музичних школах, школах мистецтв та музичних студіях.

3. Формування в учнів-підлітків усвідомленого сприйняття музичних творів, розвиток емоційно-чуттєвої сфери, творчо-пошукового характеру вокально-виконавської діяльності.

4. Активізація різнобічного впливу музичного мистецтва на особистість підлітка, висвітлення і корекція його особистісного досвіду вокально-виконавської діяльності, що забезпечить її продуктивну динаміку.

5. Подолання труднощів, які існують у практиці музичної педагогіки та вимагають вирішення у процесі музичного навчання. До зовнішніх чинників належать: відсутність нового навчального репертуару і методичних розробок до нього; майже повна відсутність технічних засобів забезпечення навчально-виховного процесу; невідповідність чинних навчальних програм реальному попиту учнів на музичне навчання. Внутрішні фактори зумовлюються: недостатністю інформації в галузі застосування нових музичних технологій; невідповідністю особистих музичних інтересів учнів запропонованим їм музичним творам.

**Результати визначення
сформованості компонентів музично-образних уявлень підлітків**

| Компоненти музично-образних уявлень | Рівні сформованості | | | | | |
|--|---------------------|------|----------|----|---------|-----|
| | Низький | | Середній | | Високий | |
| | абс. | % | абс. | % | абс. | % |
| Ступінь сформованості стійких емоційних реакцій після сприйняття творів вокально-хорової музики | 103 | 36 | 154 | 54 | 29 | 9 |
| Міра яскравості слухових образів та сформованості інтонаційних навичок | 177 | 62 | 99 | 35 | 10 | 3 |
| Ступінь розвиненості домінуючої сенсорної модальності музично-образної сфери | 149 | 52 | 125 | 44 | 11 | 4 |
| Здатність до самостійного створення інтерпретації та виразного сценічного втілення музичного твору | 175 | 61.5 | 104 | 37 | 4 | 1.5 |

Висновки до другого розділу

Проаналізувавши наукові дослідження з питань музичного виконавства, визначивши показники оцінки вокально-виконавської діяльності підлітків в дитячому театрі пісні, ми можемо стверджувати, що:

1. Виконавська діяльність складається з пізнавальних дій зі сприймання музики і її виконання. Ці процеси сприймання пронизують як слухацьке пізнання музики (сприйняття її на слух), так і виконавське досягнення музики (сприйняття в процесі її виконання). Характеризуючись процесуальністю та послідовністю, музично-виконавський процес можна представити у такій послідовності: прийняття мети → добір засобів її досягнення → виконавські дії → контроль і оцінка їх результатів. Згідно з цими положеннями процес формування музично-образних уявлень у сфері виконавської діяльності в дитячому театрі пісні відбувається за такими етапами: 1) створення позитивної емоційної атмосфери навчання, яка сприяє осмисленню почуттів у їх різноманітності (здивування, очікування, задоволення власними успіхами, радість пізнання, захоплення процесом діяльності); 2) спрямованості учнів на напружену слухову діяльність, котра сприяє пошуку і веде до нових пошуків; 3) всебічного розвитку вольових якостей, які проявляються в намаганні довести розпочату справу до кінця, прагненні завершити діяльність успішними результатами.

2. Відповідно структурних компонентів музично-образних уявлень було розроблено критерії їх сформованості, а саме: ступінь сформованості стійких емоційних реакцій після сприйняття творів вокально-хорової музики; міра яскравості слухових образів, сформованості інтонаційних навичок та засобів їх втілення у інтерпретації через педагогічне керівництво; ступінь розвиненості домінуючої сенсорної модальності музично-образної сфери; здатність до самостійного створення інтерпретації та виразного сценічного втілення музичного твору. Згідно із розробленими критеріями було визначено три рівні сформованості музично-образних уявлень підлітків: високий, середній, низький.

3. Результати діагностувального обстеження дозволили констатувати існуючий незадовільний стан сформованості музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності. Дані констатувального експерименту за визначеними критеріями були такі: високий рівень – 14 учнів (4,6%), середній рівень – 166 підлітків (42,5 %) та низький – 218 учнів (52,9 %). Серед найпоширеніших недоліків виявлено такі, як безсистемність слухання творів вокально-хорової музики, поверховий характер відомостей щодо її стилів і жанрів, несформованість елементарних знань і вмінь щодо особливостей вокального звукоутворення, звуковедення, відсутність прагнення до послідовного розвитку власних вокальних умінь та навичок. Для переважної більшості підлітків характерним є спонтанність у виборі творів для слухання і виконання, невибагливі, примітивні художні уподобання в галузі вокально-хорової музики; майже половина учнів володіє мономодальними музично-образними уявленнями, нездатна до самостійного створення виразної трактовки художніх образів і сценічно-артистичного їх втілення в умовах прилюдної діяльності.

Таким чином, виникає потреба в необхідності впровадження в навчальний процес методики формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності в позашкільних мистецьких закладах, де слід розглянути питання розвитку музично-образної сфери підлітків, поглиблення знань, умінь та її виконавського прояву.

Матеріали другого розділу висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Мартинюк Л. В. Формування музичних уявлень підлітків у процесі їх виконавської діяльності. / Л. В. Мартинюк. // Наукові праці Кам'янець-Подільського державного університету : зб. за підсумками звіт. наук. конф. викладачів і аспірантів : в 3 т. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. держ. ун-т, ред.-вид. від., 2004. — Вип. 3. — С. 85-87.
2. Мартинюк Л. В. Деякі питання початкового музичного навчання дітей молодшого шкільного віку / Л. В. Мартинюк // Збірник наукових праць

Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. — Кам'янець-Подільський, 2007. — Кн. 2, вип. 8. — С. 162-164.

3. Мартинюк Л. В. Виконавська майстерність учнів підліткового віку як педагогічна проблема / Л. В. Мартинюк // Науковий вісник Кам'янець-Подільського державного університету. — Кам'янець-Подільський, 2006. — Вип. 4. — С. 121-125.

4. Мартинюк Л. В. Особливості музично-виконавської діяльності учнів підліткового віку / Л. В. Мартинюк // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка : зб. за підсумками звітної наукової конференції викладачів, докторантів і аспірантів, присвяченої 90-річчю Кам'янець-Подільського національного університету: вип. 7, у 5 т. — Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Поділ. національний у-т імені Івана Огієнка, ред.-вид. відділ, 2008. — Т.5. — С. 141-143.

5. Мартинюк Л. В. Формування особистості у позашкільних мистецьких навчальних закладах / Л. В. Мартинюк // Матеріали III Всеукраїнської міжконфесійної християнської наук.-практ. конференції «Формування основ християнської моралі в процесі духовного відродження нації». — Кам'янець-Подільський : ПП Буйницький О.А., 2010. — С. 280-284.

6. Мартинюк Л. В. Дитячий музичний театр та його виховна роль у формуванні естетичних уявлень підлітків / Л. В. Мартинюк // Науковий вісник Кам'янець-Подільського державного університету. — Кам'янець-Подільський, 2005. — Вип. 4. — С. 142-144.

РОЗДІЛ III. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ОБРАЗНИХ УЯВЛЕНЬ ПІДЛІТКІВ В МИСТЕЦЬКИХ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

3.1. Методична система формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності.

У представленому дослідженні формування музично-образних уявлень підлітків розглядається як цілісний інтегративний педагогічний процес, який включає організаційні, навчальні, художні дії, спрямовані на виявлення та розвиток творчого потенціалу підлітків, стимулювання пошукових дій у продукуванні нових рішень у процесі занять в мистецьких позашкільних закладах. Досягнення педагогічного ефекту у процесі навчання та виховання зумовлюється відповідними умовами, поєднання яких є гарантом успішності виконання учнем творчих завдань.

Г. Падалкою зазначено: “Педагогічні умови навчання мистецтва – це цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності” [195, с.160].

Ю.Бабанський зазначає, що “ефективність педагогічного процесу закономірно залежить від умов, в яких він відбувається” [200, с.78]. Поняття “умова” як філософська категорія відбиває універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує [164, с.37].

Е.Економова розкриває сутність педагогічних умов як “обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей” [91, с.166].

Під педагогічними умовами формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності ми розуміємо спеціально створені обставини, необхідні й достатні для ефективного музичного розвитку підлітків, формування їх образної сфери у музичному виконавстві.

Педагогічними умовами, які ми розглядаємо як основу для формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності, було визначено:

1. Постійне збагачення слухових уявлень учнів підліткового віку, перетворення цих уявлень у яскраві, чіткі, художньо-змістові музичні образи; розширення їх репертуарної обізнаності у вокально-хоровому мистецтві на основі індивідуальних художніх схильностей.
2. Систематичний педагогічний контроль за художнім розвитком підлітків з опорою на самоконтроль і самооцінку.
3. Організація музичного сприйняття в умовах додаткових сенсорних стимулів; транслювання полімодальних музично-образних уявлень вербальними і невербальними способами.
4. Поєднання групових та індивідуальних форм вокального навчання.
5. Активізація творчої діяльності у навчально-виховному процесі дитячого театру пісні.

Розглянемо відокремлені педагогічні умови формування музично-образних уявлень підлітків у процесі вокально-виконавської діяльності детальніше.

Однією з основних умов формування музично-образних уявлень підлітків, що сприяє досягненню оптимальності процесу навчання є розширення репертуарної обізнаності у вокально-хоровій музиці на основі індивідуальних художніх схильностей. Музичне навчання має засновуватись на індивідуально-особистісному підході до учнів. У даному процесі будь-які вправи, музичні твори повинні слугувати перш за все засобом художнього розвитку підлітків, за допомогою якого виявляється індивідуальність, своєрідність виконання. Чіткість уявлень учнів щодо сутності і змісту індивідуального виконавського “Я” як сукупності їх психологічного “портрету особистості”, анатомо-фізіологічних особливостей, особливостей психофізіологічних координувань фонації та інше, слугуватимуть основою

формування музично-образних уявлень підлітків у процесі їх виконавської діяльності.

Для нашого дослідження важливе значення має з'ясування психологічних особливостей творчої діяльності підлітків та типових особливостей цього віку. Особливої уваги потребує визначення характеру провідної діяльності підліткового віку, виконання якої відзначається виникненням і формуванням головних психологічних новоутворень особистості на даному етапі розвитку. Д. Ельконін і Т. Драгунова виділяють “почуття дорослості” як особливу форму розвитку самосвідомості. Слід зазначити, що суперечність полягає в тому, що у підлітка виникає бажання змінити відношення з дорослими на рівноправні, а вчителі і вихователі реалізують норми і способи поведінки з урахуванням цієї вікової категорії, які притаманні спілкуванню з дітьми. Не знаходячи визнання своєї “дорослості” серед вчителів, підліток отримує його в спілкуванні з однолітками на основі морально-етичних норм. Діяльність у спілкуванні, яка налагоджує особистісні стосунки між однолітками, Д. Ельконіним визначається як провідна [291, с.100-101].

Центральним новоутворенням підліткового періоду є виникнення самосвідомості як передумови для повноцінного художнього сприймання і для художньо-творчої діяльності. Г.Шевченко доводить, що ці передумови пов'язані з достатньо розвинутим мисленням підлітків, їх здібністю аналізувати різні явища дійсності, сприймати цілісність, гармонію світу в художньому відображенні і розуміти умовність мови мистецтва [280, с.68]. Отже, особливістю художньої діяльності учнів підліткового віку є суб'єктивне відкриття нових знань на основі актуалізації попередніх.

Якісних змін зазнає і мотивація навчальної діяльності підлітків. Поглиблення та диференціація пізнавальних інтересів призводить до того, що вони стають виразнішими, стійкішими і змістовнішими. Як зазначає Г.Костюк, підвищується рівень абстрагування й узагальнення, формуються системи прямих і зворотних логічних операцій, міркувань. Відбувається

перехід зовнішніх дій у внутрішній, уявний план, формуються розумові дії, що є компонентами пізнавальних умінь. Практичні дії зазнають суттєвих змін: опосередковуються думкою і словом, виступають переважно як засіб застосування набутих знань [129, с.188].

Своєрідність художньо-образного і логічного мислення підлітків дозволяє продемонструвати їхнє власне ставлення до творів мистецтва, прагнути до творчого самовираження. Підлітковий – це вік двох протилежних спрямувань. З одного боку – прагнення злитися з групою, суспільством, всім світом, нарешті, відчувати себе часткою групи, суспільства, світу. З іншого боку – побоювання втратити себе, своє “я”, свою “індивідуальність” [107, с.114-115].

На основі визначень змістовної характеристики творчої особистості, підлітків можна поділити на три типи: універсальний, практичний і теоретичний. “Універсали” – спрямовані на поглиблення знань і самореалізацію у творчій діяльності. “Практикам” притаманне захоплення якимось одним видом діяльності, який здебільшого має прикладний характер. “Теоретики” орієнтуються на розумову діяльність, поглиблення знань із різних галузей, займаються у наукових гуртках. Для художнього типу характерним є захоплення мистецтвом – музикою, театром тощо. При цьому зовсім необов’язковим є поєднання інтересу та здібностей до того виду діяльності, на який спрямований інтерес [171, с.20].

Виділення згаданих типів представляє психологічний і педагогічний інтерес в плані підготовки, участі підлітків у вокально-виконавській діяльності та залучення представників різних типів до художньої творчості, проведення з ними індивідуальної роботи. На перший план постає прагнення підлітків до навчання, удосконалення своїх умінь та якостей.

Підлітковий вік найбільш сприятливий для естетичних навантажень та художнього навчання, яке потребує максимальної рухливості емоційної сфери. Емпатійність у даному процесі зумовлює психологічний комфорт, позитивні мотивації і співпереживання, здатність уникати конфліктних

ситуацій. Організуючи індивідуальну чи колективну роботу, вчитель повинен спонукати учнів до активного творчого пошуку нових способів дій, що є необхідним для колективної вокально-виконавської діяльності. Самореалізація підлітків у творчості пов'язана із створенням повноцінного емоційного “мікроклімату”, який залежить від педагогічного керівництва.

Інноваційний підхід передбачає становлення в учителя потреби бути суб'єктом педагогічної творчості. О. Кононко пропонує набір свого роду постулатів, важливих для педагогічного самовдосконалення: пристосовуватися до природи своїх вихованців, а не пристосовувати їх під себе; використовувати індивідуальні програми, відповідні особливостям кожного учня; вправляти учнів в умінні віддавати перевагу, здійснювати вибір, приймати самостійні рішення; стежити за своїм психічним станом, його впливом на ефективність виховного процесу; експериментувати, варіювати, бути в постійному пошуку, самовдосконалюватися, досліджувати, не заспокоюватися на досягнутому, розвивати в собі педагогічну рефлексію [126, с.14].

Отже, у цілеспрямованому педагогічному керівництві вокально-виконавською діяльністю учителю належить виступати не лише в ролі вихователя, партнера по спілкуванню, але й психотерапевта, який сприяє формуванню в учнів важливих життєвих умінь: орієнтуватися в довкіллі та власному “Я”; пристосовуватися до нових умов життя; конструктивно впливати на довкілля та себе самого.

Зосередження на індивідуальності учня в процесі музичного навчання передбачає орієнтування на індивідуально-особистісні норми, коли результат зусиль учня порівнюється не з результатом інших, а з його власним. Ніякі засоби навчання не будуть впливати, якщо в навчальному процесі немає узгодженості між “арсеналом” навчання та властивостями особистості учня як суб'єкта цього процесу.

Практичною основою для творчої організації вокального навчання учнів є художній матеріал: технічні вправи; вокалізи; вокальні твори, що складають навчальний репертуар.

Г.Падалка зазначає: “На опрацюванні навчального матеріалу ґрунтується художній розвиток особистості. ... Від того, які твори вивчатиме учень, залежать суттєві характеристики його мистецької підготовки, особливості становлення естетичних якостей – художнього смаку, поглядів, ідеалів, специфіка розвитку музичних здібностей” [195, с.123].

Враховуючи вищезазначений підхід, ми вважаємо, що навчальний репертуар, який застосовувався нами в процесі формування музично-образних уявлень підлітків необхідно спрямовувати на вирішення цілого ряду різних та багаторівневих за змістом завдань. По-перше, навчальний репертуар має відповідати вимогам змістовності і художності. По-друге, навчальний репертуар повинен бути спрямованим на: розширення художнього кругозору учнів та формування в них необхідних вмінь та навичок; розвиток музичних і творчих здібностей тощо. Крім того, музичні твори, що складають навчальний репертуар, мають співвідноситись із смаковими уподобаннями учнів, відповідати їх художнім запитам та інтересам; спрямованості слухацької аудиторії. Нарешті, навчальний репертуар повинен бути доступним, реальним, тобто відповідати індивідуальним вокально-виконавським можливостям учнів.

Таким чином, дотримання умови розширення репертуарної обізнаності у вокально-хоровій музиці на основі індивідуальних художніх схильностей має сприяти ознайомленню учнів із кращим репертуаром, із розмаїттям жанрово-стильових різновидів вокальної музики, усвідомленню учнями її художніх особливостей. Водночас дотримання цієї умови допомагає зберегти у юних виконавців свіжість відчуття художніх образів, безпосередню художньо-емоційну реакцію на музику, уникнути грубого тиску на естетичні уподобання кожного учня.

Успіх формування музично-образних уявлень підлітків досягається не лише за рахунок добору змістовного і індивідуально спрямованого навчального репертуару, а й шляхом забезпечення систематичного контролю за художнім розвитком учнів, наданням їм своєчасної допомоги з боку вчителя та активізації здатності учнів свідомо оцінювати власні досягнення і прорахунки. Отже, наступною умовою було визначено таку, як систематичний педагогічний контроль за музично-художнім розвитком підлітків з опорою на самоконтроль і самооцінку. Мета цієї педагогічної умови полягає у поєднанні чинників зовнішнього впливу на музично-художній розвиток учнів із активізацією внутрішніх резервів саморозвитку та стимулюванням мистецько-оцінювальної діяльності кожного учня.

О.Михайличенко наголошує на тому, що контроль роботи є складовою частиною навчального процесу, від організації якого залежить кінцевий результат навчання. Автор зазначає, що “контроль у навчанні виступає сукупністю взаємодій між вчителем та учнем, метою яких є виявлення, встановлення та оцінювання рівня уявлень, умінь та навичок учнів” [169, с.183].

До основних завдань педагогічного контролю у навчанні відносяться:

- виявлення обсягу, рівня, якості засвоєння навчального матеріалу;
- виявлення труднощів і помилок учнів;
- перевірка ефективності обраних викладачем методів, форм організації та засобів навчання.

Ми розцінюємо педагогічний контроль як важливий засіб підвищення рівня засвоєння і удосконалення підлітками вокально-виконавських уявлень, вмінь та навичок в галузі музичного мистецтва. Для того, щоб педагогічний контроль виконував основну функцію, він має бути систематичним та індивідуалізованим, тобто вчителю слід прискіпливо вивчати досягнення кожного учня. В процесі контролю вчитель має не тільки фіксувати якість знань та вмінь учнів, а й слідкувати за динамікою музично-художнього розвитку підлітків. Завдяки здійсненню педагогічного контролю відбувається

фіксація вчителем певних недоліків у перебігу процесу формування у підлітків музично-образних уявлень.

Крім того, педагогічний контроль дає можливість вчителю своєчасно отримувати інформацію щодо результативності впровадженої методики формування музично-образних уявлень підлітків і відповідно вносити певні корективи в навчально-виховний процес, а учням – мати уявлення щодо вимог учителя, щодо власного рівня розвитку виконавських уявлень, вмінь, навичок та їх якості. Варто відзначити, що педагогічний контроль за вокально-художнім розвитком учнів повинен відбуватись на основі дотримання таких принципів, як об'єктивність, всебічність, систематичність, індивідуальний підхід, відкритість тощо.

Разом з тим, поєднання зовнішніх чинників контролю (з боку вчителя) за музично-художнім розвитком підлітків із внутрішніми (самооцінка учнів), дає можливість не тільки отримати об'єктивні відомості, а і своєчасно коригувати формування музично-образних уявлень підлітків у процесі їх виконавської діяльності. Учні під час виконання твору необхідно розраховувати лише на свої сили, вміти правильно їх розподіляти. Все це досягається самоконтролем. Відзначимо, процес самоконтролю виконавця-початківця дещо ускладнений, за рахунок того, що в процесі виконання він чує себе дещо по-іншому, ніж оточуючі його люди, виникають нові резонаторні та інші почуття.

В наукових дослідженнях зазначається, що термін “самоконтроль” є одним з найскладніших психологічних понять. Науковці наголошують на тому, що це зумовлено не тільки фізіологічною основою самоконтролю та його зв'язком з процесами саморегуляції. “Якщо саморегуляція організму відбувається без контролю з боку свідомості людини, то самоконтроль діяльності відбувається за участю волі, а також на основі певних дій, що надають впевненості, що цілепокладальна діяльність виконана, отримані результати відповідають поставленим цілям”, – зазначає А.Нікуліна [189, с.16].

Б.Брилін розкриває сутність самоконтролю під час виконавської діяльності, як: вміння творчого перевтілення; внутрішній стан психофізичної рівноваги. Даний процес має найвищий ступінь складності та потребує великої виконавської волі, що передбачає наявність таких вмінь, як коригувати фразування, динамічний план партій – слідкувати за діями, які пов'язані з виконавською моторикою [35, с.90].

Самооцінка є одним з основних структурних компонентів самосвідомості. Поняття “самооцінка” розглядається як оцінка особистістю самого себе, власних можливостей, вад та знаходження певного місця серед інших людей. Термін “самооцінка” являється одним з найважливіших регуляторів її поведінки, від якої залежить взаємовідносини людини з іншими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів та невдач. Також самооцінка отримує об'єктивне вираження в тому, як людина оцінює можливості і результати діяльності інших [236, с.3].

Аналіз різних точок зору на сутність контролю, самоконтролю та самооцінки приводить до висновку, що комплексне використання усіх можливостей педагогічного контролю у поєднанні з самоконтролем та самооцінкою учнів може сприяти досягненню високої якості навчання, теоретичної і практичної підготовленості учнів в галузі різних форм музикування.

Поряд з перерахованими, серйозного значення ми надаємо такій умові, як активізація творчої діяльності у навчально-виховному процесі дитячого театру пісні, яку можна умовно поділити на такі як: мобілізація вольових зусиль підлітків в процесі опанування вокально-виконавських умінь у єдності із застосуванням художньо-релаксаційних чинників у навчальних заняттях та оприлюднення результатів музично-художньої роботи.

Цілеспрямована активізація в учнів здатності довільно зосередитись, мобілізувати власні вольові ресурси в складному і напруженому процесі опанування музичного виконавства може дати педагогічний ефект лише паралельно із постійною увагою до застосування засобів, що сприяють

емоційному розкріпаченню учнів, уникненню зайвого напруження, виконавської і художньо-творчої “скутості” в роботі.

Як відомо, співацька діяльність являється одним з найскладніших видів мистецтв. Для оволодіння мистецтвом співу учням необхідно докласти не мало вольових зусиль і в процесі навчання, і в процесі виконання бути здатними подолати усілякі перепони, які виникають під час співу.

Відомо, що пізнання і змінювання людиною дійсності відбувається в процесі її діяльності. Відмінною особливістю специфічно людських практичних і пізнавальних дій є їх свідомий цілеспрямований характер. Воля людини, хоч і зумовлюється часто з зовнішніми впливами, виявляється через внутрішні процеси. Воля не існує і не проявляється поза діяльністю, поведінкою людини. Воля являє собою психічний процес, який характеризується переходом від прагнення і рішення до діяльності. Вольові акти людини завжди опосередковані її розумовими процесами, її уявленнями і думками. Отже, під волею слід розуміти здатність індивіда свідомо, планомірно і невідступно діяти для досягнення поставлених перед собою цілей. Специфічними властивостями волі виступають: вибір мотивів; цілепокладання; прагнення та досягнення мети; зусилля до подолання перешкод; мобілізація внутрішньої напруженості; здатність регулювати спонукання; можливість приймати рішення; гальмування поведінкових реакцій [88, с.40].

Л.Дмитрієв зазначає, що для досягнення професіоналізму у співі виконавцю необхідно мати не стільки відмінні вокальні дані, скільки – відмінні музичні здібності та яскраво виражені вольові якості [86, с.320]. Дослідник наголошує на тому, що вольові зусилля в мистецтві вокалу мають різноманітний характер, проте вони завжди усвідомлені та завжди пов’язанні з подоланням труднощів. Автор акцентує увагу на тому, що в процесі навчання співу виконавець має проявляти власну волю, як у прагненні до зосередженості, до активізації творчої уяви, у боротьбі з відволікаючими факторами, так і в активізації роботи мислення, у напруженні пам’яті,

загостренні власних відчуттів, що супроводжують процес співу. Науковець зазначає, що співак працює м'язами, а цілеспрямована робота м'язів здійснюється при наявності вольового зусилля [86, с.320-321]. “У співацькому процесі, коли приводиться у дію великий і складний комплекс м'язів голосового, дихального, артикуляційного апаратів, постає потреба у певному вольовому напруженні спрямованому на їх узгоджену роботу, на виконання стереотипів. Ще більші вольові зусилля необхідно докладати учню в процесі удосконалення навичок, виробленням нових, більш задовільних щодо акустичного результату координування” [86, с.322].

Разом з тим, постійне докладання підлітками певних зусиль може призвести до зайвої м'язової і розумової напруги. Щоб уникнути небажаних ефектів у співі через вольові напруження, ми пропонуємо застосовувати художньо-релаксаційні чинники.

Під релаксацією (від лат. *relaxatio* — послаблення, розслаблення) розуміється: а) розслаблення з певною установкою [61, с.33] б) глибоке м'язове розслаблення, що супроводжується зняттям психічної напруги; в) стан спокою і розслаблення, що виникає в результаті зняття напруги після сильних переживань або фізичних зусиль [135, с.229].

В основі теорії м'язової релаксації лежить твердження про те, що розум і тіло людини тісно взаємопов'язані. В стані нервового напруження людина відчуває і м'язове напруження. І навпаки, людина в стані м'язового напруження починає відчувати і розумове напруження. Отже, для того щоб розслабити тіло, необхідно розслабити розум, і навпаки [133, с.205].

В процесі дослідження ми дійшли висновку, що впровадження художньо-релаксаційних чинників у виконавському навчанні має відбуватись у вигляді спеціальних психофізичних прийомів. На нашу думку, вводити учнів у виконавський процес доцільно починати з прийомів релаксації. Релаксація сприяє зняттю психічних бар'єрів та скутості, що у більшості учнів проявляється як почуття сорому, страху, болісного хвилювання, а перед виходом на сцену у вигляді стресового стану. Звертання до прийомів

релаксації як певного етапу розслаблення, за яким наступає активізація м'язів учнів, сприяє успішності навчально-виховного процесу. Слід навчити підлітків періодично чергувати розслаблення і активізацію м'язів, що у подальшому дасть їм змогу подолати непотрібну напругу і м'язову скутість.

Безпосередньо на процес релаксації впливає створення сприятливого психологічного клімату на заняттях. В момент проведення музичних занять із застосуванням релаксаційних чинників слід враховувати фактори, що мають безпосередній вплив на процес навчання: психологічний клімат, характер стосунків між вчителем та учнями, різноманітні відволікаючі фактори (присутність на уроці сторонніх осіб тощо).

О.Ростовський наголошує на тому, що оскільки такі фактори можуть викликати глибокі зміни в навчальному процесі – як сприяти, посилювати, так і перешкоджати, послаблювати його, – слід прагнути нейтралізувати відволікаючі і актуалізувати сприятливі фактори. Автор зазначає, що відволікаючі фактори пов'язані з неправильною організацією музичної діяльності учнів (надмірна тривалість занять, висока інтенсивність, одноманітність); несприятливим психологічним кліматом (відсутність позитивного психічного контакту між учнями, між учнями і вчителем, емоційна дискомфортність, неадекватність психічного стану учнів змісту музики); наявністю сильних подразників, які відволікають мимовільну увагу (нове приміщення, яскравий інтер'єр, велика кількість незнайомих предметів, зайві шуми, розмови тощо). Науковець вказує, що також слід враховувати будь-який елемент середовища, який раніше був байдужим для учнів, при певних умовах здатний стати сильним фактором впливу на зміст музично-виконавської діяльності. Разом з тим, О.Ростовський акцентує увагу на тому, що позитивні фактори пов'язані з правильним режимом діяльності учнів (розподіл активної діяльності і відпочинку протягом заняття, зміна вражень, різноманітність занять, організація мікропауз), сприятливим психологічним кліматом, наявністю спокійної робочої ситуації, відсутністю відволікаючих подразників [227, с.16-17].

Логічним продовженням даної педагогічної умови формування музично-образних уявлень підлітків є оприлюднення результатів музично-художньої роботи. Ця робота спрямована на заохочення учнів до наполегливого навчання в галузі вокально-хорового мистецтва, до ретельного відпрацювання художньо-виконавських завдань. Водночас необхідно, щоб юні виконавці мали змогу відчутти результат повсякденної роботи, насолодитись концертним успіхом, набути досвіду сценічної діяльності. Означена умова передбачала також створення можливості не лише для індивідуального самовдосконалення, а й для художньої комунікації, переживання юними виконавцями відчуття радості від мистецького спілкування зі слухацькою аудиторією.

Систематичне залучення підлітків до концертної діяльності є одним з найважливіших аспектів навчально-виховного процесу, що має велике значення для творчого росту, мобілізуванню уваги його учасників.

Поняття “концерт” (від італ. “concerto” – змагання) – публічне виконання музичних творів за визначеною, заздалегідь складеною програмою. Концертний виступ – це кінцевий результат проведеної репетиційної роботи, що виявляється у виконанні музичних творів перед глядацькою аудиторією [127, с.2].

Т.Жигінас в сутність поняття “концертна діяльність” вкладає такі характеристики сценічного виконання, як його довершеність, досконалість, відшліфованість. “Винесення художньої творчості на естраду потребує від виконавця значних зусиль для досягнення найвищого рівня втілення інтерпретаторської концепції” [93, с.43]. Під час виконання твору між виконавцем та слухацькою аудиторією виникає невидимий взаємозв’язок, що об’єднує артиста та публіку в єдине ціле [140 с.90].

Концертна діяльність підлітків складається з певної кількості власних концертних виступів протягом експериментальної роботи. Залучати учнів до оприлюднення результатів роботи бажано, використовуючи різні форми

концертної діяльності. Т.Жигінас пропонує класифікувати форми концертної діяльності:

- за характером взаємодії суб'єктів художньо-творчого процесу (концерти-лекції, концерти-бесіди, концерти-дискусії);
- за кількістю учасників концертного дійства (моно-концерт, концерт-діалог, сумісний концерт із учнями);
- за тематичною спрямованістю (концерт-біографія, концерт-загадка тощо);
- за специфікою сценічного оформлення (концерт-вистава, концерт-експозиція, музично-поетична композиція) [97, с.8].

Отже, визначимо основні види концертної діяльності підлітків та надамо їм характеристику.

Як показують наші спостереження, одним з найулюбленіших учнями видів концертів є *тематичний концерт*, що передбачає підбір репертуару відповідно до певної теми – ліричної, філософської, зі шкільного життя, свята, знаменної дати тощо. Наприклад, “День музики”, “День знань”, “День вчителя”, “Свято осені”, “Новий рік”, “День закоханих”, “День захисника Вітчизни”, “Міжнародний жіночий день” тощо.

Одним з найбільш уживаних видів концертних виступів музично-виконавської діяльності підлітків є *звітний концерт*. Сутність даного виду концерту полягає у звітуванні учнів (виконання твору перед слухацькою аудиторією щодо результатів їх музично-виконавської діяльності. Визначаючи день проведення звітного концерту слід заздалегідь обговорити з адміністрацією школи. При визначенні дати, необхідно враховувати і ступінь підготовки учнів на цей час, і їх можливість доведення майстерності виконання концертного репертуару до необхідного рівня на призначений день концерту. З метою фіксування певних результатів сформованості музично-образних уявлень підлітків, на звітний концерт нами запрошувалась експертна комісія (педагоги-музиканти різних шкіл, викладачі вузів тощо).

Сольний концерт включає в себе виконання всіх концертних номерів одним виконавцем чи групою виконавців. Такий різновид концертної

діяльності використовувався нами не тільки з метою залучення учнів до публічного виконання, а й з метою прояву різноманітності їх індивідуальних можливостей: вокальних, хореографічних, акторських, режисерських тощо. Впровадження сольних концертів переслідувало мету популяризації того чи іншого жанру, напрямку у музиці. До складу слухацької аудиторії входили учні-колеги по колективу, викладачі, батьки юних виконавців, а також друзі, однокласники, родичі, просто знайомі учня-соліста.

За допомогою такого різновиду концерту, як *огляд-конкурс* ми також мали змогу зафіксувати певні результати сформованості музично-образних уявлень підлітків. Даний вид концерту дає змогу учням не тільки продемонструвати здобутки своєї творчої роботи перед глядацькою аудиторією, а й порівняти її з музичними досягненнями інших учнів. Так само, як і на звітньому концерті, під час проведення огляду-конкурсу для досягнення об'єктивності дослідницьких спостережень запрошувалась компетентна комісія. Результати діяльності даної комісії виявились у відборі із загальної кількості учасників концерту найкращих виступів учнів, розподілі їх відповідно до визначених місць.

На процес формування музично-образних уявлень підлітків впливають не тільки різновиди концертної діяльності, а й різні форми репетицій. За результатами дослідження як ефективні визначено такі форми репетицій:

- “коректурна” (часткова) – із виконанням окремих, найбільш вагомих за змістом фрагментів твору, виправлення недоліків;
- “прогонна” – із виконанням повної програми для визначення стану її підготовки до концертного виступу, усунення незначних недоліків;
- “генеральна” – своєрідний підсумок готовності учнів до концертного виконання творів, безперервний “прогін” концерту, прослуховування від початку до кінця всіх номерів.

Л.Василенко зазначає, що “відсутність систематичних репетицій негативно впливає на якість виступів, оскільки навіть не дає учню змоги відчувати реверберацію концертної аудиторії, почути себе, що в свою чергу

посилює хвилювання і невпевненість” [41, с.129]. Загалом погоджуючись з цією думкою, додамо, що окрім зазначених моментів, завдяки репетиційній роботі ми маємо змогу вирішувати ще й такі завдання: вибудувати послідовність номерів концертної програми; відмітити тривалість концерту взагалі та окремо кожного номеру; намітити місцезнаходження кожного виконавця (в сольних номерах, ансамблевому виконанні (дуети, тріо, тощо) на сцені; перевірити декораційне оформлення сцени; відпрацювати поведінку виконавців на сцені (вихід, прихід та відхід виконавців); перевірити акустичні можливості залу, зіставити акустику зі звучанням виконавців; перевірити світлове оформлення концерту і окремо кожного номеру.

Після закінчення концертного виступу або репетицій, доцільно обговорити з учнями усі нюанси щодо виконуваних ними музичних творів. Дане обговорення бажано проводити як у груповому, так і в індивідуальному порядку. Деякі індивідуальні моменти концертного виступу краще сказати учню в умовах “один на один”. Загальні недоліки доцільно обговорювати усім складом учнів, що приймали участь у концертному виступі. Детальний розбір концерту з конкретними зауваженнями завжди спрямовано на покращення виконавської діяльності учнів. Він допомагає кожному підлітку осмислити власне виконання музичного твору з метою подальшої корекції.

Важливою умовою формування музично-образних уявлень учнів підліткового віку є поєднання групових та індивідуальних форм музичного навчання. Визначення цієї умови викликано ефективністю індивідуального підходу в мистецько-виконавському розвитку особистості. Водночас, потреби виконавства висувають необхідність застосування групових форм навчання. Крім того, групові заняття містять можливості для обговорення художньо-виконавських проблем, для набуття юними співаками досвіду прилюдного виконання.

Для практики вокальної педагогіки традиційною формою організації навчального процесу є індивідуальна форма занять. Така форма має цілий ряд переваг: вона дозволяє врахувати індивідуальні можливості й особливості

кожного учня; допомагає правильно вибрати темп навчання і характер педагогічного спілкування. Індивідуальні заняття дозволяють регулювати швидкість просування музично-творчого розвитку учня відповідно до його підготовки та художніх схильностей. Індивідуальний підбір художнього репертуару набуває також самого серйозного значення. Індивідуальна форма занять створює можливості для здійснення систематичного контролю за розвитком юних музикантів. Окрім цього, роль індивідуальних занять полягає в наданні вчителем учню “один-на-один” власних музично-образних уявлень стосовно індивідуальних підходів до виконавської творчості (створення художнього образу, добору вокально-виконавських засобів виразності), індивідуальних порад щодо сценічної діяльності учнів (щодо зовнішності, сценічної поведінки тощо).

В.Кузнецов зазначає, що індивідуальна навчальна робота відзначається більшим ступенем самостійності, максимальною відповідністю навчальної роботи рівню підготовки, розвитку здібностей і творчих можливостей кожного учня. На його думку, саме така форма є найефективнішою під час виконання різних вправ, спрямованих на удосконалення музично-виконавських навичок [138, с.103].

Разом з тим, такі відомі науковці, як М.Виноградова [48], Л.Карпенко [109, 110], В.Петровський [203, 204] та інші зазначають, що групова форма навчання має великі переваги, допомагає вирішувати багато дидактичних і виховних завдань, а саме: підвищує пізнавальну активність та інтерес учнів до навчання; позитивно впливає на мотивацію навчальної діяльності; сприяє формуванню загальної направленості особистості тощо. Як зазначає Б.Ф.Ломов, в умовах колективної форми навчання підвищується точність сприймання, активізуються процеси довільного запам'ятовування і відтворення матеріалу. Більш висока ефективність і своєрідність динаміки пізнавальних процесів в умовах колективної навчальної діяльності пояснюється тим, що під час групової взаємодії утворюється своєрідний “сумісний” фонд інформації щодо предмету, який вивчається [151].

Одним з основних завдань організації музичного навчання в умовах групової форми є забезпечення ефекту “включеності” всіх учасників групи в процесі діяльності. При цьому активізується наполегливість у досягненні цілей навчання. Сумісне одночасне виконання завдань також підсилює дії на подолання труднощів, спрямовує на вирішення певних завдань.

Отже, групова форма навчання має певні переваги над індивідуальною: по-перше, кожне групове заняття являє собою одночасно свого роду форму концерту, учні звикають до присутності слухацької аудиторії, що допомагає їм справлятися зі сценічним хвилюванням (взаємна психологічна підтримка), вільно тримати себе на сцені. З кожним заняттям підлітки разом набираються більшої впевненості в собі, у правильності виконання; по-друге, отримання основних теоретичних знань в групі оптимізує процес їх засвоєння і дає економію в часі; по-третє, можливість ознайомитись із новим матеріалом у виконанні інших, зокрема вивчити нові технічні вправи; по-четверте, групові заняття стимулюють процеси навчання та самонавчання (аналіз і власних помилок, і помилок інших тощо). Групові заняття дозволяють створити ситуації, близькі до репетиційної роботи з учнем на уроках, на яких можна засвоїти прийоми роботи над формуванням вокальних виконавських навичок, етапи розучування музичних творів, сценічного втілення художнього образу та інше. Підвищенню ефективності занять також сприяє оцінне колективне судження учасників групи щодо результатів вокально-виконавської діяльності певного учня.

Отже, поєднання індивідуальної з груповою формою навчання в процесі занять сприяє підвищенню ефективності формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності. Так, наприклад, займаючись з одним учнем, учитель дає можливість всій групі активно приймати участь в процесі роботи над музичним твором, художнім образом, висловлювати власні думки, зауваження (як позитивні, так і негативні) щодо виконання учнями твору тощо. Завдяки використанню саме індивідуально-групової форми навчання учні вчаться критично слухати,

знаходити принципові технічні помилки, дізнаються про засоби їх виправлення; мають змогу допомагати один одному порадами, використовувати позитивний досвід інших в роботі над власною виконавською майстерністю.

В процесі поєднання індивідуально-групової форми проведення занять усі присутні становляться співучасниками педагогічного процесу музичного навчання, що сприяє формуванню в них стійкого і глибокого інтересу до власної виконавської діяльності. В умовах індивідуально-групової форми навчання доцільно використання та поєднання спеціальних методів навчання з методами проблемного навчання (І.Лернер [147]). Дані методи базуються на створенні вчителем певних обставин, що спонукають учнів до активного пошуку вирішення різноманітних творчих завдань. Завдяки використанню методу проблемного навчання, підлітки, спираючись лише на поради вчителя та під його керівництвом самі активно шукають шляхи розв'язання музично-виконавських завдань, вирішення певних труднощів. Слід зазначити, що в процесі індивідуально-групової форми навчання нами ефективно застосовувався такий прийом, як використання відео- та аудіозапису. Усі концертні виступи, фрагменти навчальної діяльності підлітків, що записані на технічні носії дають можливість повторного перегляду, подальшого порівняння, осмислення, обговорення тощо.

Таким чином, поєднання та чергування індивідуальної форми навчання з групою в процесі музичного навчання може ефективно виконувати різноманітні педагогічні функції, діапазон яких достатньо великий. Вважаємо, що таку форму організації навчально-виховної діяльності бажано використовувати під час музичного навчання учнів підліткового шкільного віку. Індивідуально-групова форма відкриває перед учнями великі можливості для формування їх музично-образних уявлень.

Наступною педагогічною умовою є організація музичного сприйняття в умовах додаткових сенсорних стимулів, а саме: методи педагогічної дії, зокрема дидактичні методи навчання, комунікативні вміння і навички вчителя, створення

необхідної атмосфери, наявність у викладача розвинених полімодальних музично-образних уявлень.

Аналіз розглянутих попередньо умов дає підстави стверджувати про те, що кожна умова відокремлено від інших не зможе забезпечити успішного формування музично-образних уявлень підлітків у процесі їх виконавської діяльності. Відсутність навіть однієї умови, при дотриманні усіх інших, негативно впливатиме на зазначений процес. Лише комплексне забезпечення визначених умов може стати основою музичного розвитку учнів, а отже, й вирішенням проблем формування музично-образних уявлень підлітків у процесі їх виконавської діяльності. Отже, вказані умови комплексно охоплюють процес формування музично-образних уявлень підлітків у системі роботи позашкільних мистецьких закладів, зокрема, дитячого театру пісні і є основою методичної системи формування музично-образних уявлень підлітків, яка передбачає визначення мети, завдань, методів і етапів організації навчально-виконавської діяльності та здійснення педагогічного контролю за її ефективністю.

Метою даної методики є системи є розвиток музично-образних уявлень учнів-підлітків, їх осмислення і усвідомлення в процесі інтерпретації та сценічного втілення через активізацію індивідуального музично-образного сприйняття музики з подальшим втіленням їх в різних видах виконавської діяльності: під час вокального виконання музики; у пластичній інтонації, образній розповіді про почутий музичний твір, в хореографії.

В основу методичної системи були покладені такі принципи музичного виховання, як:

- принцип опори на образне сприйняття музики, на конкретне освоєння дійсності, властиве підлітку;
- принцип образно-ігрового входження в музику;
- принцип визнання самооцінки особистості дитини в її спілкуванні з мистецтвом;
- принцип індивідуального підходу в навчанні;

- принцип діяльнісного освоєння мистецтва;
- принцип діалогу.

Досягненню мети, реалізації завдань навчання сприяє комплекс методів і прийомів навчання, що складається з чотирьох груп.

Першу групу методів і прийомів спрямовано на розвиток музично-образних уявлень підлітків у процесі вокально-хорової роботи. Ця група передбачає залучення їх до:

- виконання вокально-тренувальних вправ (дихальна та артикуляційна гімнастика, мелодекламація, промовляння словесних текстів на одній висоті в притаманному учневі голосовому діапазоні, виконання вокалізів та вокалізація творів з репертуару навчальної програми тощо);
- теоретичного ознайомлення з основами голосоутворення (пояснення, розповідь, проведення циклу бесід, опрацювання методичної літератури);
- сприйняття і аналізу еталонних зразків виконання вокальних творів (у записі, у виконанні вчителя чи інших учнів).

Другу групу методів склали методи, що сприяють актуалізації і ефективному формуванню музично-образних уявлень певної сенсорної модальності:

- методи і прийоми, що розвивають слухові уявлення;
- кінестетичні методи - методи, засновані на пошуках невокальних способів моделювання сприйнятих звуковисотних співвідношень;
- візуальні методи і прийоми;
- методи, що розвивають полімодальні музично-образні уявлення.

Третю групу методів і прийомів навчання передбачає залучення учнів до:

- вияву самостійності у створенні інтерпретації музичного твору (психологічна підтримка творчих спроб, підбір індивідуальних завдань відповідно до творчих можливостей учнів тощо);
- варіантного тлумачення художніх образів музичного твору (підкреслення кульмінації, темброве забарвлення, інтонаційна трактовка тощо);

– порівняння і оцінювання різних виконавських трактовок розучуваного твору (у виконанні відомих співаків, інших учнів, власних спроб).

Четверту групу методів і прийомів підпорядковано меті розвитку у підлітків умінь виразного сценічного втілення художніх образів. Ця група включає формування у підлітків умінь:

– музично-творчої імпровізації (створення і залучення юних музикантів до вирішення непередбачуваних ситуацій в умовах прилюдного виконання, виконання спеціально розроблених завдань на імпровізацію);

– свідомого контролю і регулювання власного емоційного стану (ознайомлення із психологічними засобами підтримки творчого самопочуття, виконання спеціальних вправ з аутотренінгу);

– сценічної поведінки (виконання мімічних та пантомімічних, хореографічних вправ, створення сценічного іміджу тощо);

У результаті дослідження визначено етапи процесу формування у підлітків музично-образних уявлень. Передбачається, що на кожному з них мають використовуватись усі групи методів, проте з різною інтенсивністю. Акцентуація тих чи інших методів і прийомів визначається навчально-виховною метою етапу.

Перший етап – **мотиваційно-пізнавальний** – присвячено створенню у підлітків мотиваційної установки, спрямованої на розвиток музично-образних уявлень у процесі ознайомлення учнів з вокально-хоровим мистецтвом, накопиченням у них відповідних емоційних вражень і почуттів. Мета цього етапу полягала у розвитку слухової активності і емоційно-чуттєвої сфери учнів, розкритті їх механізмів і засобів.

На другому етапі – **художньо-оцінному** – здійснювалась активізація репродуктивного слухового пошуку учнів. Це проявлялося у їх спонуканні до чіткого відтворення, диференціації і послідовної конкретизації своїх уявлень під час відбору виразних засобів для виконання творів. На цьому етапі робота була спрямована на коригування музично-образних уявлень підлітків

безпосередньо у процесі створення власної інтерпретації музичного образу через об'єктивну оцінку та особисте відношення до твору.

На третьому етапі – **виконавсько-творчому**, спрямованому на творче застосування учнями сформованих музично-образних уявлень і відпрацьованої інтерпретації в умовах концертної діяльності, було поставлене завдання активізувати продуктивний слуховий пошук шляхом збудження різноманітних асоціативних зв'язків і стимулювання комбінаційної діяльності. Він проявлявся через цілеспрямовану трансформацію внутрішньо-слухових образів, їх втілення та свідоме коригування звукового результату відповідно до художніх завдань музичного твору. Методика роботи включала узгодження різних прийомів внутрішньо-слухової роботи з виконавською концепцією.

Протягом усіх трьох етапів застосовувались наступні *прийоми роботи*: розспівування за системою вокально-тренувальних вправ (дихальна та артикуляційна гімнастика); мелодекламація (скоромовки, промовляння словесних текстів на витриманій висоті в певному діапазоні голосу; вокалізація (виконання вправ-вокалізів та вокалізація творів з навчального репертуару тощо).

Формування у підлітків музично-образних уявлень у процесі їх виконавської діяльності передбачає застосування різних *форм роботи*. У процесі дослідження було визначено найоптимальніші з них, а саме: бесіди теоретичного характеру; поточні практичні заняття (індивідуальні та групові); репетиції із застосуванням колективних прослуховувань перед концертом кожного виконавця; фрагментарна (індивідуально-посильна) участь у концерті (виконання окремих номерів, допомога в оформленні концерту).

Для підвищення мотивації підлітків до власної вокально-виконавської діяльності, ознайомлення учнів із закономірностями виконавського процесу та формуванню у них системи музично-образних уявлень, нами використовувалися методи і прийоми, які спрямовані на вокальний розвиток

учнів. Основою методики вокального розвитку учнів середнього шкільного віку є методи, що засновані на традиційних методах вокальної педагогіки та спрямовані на засвоєння відповідної манери виконання підлітків.

Педагогіка розглядає метод як спосіб взаємопов'язаної діяльності педагога і учня, що спрямований на досягнення мети (Ю.К.Бабанський [16, с.189], Г.Ващенко [43, с.17], Т.Ільїна [101, с.156], О.Кондратюк [199, с.102], О.Михайличенко [169, с.163], О.Рудницька [231, с.169] та ін.). Метод окреслює та втілює шлях до істини, напрями ефективної діяльності, що ведуть до реалізації поставлених цілей, задає регулятиви та нормативні настанови пізнавального процесу [271, с.373].

Л.Василенко зазначає, що “при формуванні процесуальної сторони вокального навчання важливого значення набувають специфічні для цієї галузі музичної освіти методи, що пов'язані з процесом вокального розвитку учнів” [41, с.47]. Ю.Юцевич характеризує методи співацького навчання як “сукупність систематизованих прийомів і способів керування співацьким навчанням, послідовне засвоєння котрих забезпечує формування в учнів відповідної вокальної техніки, здатної гарантувати розвиток комплексу акустичних якостей голосу, витривалості та невтомлюваності голосового апарату” [296, с.89].

Навчання співу спирається на об'єктивні закономірності психофізіологічного розвитку людини та взаємодії таких структурних компонентів голосоутворюючої системи, як дихальні органи, гортань, артикуляційний апарат. Перераховані вище компоненти визначають основні навички співу – співацьке дихання, звукоутворення, дикцію, тобто комплекс співацьких рефлексів, що виробляються в систематичних заняттях, багатократних повтореннях, поділених у часі [80, с.144].

Для реалізації такого методу, як залучення учнів до теоретичного ознайомлення з основами голосоутворення нами був впроваджений цикл бесід “Художні і виконавські закономірності роботи з дитячими вокальними ансамблями та солістами” (див. Додаток Б), розробка якого передбачала

врахування методичних порад відомих фахівців. Основними темами даного курсу стали:

1. Організація навчання у вокально-хоровому класі.
2. Співацький апарат та його будова.
3. Загальні уявлення про звукоутворення.
4. Співацьке дихання і умови його розвитку.
5. Сутність і шляхи формування співацьких навичок.
6. Гігієна, профілактика та режим голосового апарату співака-початківця.
7. Класифікація співацьких голосів.
8. Робота над вокально-художнім репертуаром.
9. Виконання вокально-технічних вправ як необхідна умова вивчення вокально-хорової музики.
10. Ознайомлення з основними манерами вокального виконання.

Даний метод реалізовувався за допомогою таких прийомів, як пояснення, розповідь, проведення бесід, опрацювання методичної літератури.

З метою ознайомлення підлітків із кращими зразками вокально-хорової музики нами використовувався *метод сприйняття і аналізу еталонних зразків виконання музичних творів* (у запису, у виконанні вчителя чи інших учнів). Даний метод впливає на підвищення мотивації підлітків до власної виконавської діяльності та спонукає їх до удосконалення. Ефективність методу визначається тим, що дає можливість учням в живому виконанні послухати той твір, який вони будуть вивчати. Також ефективність даного методу полягає в тому, що виконання вчителя сприймається як еталон. Наслідування співу викладача забезпечує природній шлях розвитку голосового апарату. Демонстрація або вокальна ілюстрація, як правило, зацікавлюють учнів. Т.Книшова наголошує: “Показ вчителем “моделі виконання” створює “поштовх” у пошуку – і задля цього зовсім не є обов’язковою повнота виконання усього твору, що вивчається; достатньою є ... артистична “ілюзія повноти” [117, с.8].

Ю.Юцевич зазначає, що такий метод “мобілізує учня, змушуючи його інтуїтивно знаходити необхідні пристосування, коли діють і слух, і зір, і емоційна реакція на почутий зразок-показ” [296, с.113]. На думку науковця, позитивною якістю методу особистої демонстрації є цілісність його впливу на голосовий апарат. “Сфера свідомості не включається в контроль за роботою м’язів, а позитивний результат є наслідком інтуїтивного пристосування комплексу механізмів голосоутворення. Свідомість може включитись пізніше, коли необхідна координація, знайдена за допомогою наслідування показу, закріплюється шляхом численних повторювань” – зазначає Ю.Юцевич [296, с.113]. Систематичне слухання звучання голосу у демонстрації педагога та у виконанні кращих співаків формує в учнів правильні, еталонні уявлення щодо звукоутворення та манери співу.

Другу групу методів склали методи, сприяючі актуалізації і ефективному формуванню музично-образних уявлень певної сенсорної модальності. Як показало констатувальне обстеження учнів, у більшості підлітків переважають мономодальні, рідше – бімодальні музично-образні уявлення. Тому виникла необхідність в розробці таких методів, за допомогою яких було б можливо розвинути у них полімодальні музично-образні уявлення, які відрізняються найбільшою сенсорною повнотою. Наприклад, в роботі з школярами, у яких візуальні уявлення є домінуючими, застосовувалися методи і прийоми, що розвивають слухові і кінестетичні уявлення. Таким чином музично-образні уявлення учнів розширювалися до рівня полімодальних.

Отже, звернемося до класифікації музично-педагогічних методів і прийомів, які сприяють актуалізації і ефективному розвитку музично-образних уявлень певної сенсорної модальності.

1. Методи і прийоми, що розвивають слухові уявлення.

Дану класифікацію методів було розроблено нами на основі прийомів, запропонованих Н.Морозовою [173, с.299-301]: спів і виконання музичного твору або його фрагмента по слуховому зразку (показ педагога, використання звукозапису); переміжний спів (декілька тактів співає вчитель, потім мотив

підхоплюють учні); спів канонів; спів з механічним акомпанементом; спів по ланцюжку; вокальна або інструментальна імпровізація у формі ігор, запропонованих Баренбоймом: «Ехо», «Хто кого перехитрить», «Питання-відповідь» [18, с.168.]; гра-вправа на розвиток уміння чути фактуру в музиці, запропонована Ю.Алієвим [21, с.416]; метод «малювання голосом» (Т.Боровик, Н.Грішанович) заснований на розумінні і осмисленому використанні учнями образотворчих («фарб») власного голосу: регістрових, тембрових, динамічних, характеру звукоутворення і звуковедення. Вимова слова-образу спирається на його образотворчу інтонацію, тим самим розкривається музика слова. Наприклад, образ ночі припускає тихе звучання голосу в низькому реєстрі «густим», темним тембром. Втілення образу в слові «сонце» жадає абсолютно інших інтонаційних фарб – високого реєстру, світлого тембру, яскравої звучності; ритмодекламація (Н.Грішанович) – це метод, який дозволяє застосувати накопичений дітьми досвід і уміння виразної мовної інтонації в слухацькій діяльності, вносячи до неї таким чином виконавський початок; розширення музичного фону (метод, запропонований Н. Суслон): використання індивідуальної аудіокасети для домашнього слухання; звучання музики на змінах у вигляді музичного фону; метод пластичної інтонації; метод музичних дзеркал Коен; синтез музики і танцю А.Дункан; метод уподібнення характеру музики О.Радиної, що реалізується через прийоми мімічного, моторно-рухового, сенсорного уподібнення; гра «найточніший», запропонована Ю.Алієвим. Учні, виходячи до мікрофону, співають по черзі по одній фразі музичного твору. Від учасників гри потрібна точність і охайність рухів, швидкість реакції. Гра побічно активізує кінестетичні уявлення в процесі музичного сприйняття, підвищуючи загальну активність, настроюючи на темп і характер твору. Завдяки цьому слухачі підстроюють свої рухи під звучання музики, що, звичайно, впливає на виникнення їх музично-кінестетичних асоціацій; пластична імпровізація – метод, що допомагає учням за допомогою виразних жестів, міміки, пантоміми відображати характер музики, що звучить, бачити її образну палітру.

Завдання, направлені на активізацію музично-кінестетичних уявлень:

почути резонанс окремого звуку в різних частинах власного тіла; дихати разом з диханням музики; набудувати свій серцевий пульс на частоту музичної пульсації; рухатися «внутрішнім співом» за мелодією, що звучить (методи, запропоновані Н.Суисловою [252]).

2. *Візуальні методи і прийоми:* метод музично-графічної синестезії Б.Галєєва; малювання картинок, що відображають музично-образні уявлення; малювання лінії руху мелодії у вигляді «кривої осцилографа»; відображення музики у формі панно з кольорових латочок; створення колірної гамми твору (метод, запропонований Н.Грішанович): учні слухають музику з колірною палітрою – пристроєм забезпеченим картонними пластинами різного кольору і відтінків основних квітів. Цей метод при слуханні стимулює появі колірних асоціацій; різні варіанти застосування колірного тесту Люшера.

3. *Методи, що розвивають полімодальні музично-образні уявлення:*

– метод озвучування картини (Н.Грішанович) – творче завдання, яке припускає аналіз «звукового простору» картини, виявлення її звукових образів; створення звукової палітри картини, яке припускає вибір інструментів, жестів і способів мовного, вокального, інструментального і шумового звуконаслідування для втілення виявлених звукових образів; твір «лібретто» – короткого словесного опису картини, розподіл виконавських ролей і створення літературно-музичної партитури картини в записі її на дошці; організація інструментальної та вокальної груп виконавців; групи мовної інтонації; група шумового звуконаслідування; призначення «учня-диригента», який організовує розвиток, становлення шумової картини, що «ожил»);

– метод перекодування – вираз музичного образу в різних знакових системах засобами музично-пластичної інтонації, образотворчого мистецтва, художнього слова; поєднання сприйняття звуковисотних, ритмічних властивостей музики із сприйняттям графіки, образних пояснень, картин, малюнків (комп'ютерні технології);

– метод створення композицій (Л.Горюнова). Це можуть бути композиції у вигляді драматизації і інсценування пісень, музично-літературні композиції із

залученням творів образотворчого мистецтва,

– метод художніх узагальнень, заснований на асоціативному синтезі (тотожність і контраст) творів музичного, образотворчого мистецтва і літератури;

– метод емоційної драматургії, що дозволяє вчителю впливати на музично-образну сферу дитини через побудову уроку в художній формі на основі синтезу мистецтв;

– музичні свята (декорації, костюми, рухи і танці під музику), костюмовані концерти, музичні спектаклі, мюзикли.

Застосування цих методів передбачало проведення групових занять з підлітками в музичному кабінеті і в комп'ютерному класі в два етапи.

Перший етап передбачав розвиток музично-образних уявлень підлітків за допомогою комп'ютерних технологій. Основна мета даного етапу – створити умови для активізації свідомого музично-образного сприйняття у учнів. Найважливіше завдання – цілеспрямована активізація музично-образного сприйняття у учнів просторово-часових співвідношень в музиці: звуковисотних, ритмічних.

Дане завдання здійснювалося за допомогою вправ і завдань цікавого, творчого характеру, що виконуються з допомогою комп'ютерів. В ході занять спеціально програмувалися ситуації, що настроюють кожного учня на музично-образне сприйняття звуковисотних, ритмічних особливостей музики з подальшим втіленням образів у вокальних, інструментальних, пластичних проявах. Вправи цікавого характеру поступово ускладнювалися, формуючи ті або інші здібності, уміння і навички дітей (здатність відчувати виразність музичного ритму, мелодії; уміння розглядати кожен музичний звук (ступінь звукоряду) в його зв'язку з іншими; уміння розрізнити і осмислено виконувати звуки різні по висоті, напрямку руху мелодії (вверх, вниз); уміння самостійно підбирати той або інший музичний інструмент, колірну гамму).

З перших занять ми намагалися зацікавити школярів за допомогою численних творчих завдань, пов'язаних з графічним зображенням музичних образів на екрані комп'ютера, їх звуковою ілюстрацією, багатого колірною палітрою,

літературним сюжетом. Пошукові ситуації, надання можливості кожному підлітку проявити ініціативу сприяли їх творчому відношенню до процесу втілення музичних образів у вокальному виконанні, пластичній інтонації, малюнках, поетичних висловах.

Цілеспрямований аналіз звуковисотних, ритмічних особливостей музики в запропонованих вправах і творчих завданнях сприяв формуванню усвідомлених музично-слухових (образних) уявлень. В той же час нам необхідно було так організувати роботу, щоб активізувати музично-образні уявлення різних сенсорних модальностей за допомогою спеціальних педагогічних прийомів і методів.

Третю групу методів і прийомів навчання зорієнтовано на розвиток в учнів здатності до творчого опрацювання музичних образів.

Метод залучення учнів до вияву самостійності у створенні інтерпретації музичного твору використовується з метою творчого розвитку підлітків. Залучення учнів до самостійності у створенні інтерпретації музичного твору відбувалось на основі психологічної підтримки вчителем творчих спроб, підбору індивідуальних завдань відповідно до творчих можливостей учнів тощо.

Г.Падалка зазначає: “Інтерпретація орієнтує учня на власне тлумачення художніх образів, створених автором. Процес мистецької інтерпретації містить не тільки відтворювальні, репродуктивні аспекти, а й значний потенціал виявлення творчого ставлення до твору. Виконавцю необхідно не лише заглибитись у авторське відчуття образу і якомога ретельніше передати його у власній трактовці, а й виявити власне розуміння тексту, виразити власні почуття, передати особливості власного сприйняття того, що створив автор” [195, с.190].

Спонування до самостійності стимулює творчі нахили учнів. Якщо юний виконавець тільки виконує вказівки вчителя, він ніколи не досягне високого результату як у інтепретаційній діяльності, так і власне у розвитку особистісної культури. Водночас, інтерпретація підлітками музичних творів

не може відбуватись абсолютно спонтанно. Треба привчати учнів заздалегідь продумувати виконавський план.

З метою активізації виконавських здібностей у підлітків нами використовувався метод *варіантного тлумачення художніх образів музичного твору* (підкреслення кульмінації, темброве забарвлення, інтонаційна трактовка тощо). Ми вважаємо, що даний метод сприяє досягненню виражальних барв голосу, емоційній гнучкості голосу, набуття різноманітних емоційних станів учнів, які, в свою чергу, відображаються на розширенні відтінків співу учнів підліткового віку тощо.

Як вважає Г.Падалка: “Варіантна розробка художнього матеріалу передбачає залучення учня до створення різних варіантів вирішення художнього задуму. Варіантне опрацювання містить суттєву частку творчості. Пошук різних художніх деталей, нюансів виконання наближує учня як до усвідомлення об’єктивних засад змістовного наповнення твору, так і до більш чіткого виявлення суб’єктивного відчуття музики, власної інтерпретаційної позиції” [195, с.191].

Реалізація даного методу має відбуватись шляхом залучення учнів до виконання різноманітних вправ та творчих завдань (проспівати музичну фразу, куплет пісні, приспів тощо), які спрямовані на відображення різноманітних емоційних станів (закоханість, сум, ніжність, радість тощо). Можна також застосовувати прийом різного тлумачення одного і того ж фрагменту вокального твору.

Для того, щоб розвинути в учнів здатність до оцінних суджень в галузі вокально-хорової музики (якості співацького звуку інших виконавців, особливостей різних манер виконання, різних стилів, творів) доцільно використовувати *метод порівняння і оцінювання різних виконавських трактовок розучуваного твору* (у виконанні відомих співаків, інших учнів, власних спроб).

Цей метод допомагає підліткам краще зрозуміти особливості вокальних засобів виразності, технічні особливості відтворення образу, його сценічне

втілення. Для того, щоб порівняти учнем власне виконання вокального твору з виконанням інших учнів, або власне виконання на різних етапах роботи; або власне виконання з виконанням відомих співаків тощо, нами застосовувався прийом запису пісень на аудіо та відео-апаратуру. “Живе” виконання не може бути завжди однаковим, постійно змінюється – все це створює деякі труднощі під час художнього зіставлення та порівняння. А виконання у запису відтворює один, раз і назавжди зафіксований варіант. Перевага зіставлення виконання у запису в тому, що його можна прослуховувати кілька раз, фіксуючи увагу на різних характеристиках співу. Порівнюючи різні зразки виконавського звучання в запису, учень розуміє і диференційовано сприймає окремі компоненти вокального виконання, має змогу розрізнити стильові особливості звукоутворення, специфіку манери подачі звуку тощо. Надання змоги почути і побачити учням себе “з боку”, значно підсилює оцінювальні можливості підлітків.

Четверту групу методів і прийомів підпорядковано меті розвитку у підлітків умінь виразного сценічного втілення художніх образів.

У процесі аналізу наукових досліджень [17, 138, 235] в галузі вокальної музики ми переконались, що імпровізація, як вокальна так і інструментальна, є важливою ланкою перебігу виконавського процесу на сцені. Отже, учні мають спробувати свої сили в імпровізації. То ж *метод вокально-творчої імпровізації* є одним із важливих у розвитку музично-образних уявлень підлітків. Означений метод передбачає створення і залучення підлітків до вирішення непередбачуваних ситуацій в умовах прилюдного співу, виконання спеціально розроблених завдань на імпровізацію. “Імпровізація” (від лат. Improvisus – “несподіваний”, “раптовий”) трактується як різновид художньої творчості (складання віршів, музики) в момент виконання; виступ з чим-небудь заздалегідь не підготовленим [244, с.492].

Г.Саїк наголошує на тому, що імпровізація є невід’ємним компонентом творчого процесу, яка виникає в процесі творчої діяльності, як її результат і засіб удосконалення. Імпровізаційна діяльність виступає як засіб прикраси,

пожвавлення, надання глибини, яскравості, експресії музичним творам тощо [235, с.180].

На думку сучасної дослідниці Д.Бабіч, від рівня загальномузичної і спеціальної підготовки особистості залежить успішність засвоєння основ імпровізації. Велику роль у здатності до імпровізації відіграє природна обдарованість, основними компонентами якої виступають “пам’ять, почуття ритму, ладогармонічний слух, сукцесивне мислення й емоційна чутливість, а також симультанність сприйняття музики” [17, с.81].

У нашому дослідженні виявилось, що хороші результати дає використання спеціально розроблених завдань-вправ на імпровізацію, що слід виконувати різними прийомами виконання. Наведемо найефективніші з них:

- створення мелодичної лінії, на основі використання різноманітних ритмічних малюнків;
- створення мелодичної лінії з використанням різних засобів та прийомів звукоутворення;
- створення мелодичної лінії з використанням різних тривалостей на основі почутих акордів;
- створення мелодичної лінії за допомогою використання допоміжних звуків у вигляді співацьких прикрас (мелізмів: оспівування, трелі, форшлаги, морденти тощо).

В сучасних працях (Л.Василенко [41], Л.Дмитрієва [86]) зазначається, що підготовка виконавця до концертного виступу, і власне сам виступ перед глядацькою аудиторією характеризується виникненням у нього особливого психічного стану, близького до стресового, який отримав назву “естрадне хвилювання”. Зазначимо, що процес вокально-виконавської діяльності учнів є незворотним. В момент виступу підлітків перед слухацькою аудиторією неможливо виправити допущені помилки. Через те в учнів у процесі виконання музичного твору в умовах концерту з’являється боязкість, що зумовлена, як правило, почуттям страху забути текст, не виконати намічені

цілі, не впоратися з вокально-технічними і виконавсько-сценічними труднощами тощо. Все це може призвести до надмірного хвилювання та стати причиною психічних зривів підлітків. З метою запобігання цим негативним явищам доцільно застосовувати *метод свідомого контролю і регулювання власного емоційного стану*. У процесі створення тренувальних вправ, що спрямовані на збереження творчого самопочуття в момент виступу підлітків, нами було враховано визначені Е.Економовою основні етапи розвитку психічного стану вокаліста під час підготовки до концерту та в момент виступу на сцені, а саме:

- Тривалий передконцертний стан. Учень починає хвилюватись з того моменту, коли дізнається про дату виступу. Ступінь і частота проявів хвилювання залежить від рівня готовності вокаліста до виступу.
- Безпосередній передконцертний стан напередодні та в день концерту характеризується зростанням хвилювання, частою зміною настрою.
- Стан, що супроводжує вихід вокаліста на сцену, може проявлятися як страх і паралізованість страхом аж до нечіткого усвідомлення власних дій.
- Початок виконання і безпосереднє виконання, якому можуть бути притаманні ейфорія, афектація, або, навпаки, розгубленість, апатія, дискомфорт.
- Післяконцертний стан характеризується спектром різних емоцій – від радісного піднесення після вдалого виступу до почуття втоми, невдоволення собою і повної знемоги, виснаження [91, с.43].

Л.Дмитрієв зазначає, що сильне хвилювання перед виступом може призвести до гальмування нервової системи, і як наслідок цього, – неможливості співати. Продовжуючи власну думку, науковець відмічає, що до аналогічного становища можуть привести й надто довге очікування виступу, яке призводить до виснаження нервових клітин, апатичному стану [86, с.278]. Перед концертним виступом, окрім застосування вправ, що впливають на внутрішнє настроювання учнів, також слід провести

розспівування. У процес розспівування підлітків перед виступом бажано включати ті ж самі тренувальні вправи, що використовувались на звичайних заняттях. Виконання звичних для учнів вправ сприяє не тільки налаштуванню голосового апарату на співацьке положення, а й допомагає їм зняти зайву напругу, справитись з хвилюванням перед виступом на публіці.

В результаті дослідження ми з'ясували, що в процесі музично-сценічної діяльності для вдалого виконання музичних творів учням необхідно володіти навичками сценічної поведінки (міміка, жести, хореографічні рухи тощо). “Музично-сценічна діяльність є різновидом синтезованої музичної діяльності, що інтегрує в собі різні види мистецтва в умовах сценічного публічного виступу” [125, с.9]

Як відомо, будь-який музичний твір потребує від виконавця проникнення в його зміст, інакше важко донести до слухача його художній образ. Разом з тим, наші спостереження доводять, що виконавцю недостатньо розкрити лише змістовний та емоційний стрій твору, йому необхідно володіти навичками яскравого донесення їх до слухацької аудиторії в процесі музично-сценічної діяльності. Чим яскравіше виконавець це зробить, тим більший емоційний відгук виникне у публіки. Отже, сценічна поведінка співака має неабияке значення і постає питання щодо *формування в учнів умінь сценічної поведінки* (виконання мімічних та пантомімічних вправ тощо). Сутність даного методу полягає у засвоєнні учнями основних теоретичних і практичних законів акторської техніки. Основними компонентами сценічної поведінки підлітків та техніки їх перевтілення є: постановка жесту, міміки; володіння елементами психотехніки; управління рухами тіла; освоєння технічних приймів спілкування з аудиторією.

Загалом, розроблена в процесі дослідження методика являє собою певну систему (див. схему 3.1). Цілісність означеної системи забезпечено художньо-аксіологічним її спрямуванням, формуванню у підлітків музично-образних уявлень та втілення їх у виконавській діяльності.

Організаційно-методична система формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності



3.2. Організація, хід та аналіз результатів формувального експерименту

Процес формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності здійснювався згідно принципу поступовості в ході спеціально організованої роботи. Усі школярі були розподілені на дві групи: експериментальну і контрольну. З першою, експериментальною групою, навчання проводилось за методикою, розробленою автором. Друга, контрольна група, працювала за традиційною системою під керівництвом викладачів. Обидві групи мали однакову кількість учнів (по 55 осіб) з пропорційно підібраними рівнями музично-образних уявлень. Це дозволило у подальшій роботі прослідкувати динаміку їх розвитку, одержати вірогідні результати, зіставити їх та зробити об'єктивні висновки. Загальна кількість учнів, які брали участь у формувальному експерименті складала 110 осіб. Крім того, до експерименту також було залучено три викладача з вокалу з педагогічних університетів для роботи в експертній комісії по підведенню підсумків експерименту.

Експериментальна апробація ефективності запропонованої методики формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності проводилась на базі дитячої музичної школи ім. Ф.Ганіцького та дитячої школи мистецтв міста Кам'янця-Подільського, Скала-Подільської музичної школи Тернопільської області, дитячої музичної студії при Кам'янець-Подільському національному університеті імені І.Огієнка, музичної школи №1 та школи мистецтв міста Хмельницького протягом 2005-2009 років. Основою дослідно-експериментальної роботи стала розроблена нами методична система формування музично-образних уявлень учнів середніх класів, яка проводилась за трьома етапами.

У кінці кожного етапу дослідно-експериментальної роботи з метою фіксації змін у формуванні музично-образних уявлень в учнів підліткового віку були проведені контрольні зрізи – початковий, проміжний та підсумковий. Такі контрольні зрізи проводились на кожному етапі як в

експериментальних, так і в контрольних групах. Як вже зазначалось, діагностування та контроль сформованості музично-образних уявлень підлітків відбувались за допомогою компетентної комісії, яка складалась з педагогів дитячої музичної школи імені Ф.Ганіцького та дитячої школи мистецтв міста Кам'янця-Подільського, Скала-Подільської музичної школи, музичної школи №1 та школи мистецтв міста Хмельницького та викладачів Кам'янець-Подільського національного університету ім.І.Огієнка і Національного педагогічного університету ім.М.Драгоманова.

Для об'єктивної оцінки ефективності запропонованої методики формування музично-образних уявлень підлітків протягом усіх етапів виступи учнів фіксувались за допомогою відеокамери. В кінці експерименту первинні відеоматеріали порівнювались комісією з кінцевими результатами. Під час проведення експерименту були застосовані такі технічні засоби: аудіо- і відеоапаратура; акустична апаратура для відтворення реального концертного звуку; звукопосилювальна апаратура для прослуховування і аналізу виконуваних учнями музичних творів тощо. Розглянемо головні особливості кожного з етапів.

У межах першого етапу з учнями підліткового віку експериментальної і контрольної груп здійснювався перший діагностичний зріз, котрий дозволив встановити вихідні рівні сформованості їх музично-образних уявлень. Він проводився за допомогою діагностичних завдань, анкетування педагогів та рейтингової оцінки виступів учнів за визначеними критеріями і показниками. Результати цієї роботи показані в таблиці 3.1.

Представлені дані свідчать, що у контрольній та експериментальній групах переважають учні із середнім рівнем сформованості музично-образних уявлень (КГ – 60,7%; ЕГ – 45,4%). Низький рівень в КГ становив 19,4 %, а в ЕГ – 32,5%. Високий рівень КГ дорівнював 19,8 %; а в учнів ЕГ – 22,1%.

На першому етапі дослідної роботи відповідно до розробленої методики значна увага в експериментальній групі приділялась відтворенню голосом окремих звуків, проспіваних педагогом; інтонуванню голосом

невеликих послідовностей, а також мелодійних інтервалів і акордів, що входять у арсенал тренувальних вправ вокаліста; проспівуванню коротких мелодійних уривків, запозичених з навчально-педагогічного репертуару, який вивчався на уроках; транспонуванню їх у межах доступного учню діапазону. (Прикладом можуть бути мелодії популярних пісень з дитячого репертуару, українських народних пісень). Такі вправи використовувались у різних комбінаціях у першому півріччі майже кожного уроку протягом 3-5 хвилин. Практика довела, що діти із задоволенням наспівують мотиви улюблених пісень, а при умові регулярного використання цього методу роботи в учнів помітно поліпшується звуковисотний слух.

Протягом всього періоду навчання на першому етапі учням пропонувалося зробити довільні ритмічні імпровізації в характері певного музичного образу (колискової, маршу, вальсу), а потім на ці ритмічні імпровізації створити імпровізації коротких музичних фраз. Важливо, що учні створювали досить виразні музичні образи, використовуючи необхідні засоби музичної виразності.

Враховуючи, що пізнання музичного твору учнем здійснюється через вивчення тексту і має дві сторони: пунктуальність “графічного зображення” нотного запису та пошуки його образно-емоційного, художнього смислу, значна увага приділялась виконанню учнем всіх написаних у нотах визначень. Педагог намагався допомогти учням розкрити виразний зміст кожної зміни гармонії, показати зміни темпу або фактури, особливості штрихів, музичної форми тощо.

Завдяки поєднанню двох сторін сприймання нотного тексту учням показувалося, як залежить виразність виконання від вказаних в тексті штрихів і відтінків. У зв'язку з цим застосовувався метод прослуховування музичних творів у виконанні педагога при одночасному прочитанні відповідного нотного тексту, що значною мірою посилювало їх емоційне відношення до музики.

Під час занять з учнями враховувалось, що на початкових етапах навчання переважає образно-емоційне сприйняття музики. Тому увага учнів спрямовувалась на виявлення характеру музики, її виразні деталі, яскраві мелодійні звороти, модуляції, темброві співставлення й фарби, тобто все, що надає процесу співу емоційне та естетичне задоволення.

Зазначимо, що одним із завдань даного етапу було створення умов для цілеспрямованої активізації *свідомого* музично-образного сприйняття у підлітків просторово-часових співвідношень в музиці: звуковисотних та ритмічних. Дане завдання здійснювалося за допомогою вправ і завдань цікавого, творчого характеру, що виконуються за допомогою комп'ютерів. В ході занять спеціально програмувалися ситуації, що настроюють кожного учня на образне сприйняття звуковисотних, ритмічних особливостей музики з подальшим втіленням образів у вокальних, інструментальних, пластичних проявах. Вправи цікавого характеру поступово ускладнювалися, формуючи ті або інші здібності, уміння і навички дітей (здатність відчувати виразність музичного ритму, мелодії; уміння розглядати кожен музичний звук (ступінь звукоряду) в зв'язку з іншими; уміння розрізняти і осмислено виконувати звуки, різні по висоті, напрямку руху мелодії (висхідне, низхідне); уміння самостійно підбирати той або інший музичний інструмент, колірну гамму).

Буквально з перших занять ми намагалися зацікавити школярів за допомогою численних творчих завдань, пов'язаних з графічним зображенням музичних образів на екрані комп'ютера, їх звуковою ілюстрацією, багатою колірною палітрою, літературним сюжетом. Пошукові ситуації, надання можливості кожному учневі проявити ініціативу сприяли їх творчому відношенню до процесу втілення музичних образів у вокальному виконанні, пластичній інтонації, малюнків, поетичних висловів.

Цілеспрямований аналіз звуковисотних, ритмічних особливостей музики в пропонуваніх вправах і творчих завданнях сприяв формуванню осмислених музично-образних уявлень. В той же час нам необхідно було так організувати роботу, щоб активізувати музично-образні уявлення різних сенсорних

модальностей за допомогою спеціальних педагогічних прийомів і методів. Зміст даних занять зафіксований в додатку В.

Зазначимо, що накопичення слухового досвіду – найважливіша умова першого етапу формування музично-образних уявлень підлітків. Важливими якісними показниками цих музично-образних уявлень, які зароджуються, поки що у окремих дітей, є: образні висловлювання про музику, елементи її звучання; прагнення передати образний зміст музики у вокальному виконанні; у пластичній інтонації; віддзеркалення свого відношення до музики в графічному зображенні.

В завдання першого етапу входила також деталізована робота над фразуванням музичного твору, ретельного звукового відпрацювання кожної музичної фрази, її виразного і яскравого виконання. Працюючи над творами, учні починали цікавитись тим, як вони створені композиторами, якими засобами досягається така виразність і яскравість музики, якими шляхами розвиваються образи твору. Наприклад, під час опрацювання вокального твору Л.Дичко “Лісові далі” учениці Людмилі Ж. пропонувалося визначити і відтворити її ритмічний малюнок.

Після демонстації твору педагогом, за його допомогою було визначено форму п'єси і розкриті загальні характеристики образів. Було встановлено, що відтворені в музиці картини природи протягом всього звучання не створюють контрасту, а є мов би частинами, гранями одного й того ж веселого, життєстверджуючого образу. Потім було з'ясовано, що тільки невеличке відхилення у середині твору надає йому відтінок задумливості. У період ознайомлення з п'єсою учениці було запропоновано визначити в ній кількість частин. Після першого прослуховування вона відзначила дві частини, і тільки після того, як педагог показав різницю у викладенні акомпанементу в крайніх частинах, вона помітила цю різницю і особливості трьохчастинної форми.

На наступних уроках продовжувалось визначення характеру п'єси, виявлялися музичні засоби, що допомагають його втіленню. Учениця

намагалась словесно виразити своє ставлення до твору. Після зауважень педагога щодо ролі різних штрихів і динаміки, вона прийшла до висновку: у творі не відображені звірята і птахи, а композитор передав те світле і радісне почуття, яке виникає на прогулянці у лісі під час спостереження за лісовими мешканцями. Завдяки цим висновкам на наступних уроках учениця змогла подолати недоліки свого виконання – одноманітність динамічного плану.

В результаті такої роботи твір на концерті був виконаний з настроєм, який відповідав його загальному характеру. Він прозвучав досить яскраво і виразно. Недолік виконання полягав лише у важкуватому звучанні на низьких в реситурному плані звуках.

Характеризуючи в цілому за рік процес розвитку музично-образних уявлень цієї учениці, можна відзначити, що вона значно зросла у відчутті слухових образів, стала проявляти більше активності під час виконання. Але особливо важливим є те, що вона знайшла свій шлях до проникнення в образний зміст музики. Це відзначилося на характері виконання вокальних творів, яке ставало більш глибоким та безпосереднім. Протягом всіх занять педагог намагався фіксувати увагу учнів на повторенні однорідних явищ, можливостей їх застосування у технічній роботі в різних конкретних ситуаціях.

Розвитку творчого самостійного трактування сприяв й спеціально підібраний репертуар з однотипними творами, схожими елементами виразності, однорідними технічними завданнями. Від учнів ми вимагали прояву певної ініціативи – проведення аналогій, порівнянь музичного матеріалу, близького за характером і типом викладення. Поступово утворювалось підґрунтя для узагальнених вказівок педагога, а також для самостійних висновків учнів. Однак, в роботі враховувалось, що такі узагальнені вказівки не повинні суперечити образному змісту, котре проявляється у кожному конкретному випадку.

З перших кроків навчання значна увага приділялась також розвитку в учнів тембро-динамічного слуху, який має надзвичайно важливе значення

для інтерпретації музичних творів. Відзначимо, що аналізуючи цю проблему, педагоги-методисти звертають увагу на необхідність словесних характеристик (пояснень) кольору, тембру, колориту музичного твору.

Разом з тим, в роботі постійно враховувалося, що інтерпретація вокального твору здійснюється за умови володіння підлітком основними вокальними навичками – співацьким диханням, звукоутворенням, звуковеденням, дикцією, тобто комплексом співацьких рефлексів, що виробляються в систематичних заняттях та багаторазових повтореннях, поділених у часі.

Розроблений нами комплекс вокально-тренувальних вправ передбачає необхідність врахування як і поки що мало розвинених вокальних даних учнів, так і завдання їх подальшого співацького розвитку. Вокальна вправа – це багаторазово повторювана, спеціально організована дія, спрямована на поліпшення якості вокального виконання. На початку уроку ми рекомендуємо застосовувати комплекс вокально-тренувальних вправ, мета яких – активізація і координація голосоутворення. До них відносяться:

- вправи, що справляють побічний вплив на активізацію співу (беззвучна, дихальна та артикуляційна гімнастики) – 2-3 хвилини;
- традиційні вправи, вокалізи (фрагменти вокальних творів), мелодекламація (скоромовки, літературні тексти пісень на витриманій висоті в певному діапазоні голосу) на розвиток основних співацьких навичок.) – 3-5 хвилин;
- вправи на імпровізацію, що мають найінтенсивніше впливати на формування манери співу – 3-5 хвилин.

Вокально-тренувальні вправи призначені для практичного засвоєння учнями основних співацьких умінь. Результативність застосування значною мірою залежить від методики їх виконання. Тому вибір вправ має відповідати певним вимогам:

- урахування індивідуального вокального розвитку учнів;
- забезпечення багаторазовості повторення дій;

- поступово-послідовне ускладнення матеріалу вокально-тренувальних вправ;
- спонукання учнів до чіткого контролю за власним співом.

Для того, щоб застосування вправ досягло бажаного ефекту, важливо аналізувати з учнями їх дію. Так, учитель фіксує увагу підлітків шляхом пояснення та показу на тому, що необхідно уявити та зробити, яким чином утворюється той чи інший характер звучання, за чим треба уважно слідкувати під час голосоутворення тощо. Після кожної вправи вчитель обов'язково має узагальнити наскільки правильно було виконано вправу, які були помилки і як їх виправити.

До занять співом з підлітками нами було включено вправи, що виконуються беззвучно (беззвучна гімнастика). На думку Н.Гонтаренко, фізичне відчуття свободи в співацькому процесі спрямоване на зняття м'язової скутості, разом з тим, необхідно досягти стану, при якому м'язи організму контролюються свідомістю [61, с.31].

Отже, ці вправи необхідні для: вміння визначити учнями м'язів, що беруть участь у процесі фонації, (тобто, уявного відчуття цих м'язів); зняття м'язової скутості учнів під час співу; знаходження і набуття потрібних відчуттів у співацькому процесі, їх контролювання і керування ними.

Заняття співом з учнями доцільно починати з релаксації, що є основним та обов'язковим прийомом беззвучної гімнастики. Прийоми релаксації були включені до наших занять як певний етап розслаблення, за яким настає активізація м'язів учнів. Оволодіння підлітками уявленнями-засобами періодичного чергування розслаблення і активізації м'язів у подальшому дає їм змогу зняти непотрібну напругу і м'язову скутість. Отже, учням доцільно виконувати комплекс релаксаційних вправ (див. додаток Д).

У процесі дослідження ми переконались, що у розвитку співацького дихання, характерного для вокалу, велику користь приносять беззвучні дихальні вправи, що застосовувались нами на заняттях з учнями як допоміжний засіб для укріплення дихальних м'язів. Л.Дмитрієв зазначає, що

одним із засобів оволодіння співацьким звуком є вміння аналізувати свої дихальні відчуття і за цими відчуттями контролювати процес звукоутворення (в нашому дослідженні – це *вміння уявляти* ці дихальні відчуття) [86, с.170].

З метою формування в учнів правильного співацького дихання, для набуття навичок повного мішаного дихання з певною роботою м'язів і її використанням, для найбільш поглибленого вдиху і довготривалого видиху, ми застосовували комплекс дихальних вправ (*дихальна гімнастика*) (див. додаток Д, вправи №8-10): статичних, що проводяться у стані спокою (стоячи, лежачи, сидячи тощо); динамічних дихальних вправ, які пов'язані з рухами, під час яких дихання поєднується зі спеціальними фізичними вправами, що значно полегшують вдих і видих; вправи, які поєднуються з рухами, що є характерними для повсякденного побуту (ходою тощо).

Особлива увага на уроках з вокалу з підлітками приділялася нами *артикуляційній гімнастиці*, яка застосовувалась з метою уникнення в учнів таких недоліків, як “проковтування” окремих букв чи слів. Артикуляційна гімнастика також спрямована на досягнення розбірливого та зрозумілого вимовляння текстового матеріалу. До артикуляційної гімнастики входять вправи на активізацію м'язів губ, язика, м'якого піднебіння, голосових зв'язок. Застосування скоромовок сприяє правильній постановці губ і язика і досягнення чіткості вимови.

Чітка дикція – правильне вимовляння слів є засобом донесення текстового змісту пісенного твору і одним з найважливіших засобів досягнення художньої виразності вокального образу [102, с.95]. Для розвитку дикції рекомендуємо використовувати артикуляційні вправи (див. додаток Д, вправи №11-12). Сутність цих вправ полягає у спонуканні учнів до більшого акцентування приголосних звуків. При цьому учням слід максимально відкривати рот на голосних звуках, тим самим зменшуючи тиск на голосові зв'язки. Завдяки цьому голос підлітків менше навантажується та не втомлюється. Всі вправи з артикуляційної гімнастики доцільно виконувати учням перед дзеркалом.

З метою “розігріву” голосового апарату учнів – *розспівування* (приведення м’язової системи у стан готовності до співу) нами використовувались вокальні вправи, засновані на *традиційних вправах* вокальної педагогіки (див. додаток Д, вправи №13-22). Під час розспівування варто відпрацьовувати техніку голосоведення і голосоутворення. На початкових заняттях ми використовували вправи, що легко запам’ятовуються: не тільки не складні, а навіть, дещо примітивні, прості за мелодичним і ритмічним малюнком. Майже усі вправи подавались нами у мажорному ладі, який легше сприймається учнями і пов’язаний з бадьорим, оптимістичним настроєм, що сприяє створенню необхідного тону м’язів. Вокальні вправи мають бути побудовані на модулюючих секвенціях по полутонах вгору і вниз. Ці вправи потрібно починати з примарних звуків. Вокальні вправи мають добиратися відповідно до індивідуальних вокальних даних кожного учня. Слід брати до уваги ступінь підготовленості учнів, особливості будови голосового апарату, наявних у них недоліків звукоутворення, а також в залежності від завдань уроку або вокального твору, над яким відбувається робота. Вправи бажано розпочинати на найбільш зручному для учня голосному звуці або складі. Вдало підібране сполучення голосного з приголосним впливає на якість звучання голосних, тобто на загальне звучання голосу підлітка.

У процесі розспівування підлітків нами застосовувалися різні види *вокалізації* (спів на голосних звуках). І.Ісаєва характеризує вокалізи як “вправи для голосу, що необхідні для його розвитку і засвоєння різних технічних прийомів” [102, с.254]. Л.Дмитрієв зазначає, вокалізи – це музичний матеріал, який використовується в роботі як перехідний від вправ до вокальних творів [86, с.328].

В результаті проведеної попередньої вокальної діагностики ми з’ясували, що переважна більшість учнів мають певні недоліки звукоутворення: форсування звуку або крикливий спів; “гойдання” голосу; „білий” звук, тобто „відкритий”, „плоский” звук; мляве звукоутворення;

неточне фальшиве інтонування (детонація та дистонація); носові звуки; затиснута нижня щелепа або в'яла пасивна опущена щелепа. І.Кочнева наголошує на тому, що всі ці дефекти, як правило, носять набутий характер, основною причиною яких є неправильні навички співу [130, с.21].

Уникнення даних недоліків звукоутворення забезпечується використанням ряду вокально-тренувальних вправ (див. додаток Ж). Основною причиною *форсування звуку або крикливого співу* в учнів є їх недостатня загальна і музична культура. Крикливість руйнує природність звучання голосу, а це, в свою чергу, відбивається на його тембровій забарвленості. “Крикливість виникає на основі перебільшення сили звучання, коли голос співака при м'язовому перенапруженні в голосоутворюючому апараті, тобто при явному й значному порушенні норм його активності і м'язової свободи, із стану природно голосного звучання переходить у надмірно голосне” [130, с.29].

Нами було з'ясовано, що до характерних проявів змін голосу підлітків у результаті форсування є: по-перше, погіршення тембру, тобто напружений, дещо “тьм'яний”, некрасивий звук; по-друге, відсутність динамічного діапазону, тобто учень співає лише на “форте”; по-третє, погіршення психофізичного стану підлітка – швидка втома, відсутність бажання співати тощо. Усунення в учнів “розгойдування” голосу, що породжується форсуванням звуку досягалось нами на основі використання ряду вправ: вправи, що застосовуються на середині діапазону голосу, на м'якому звуці із закритим ротом, які сприяють наданню повного спокою голосу та стабілізуванню звуку і дихання; вправи на послідовних інтервалах в межах секунди, квінти і нони у швидкому темпі, завдяки яким звук не встигає розгойдуватись та набуває рівного звучання кантилени. Поширеним недоліком у співі підлітків є “білий звук”, тобто “відкритий”, “плоский” звук – головний голос, без достатньої дихальної опори, ненаповнений обертонами. Для усунення цього недоліку в учнів слід використовувати прийом – *уявляти спів відкритим, водночас затемненим звуком*. Тобто, “округлення” звуку

учнями досягається шляхом уявлення підлітком “затемнення” голосних, особливо “а”, “е” та “і”. Також нами застосовувались вправи із закритим ротом, при вдиханні повітря через ніс. Учні мали уявити та відчути глибоку опору звуку, виконуючи вправи на склади – “йо”, “до”, “му”, на шляху до верхньої частини діапазону для округлення звуку. У більшості випадків такий недолік, як *мляве звукоутворення*, що виражається в учнів у нечіткому співі першої ноти та її закінченні, “під’їздах” під час співу інтервальних стрибків, усувався нами використанням вправ “на стаккато”. Під час виконання цих вправ учням не треба поновлювати вдих на кожному звуку, **а уявляти**, що вони лише припиняють вдих між ними з негайним повторенням того ж на легато. Також нечіткість та млявість дикції виправлялась нами артикуляційними вправами. Млявість гортанних м’язів та дихальної установки в учнів створює підґрунтя для неточного, фальшивого інтонування (детонації – пониження тону, дистонації – підвищення тону). Причиною виникнення даного недоліку в учнів є: по-перше, порушення їх слухового контролю; по-друге, нескоординованість роботи голосового апарату учнів; по-третє, слабкий музичний розвиток підлітків тощо. Ліквідація *фальшивого інтонування* в учнів досягається застосуванням вправ “на піано” та завдяки *уявленням* учнями інтонаційної кореляції, яка виконується головними резонаторами без підключення грудного регістру, при цьому не допускається розслаблення м’язів, що фіксують співацьке дихання на діафрагмі. Наслідком млявої функції піднебінної завіски є також *носові звуки* під час співу. Для запобігання цьому недоліку в учнів доцільно використовувати вправи на голосні “у” та “і”, під час яких піднебінна завіска значно скорочується. Ці вправи доцільно застосовувати спочатку на “медіумі”, поступово розширюючи зону, у якій найкраще звучить голос учнів на всі ділянки діапазону. *Затиснута нижня щелепа або в’яла пасивна опущена щелепа* є одним з поширених недоліків в учнів під час співу. Усунення цього недоліку в учнів досягається завдяки використанню вправ, в яких учні, співаючи

різноманітні склади: “ой-ой”, “дай-дай”, “ща-ща”, “яй- яй” тощо, **уявлятимуть**, як нижня щелепа ніби «опускається до комірця сорочки».

Разом з тим, ми вважали недоцільним довго зупинятися на окремих вправах чи творах, аби в учнях не пропав інтерес до музикування. В процесі занять нами було помічено, що діти, які нечітко відчують розгортання музичного матеріалу і недостатньо емоційні, після тривалої роботи над твором починають працювати в'яло, автоматично відтворюючи звуки, тобто втрачають емоційний стимул роботи. Отже, кожний раз необхідно було знайти найбільш оптимальний період роботи над твором і визначити разом з учнем всі позитивні сторони його виконання.

Після проведеної роботи вдалося досягти у виконанні творів певних покращень. Перш за все, учні, при незначних технічних вадах, в основному змогли виразно проінтонувати мелодичний малюнок у запропонованих вокальних творах, відчуті розвиток мелодії і зібрати ці мелодії у художні образи. Слід також відзначити, що під час роботи над творчими завданнями учні активно та ініціативно працювали, намагаючись у виконанні передати власне ставлення до творів. В процесі занять проявлялись спроби охарактеризувати засоби музичної виразності, зіставити їх з якістю звуковилучення. В цілому можна відзначити, що на класному прослуховуванні і академічному концерті учні, виконуючи вибрані з репертуарного списку музичні твори, виявили загальне розуміння виконаних творів. Це позначилося на характері їх виконання, яке поступово ставало більш виразним і яскравим.

В межах обговорення наслідків виступів учнів педагогами школи була відзначена важливість формування музично-образних уявлень для вокального розвитку підлітків. Вони висловили думку, що ці якості допомагають дітям зрозуміти музику, зробити музичні заняття цікавими і плідними. Педагоги зазначили важливість включення учнів у різноманітну музичну діяльність, особливо наполягаючи на залучення у навчальний процес колективних (ансамблевих, хорових) форм виконавства, а також

необхідність враховувати індивідуальні можливості дітей та їх виконавські здібності.

Разом з тим, ми вважали недоцільним довго зупинятися на окремих творах, аби в учнів не пропав інтерес до музикування. У процесі занять нами було помічено, що діти, які нечітко відчують розгортання музичного матеріалу і недостатньо емоційні, після тривалої роботи над твором починають працювати в'яло, автоматично відтворюючи звуки, тобто втрачають емоційний стимул роботи. Отже, кожний раз необхідно було знайти найбільш оптимальний період роботи над твором і визначити разом з учнем всі позитивні сторони його виконання. Після проведеної роботи вдалося досягти у виконанні творів певних покращень. Перш за все, учні, при незначних технічних вадах, в основному змогли виразно проінтонувати мелодію у запропонованих вокальних творах, відчуті розвиток мелодії і зібрати її у художні образи.

Слід також відзначити, що під час роботи над творчими завданнями учні активно та ініціативно працювали, намагаючись у виконанні передати власне ставлення до творів. У процесі занять проявлялись спроби охарактеризувати засоби музичної виразності, зіставити їх з якістю звуковидобування. В цілому можна відзначити, що на класному прослуховуванні і академічному концерті учні, виконуючи вибрані з репертуарного списку музичні твори, виявили загальне розуміння виконаних творів. Це позначилося на характері їх виконання, яке поступово ставало більш виразним і яскравим.

В межах обговорення наслідків виступів учнів педагогами школи була відзначена важливість формування музично-образних уявлень для вокального розвитку дітей. Вони висловили думку, що ці якості допомагають дітям зрозуміти музику, зробити музичні заняття цікавими і плідними. Педагоги зазначили важливість включення учнів у різноманітну музичну діяльність, особливо наполягаючи на залучення у навчальний процес колективних (ансамблевих і хорових) форм виконавства, а також

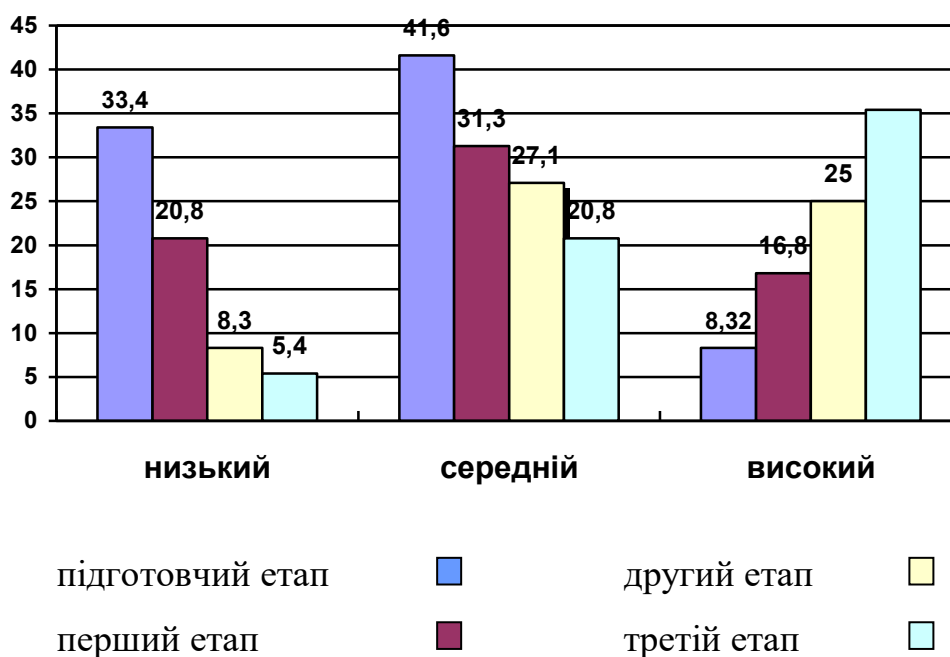
необхідність враховувати індивідуальні можливості дітей та їх виконавські здібності.

Результати першого етапу експериментальної роботи були перевірені завдяки другому діагностичному зрізу (див. діаграму 3.1). За його даними в учнів експериментальної групи середній рівень сформованості музично-образних уявлень зменшився на 10,3 відсотка. Разом з тим високий рівень сформованості музично-образних уявлень збільшився на 8,5%; низький рівень за всіма компонентами зменшився від 33,4% до 20,8%, тобто на 13,4%.

Таким чином, у респондентів експериментальної групи на першому етапі роботи накреслилась тенденція до зростання рівня сформованості музично-образних уявлень. Цьому сприяло підвищення рівня сенсорно-діяльнісного та інтерпретаційно-комунікативного компонентів (зрушення середнього рівня в бік високого). В межах високого та низького рівня покращились показники емоційно-мотиваційного та когнітивного компонентів. Їх показники свідчать про зменшення кількості учнів з низьким та середнім рівнем музично-образних уявлень.

Діаграма 3.1

Порівняльна характеристика музично-образних уявлень учнів за етапами експерименту (експериментальна група)



У контрольній групі, як і раніше, переважав середній (43,8% проти 46,0%) рівень всіх компонентів музично-образних уявлень. Низький рівень зменшився на 4,2%, а високий збільшився на 2,1%. Таким чином, всі показники у контрольній групі значно не змінилися.

Наступний етап експериментального дослідження формування музично-образних уявлень підлітків – художньо-оцінний – здійснювався на основі актуалізації синтезу мистецтв: музики, живопису і літератури.

Знайомство з виразними засобами різних видів мистецтва, що підкреслюють образний зміст того або іншого музичного твору, припускало:

- створення збагаченого художнього середовища (наприклад, класної галереї з постійно змінною експозицією відповідно до теми уроку; додаткових сенсорних стимулів, що дозволяють активізувати образні уявлення учнів підліткового віку; відвідини концертів, театрів, зустрічі з художниками, музикантами, поетами);
- підбір музичного матеріалу з урахуванням видів музичної діяльності учнів на уроці, а також творів по образотворчому мистецтву, літературі.

Слід спеціально підкреслити, що на початковому етапі школярам-підліткам було важко порівнювати виразні можливості творів та давати образну характеристику тому чи іншому виду мистецтва: музиці, живопису, поезії, танцю. Тому подолання труднощів в сприйнятті музично-образотворчих, музично-поетичних і інших паралелей базувалося на диференційованому індивідуальному підході вчителя до кожного учня. Зокрема, враховувалися дані, отримані в ході констатувального обстеження школярів, щодо домінуючих в музично-образній сфері учнів уявлень певної модальності. Заняття проводилися відповідно до принципу тематичної побудови уроків, підпорядкованих єдиній естетичній концепції на основі з'єднання різних видів мистецтв в художнє ціле. Головне завдання даних уроків – не тільки сприяти розвитку музично-образних уявлень підлітків, але і формувати потребу у втіленні цих уявлень в різних видах поліхудожньої діяльності – вокального виконання, пластичної інтонації, малювання, літературній творчості. Фрагменти даних уроків зафіксовані в додатку 3.

Результати проведених уроків виявилися переконливими: діти демонстрували своє вміння аналізувати, зіставляти, давати власну оцінку тій або іншій образній картині музичного твору; проявляли свідомість в передачі образного змісту музики у виконавській музичній діяльності, а також в своїх малюнках, картинах, афішах. Такі заняття викликали великий інтерес у підлітків, відсутність стомлення і збереження працездатності кожного учня до кінця уроку.

Наведемо для прикладу окремі висловлювання і дії дітей.

1. Міша А. «Казку про царя Салтана» я знаю давно, але ніколи не вірив в чудеса. На уроці музика звучала таємничо, тому я зумів уявити диво. Сьогодні мені сподобалися чудеса казкового міста, особливо білка». Дбайливо торкаючись молоточком до пластинок, він відзначив, що звучання металевих пластинок великого ксилофона підходить до зображення характеру білки.

2. Руслану сподобався опис моря:

«У синьому небі зірки блищать

У синьому морі хвилі плещуть;

Хмара по небу йде,

Бочка по морю пливе.

Руслан зобразив вигляд моря. При цьому синє небо було освітлене яскравим сонцем. На ньому не було зірок. Руслан по-своєму побачив казкову картину: «Я уявив, що в сонячний день мати з немовлям будуть врятовані швидше». Під малюнком були написані складені ним слова: «Вітер! Море! Ви і є диво! Велика хвиля стрімка! Спокійна хвиля, немов колискова пісня для немовляти».

3. Ксенія також відмітила, що звук металлофона по забарвленню звучання підходить для характеристики білочки, оскільки горішки у неї золоті. На металлофоні дівчинка зобразила плач царівни: «Ти, хвиля моя, хвиля!».

4. Дарина зобразила спокійні хвилі на арфі неквапливими рухами рук. Характеристику царівни-Лебедя придумала Ксенія, вона віддала перевагу плавним рухам, а неквапливі звуки арфи у виконанні Дарини доповнили картину.

Велику роль, на наш погляд, у сприйнятті дітьми образів опери «Казка про царя Султана» зіграли наступні моменти: співтворчість учня і педагога в процесі сприйняття музики, сучасні технічні засоби, такі як відео-приставка, класна дошка, обладнана екраном для проглядання фрагментів опери, репродукцій, наявність різноманітних музичних інструментів для дитячого оркестру; додаткові сенсорні стимули (горішки, черепашки, камінці, пір'їнки).

Слід зазначити, що на перших уроках не все учні справлялися із запропонованими їм завданнями. Як ми вже говорили вище, величезне значення відіграв індивідуальний підхід до школярів. Тому на початковому етапі формування музично-образних уявлень дітям надавалася можливість проявити себе якнайповніше в тому виді діяльності, який був їм щонайближче. Наприклад, Руслан М., чудово відображав свої думки і відчуття в малюнку, Денис А. – в поетичних нарисах. Інші діти віддавали перевагу вокальному виконанню, грі на музичних інструментах, пластичній інтонації. Наприклад, у малюнках Руслана, деколи виконаних простим олівцем, чітко відображався характер кожного музичного твору. Його образи відрізнялися яскравістю, насиченістю, незвичайною виразністю. При цьому, він, як правило, всіляко уникав вокального виконання, але дивно швидко відгукувався на щонайменші зміни в музиці і передавав свої уявлення в малюнках.

Ігор Т. відмітив в картині М.Протасова «Ранок» п'єтму, що розсівається, і попросив ще раз виконати п'єсу С. Прокоф'єва, де в середній частині композитор «відкриває день світлим звучанням». «Розповідати про це важко, потрібно обов'язково прислухатися до музики. У цій картині в художника є таємниця, її допомагає зрозуміти музика, поєднання низьких і високих звуків в середній частині музичного твору». Вислів Ігоря послужив приводом і для тих, хто розглядав картину без інтересу. Ігорем були відмічені окремі деталі в картині, співзвучні з музикою С.Прокоф'єва: у низьких звуків більш насичене звучання; у картині на ближньому плані рослини, дерева зображені темними плямами – асоціації з низьким звучанням; світлі – з високим звучанням.

Поєднання світла і тіні було відмічене Яною Т. в репродукції А.Саврасова

«Весна»: «Музика складається з безлічі звуків, картина з поєднання фарб. У картині А.Саврасова поєднання ніжних, прозорих фарб створюють відчуття легкого дихання, їх можна порівняти з високими звуками в музиці С. Прокоф'єва. Тонкі гілочки дерева розчиняються в потоках весняного неба. Дерево оживає, тягнеться вгору, пливе. Тінь, як низьке звучання, нагадує про холодну після зими землю». Важливо відмітити, що свої уявлення Яна намагалася відобразити в характерних рухах, міміці, особливою інтонацією в голосі.

У Дениса образ весни під враженням картини, музики, що прослуховує, знайшов віддзеркалення в поетичних висловах: «Вітер, гойдаючи зеленим листям»; «Веселка розфарбувала купол неба»; «Хмара накрила півнеба вдалині». При цьому поєднання світла і тіні він зобразив плавними, співучими лініями акварелі, розведеною водою. Розпливчате зображення він пояснив так: «Все ритмічно і взаємозв'язано, тому фарби повторюються і в той же час плавно переходять одна в одну». Образні висловлювання Дениса стали основою для завдань-імпровацій в створенні образу «Весни» на наступних заняттях.

На додаток до змісту попереднього уроку на наступних заняттях кожен учень самостійно створював «Образ весни» під музику концерту А.Вівальді. I частина. *Allegro molto*: «Вітер, гойдаючи зеленим листям»: – показ висхідної мелодії, пластичне віддзеркалення зміни її висоти: «доторкнувшись до прозорої вершини» (під враженням репродукції А.Саврасова);

– вибір музичних інструментів, співзвучних ніжному звучанню музики: металлофон, дзвіночки («безтурботний ранок» в картині Н.Протасова).

II частина. *Largo*: «Веселка розфарбувала купол неба»:

– повільна, ритмічна хода, зупинка в кінці музичних фраз; довільний напрям;

– уявне малювання веселки відповідно до музичної фрази: співучі, плавні рухи рук.

III частина. *Allegro*: «Хмара накрила півнеба вдалині»:

– віддзеркалення «хвилювання» природи в малюнку акварельними фарбами;

– зображення руху хмар – швидке або повільне (ритм), осмислене пояснення

відповідно до змін в музиці;

– зображення крапель дощу (холодні, важкі або світлі, теплі) (поєднання ритмічного малюнка із звуковисотними змінами).

Ми вибрали поетичні вислови Дениса не з метою конкретизації його поетичного бачення, а швидше з метою настроювання дітей на характер творчого втілення образу під враженням музики, що звучить.

Як показує досвід, використання вдалих знахідок – малюнків, висловів – допомагають таким учням краще усвідомити виразні можливості окремих властивостей музики (звуковисотні і ритмічні співвідношення, динамічні відтінки), і в той же час спонукають кожного до пошуку свого рішення.

Саме цим пояснюється зміст першої експозиції в класній галереї під назвою «Образ в музиці», яка була складена з творів Руслана М. На відкриття виставки були запрошені викладачі Кам'янець-Подільської художньої школи. У бесіді з учнями художники відзначили, що малюнки і картини Руслана добре передають настрій, нав'язаний музикою, образи поетичні, музичні і дуже виразні. Особливо художникам сподобалися малюнки, виконані графітним олівцем. Руслан з натхненням розповідав про свої картини і музичні враження, відбиті в них. Ознайомлення з малюнками і картинами однокласника, що отримали високу оцінку художників, викликали у дітей підвищений інтерес до даного виду діяльності (віддзеркалення музичних образів в малюнках), послужили своєрідним стимулом для подальших занять музикою.

Організація збагаченого художнього середовища передбачала не тільки функціонування класної художньої галереї з постійно змінними експозиціями з творів професійних художників і дитячих робіт, але і зустрічі учнів з музикантами, поетами і художниками безпосередньо на уроках; відвідини художніх виставок, театрів і концертів; спілкування з природою.

Досвід і враження дітей від таких зустрічей і заходів, безумовно, розширювали їх уявлення про мистецтво як форму віддзеркалення життя і його змісту, а також сприяли розвитку художньо-образного мислення, уяви, емоційної чуйності. На кожному уроці дітям надавалася можливість відобразити отримані

враження в різних видах музичної діяльності.

Як показала практика, в ході експериментального навчання важливу роль у формуванні музично-образних уявлень мала така деталь, як назва уроку: «Листя, що ожило», «Вранішній Благовіст», «Лист задумливого кольору», «До Покрови – осінь, за Покровою – зима». Це з перших хвилин уроку настроювало дітей на активне сприйняття музики, творів інших видів мистецтва, сприяло особливій атмосфері, необхідній для виникнення образів-уявлень та їх реалізації в різних видах художньої діяльності. Крім того, діти вчилися розглядати кожне явище в природі, як живу картину.

Прикладом є творчі малюнки, виконані дітьми при озвучуванні звуків природи на музичних інструментах: дзюрчання струмочка, спів птахів, дзвін прозорих крапель роси, з використанням образних порівнянь: «різноколірна осінь, як танцівниця», «лист задумливого кольору», «осінній пейзаж в прозі», «листопад серед беріз, що пускають багато сліз».

До кінця навчального року уроки, проведені на основі синтезу музики, образотворчого мистецтва і художнього слова, показали, що практично всі учні навчилися розрізняти засоби музичної виразності і усвідомлено передавати «забарвлені» ними музичні образи в пластичних рухах, вокальному виконанні, малюнках, віршах і розповідях про музику. Діти проявляли самостійність, ініціативу і творчість у втіленні задуму і реалізації музично-образних уявлень.

У тому, що велика частина дітей здатна до музично-образного самовираження в поетичних висловлюваннях, пісенних інтонаціях, пластичних рухах переконалися не тільки викладачі мистецьких шкіл, але і батьки дітей і незалежні експерти, в ролі яких виступили художники, поети і музиканти, запрошені на заняття. Експерти могли бачити, як при відвідинах виставки діти безпосередньо, щиро реагували на картини, міркуючи про теплі і холодні тони, про ритм і рух, про чергування ліній, плям, при цьому порівнюючи їх з музичними засобами виразності або із знайомими їм музичними творами.

Образи, що виникли під враженням від живописних полотен, кожна дитина намагалася виразити по-своєму. Наприклад, Світлана Х. побачила в «Осінньому

пейзажі» танець кленового листа і їй «захотілося кружляти з ними в хороводі». Денис П., розглядаючи скульптурний твір «Жізель», побачив в застиглій скульптурі політ. Протягуючи долоньки до пейзажу із зображенням сонячного літнього дня, Маша Н., прикривши очі, немов від яскравого сонця пошепки вимовила, звертаючись до своєї бабусі: «Дивися як тепло! Які теплі тони! Жовтий і червоний». Пояснивши бабусі, якими фарбами, художник зобразив ясний день, Маша проспівала музичну фразу, складену під враженням цієї картини: «Сонце червоне розігралося, сонце червоне розгулялося!».

В процесі експериментального навчання ми намагалися сформувати й внутрішньо-слухову установку учня, його виконавську орієнтацію на відповідну темброву забарвленість, колорит, живописно-зображальну характеристику, оскільки ці ефекти, навіть якщо й виявляються ілюзорними, стають своєрідним стимулом, активізують тембро-динамічний пошук і тим самим розширюють діапазон його дії.

Для розвитку музично-слухових уявлень підлітків використовувались також і такі методи:

- виконання вокальних творів навчального репертуару у помірному темпі з установкою на попереднє слухання наступних музичних фраз;
- транспонування мелодичних ліній;
- проспівування вокального твору засобом "пунктиру", тобто одну фразу "вголос" (у реальному звучанні), а другу "про себе" (у подумках), зберігаючи при цьому відчуття безперервності, злиття звукових фраз.

Включення цих методів у вокальну діяльність експериментальним шляхом довело, що вони надзвичайно позитивно впливають на музичний розвиток підлітків, оскільки вимагають від них ясних і чітких слухових уявлень.

Прикладом такої роботи може бути вивчення дитячих опер «Коза-дереза», «Зима і весна», «Пан Коцький» М.Лисенка, «Ріпка» В.Сокальського, «Івасик Телесик» К.Стеценка, дитячих пісень М. Вериківського, А. Штогаренка, Г. Майбороди, А. Філіпенка, В. Борисова, Л. Дичко, М. Дремлюги. Знайомлячи дітей з різними творами цих авторів, ми привертали увагу учнів на різницю в

характері музики, її змісту, настроях. Яскравіше за все вона проявляється у п'єсах контрастного характеру. Тому під час вивчення кожного твору аналізувався його зміст, який доповнювався уявою дитини.

Складнішими для учнів виявились завдання у творах, близьких за характером. Саме тому ми вважали за необхідне показати учням різницю в однотипному і, разом з тим, підкреслити неповторність кожного вокального твору і його деталей. Робота у визначенні цих особливостей проводилась з кожним учнем окремо під час занять і в процесі репетицій перед концертами, коли збиралися всі учні разом.

Так само розвивалось сприйняття гостро ритмічних пісень з певними ритмічними закономірностями характеру вальсу, польки, маршу. На уроках показувались ритми цих танців, учням допомагалося визначити їх особливості. Такий аналіз музичних творів сприяв свідомому сприйняттю музики, розвивав активність мислення учнів.

Як відомо, необхідною умовою осмисленого, виразного виконання вокального твору є розвинуте сприйняття його форми. Враховуючи ці обставини, з учнями проводилась постійна робота щодо її визначення. Так, їм показувалося, як музична фраза може поділятися на мотиви, як фрази утворюють речення, а вони, в свою чергу, об'єднуються у періоди. Учням пропонувалося прослідкувати розвиток мелодії, її тяжіння до кульмінаційної точки, смислового акценту, зверталась увага на початок і кінець фрази. Вони повинні були відчувати, що музика подібна людській мові, що вона осмислена і виразна. З цією метою в процесі роботи над вокальним твором учням пропонувалося продумувати у ньому динамічні відтінки.

Після проведеної роботи вдалося досягти у виконанні творів певних покращень. Вони змогли виразно проінтонувати музику й розкрити художні образи вивчених творів. Досить вдало учні характеризували засоби музичної виразності у творах. Взагалі, під час роботи на цьому етапі в учнів помітно активізувалася самостійність інтерпретації, тобто творчі можливості постійно зростали. Разом з тим, деякі учні не вміли оцінити свого співу, не відчували

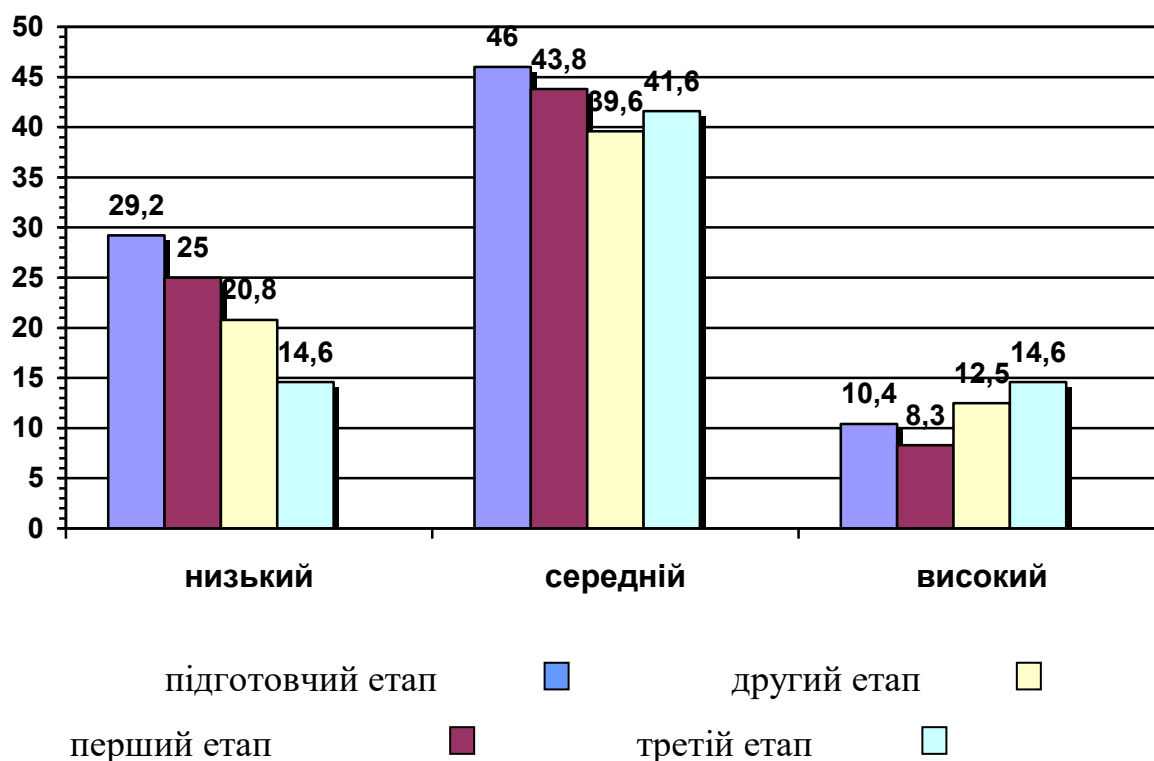
різницю між окремим виконанням. З такими учнями використовувався прийом інтонаційного перебільшення, який допоміг їм подолати слухову інертність.

Результати другого етапу експериментальної роботи були перевірені завдяки другому діагностичному зрізу (див. діаграму 3.2).

За його показниками в учнів експериментальної групи низький рівень музично-образних уявлень зменшився з 20,8% (на першому етапі) до 8,3%. При цьому слід зазначити, що всі учні змогли подолати цей рівень за емоційно-мотиваційним та когнітивно-аналітичним критеріями. Середній рівень музично-образних уявлень в цілому зменшився і становив 27,1% проти 31,3% на першому етапі.

Діаграма 3.2

Порівняльна характеристика музично-образних уявлень підлітків за етапами експерименту



Збільшилися показники і високого рівня сформованості музично-образних уявлень. Особливо це стало помітним за сенсорно-діяльнісним

критерієм Його показники збільшилися на високому рівні з 16,7% до 25,0%. Переконливі зрушення відбулися також за інтерпретаційно-комунікативним критерієм (з 8,3% вони зросли до 16,7%).

У контрольній групі, як і раніше, переважав середній рівень розвитку музично-образних уявлень. У порівнянні з першим етапом його показники змінилися в середньому на 4,2%.

На третьому – виконавсько-творчому етапі дослідно-експериментальної роботи продовжувався розвиток окремих компонентів музично-образних уявлень учнів і розширювалися можливості відтворення набутих умінь і навичок в цілісному вокально-виконавському процесі. Цей етап експериментальної роботи характеризувався тим, що учні вчилися самостійно добирати необхідні виконавські прийоми, коригувати своє виконання, оцінювати власні виконавські дії. Так, педагог зосереджував увагу учня на музично-образній відповідності виконавських прийомів, наприклад, у піснях ліричного характеру самостійно знайти м'яке, плавне звучання; визначити динаміку твору. Для втілення художніх образів учні знаходили нові прийоми звукоутворення, які відповідали характеру музики. Їм пропонувалось знайти для себе абсолютне значення всіх динамічних, агогічних і тембрових відтінків.

З цією метою учням пропонувалося виконати вокальні твори з репертуару у декількох варіантах (варіанти динаміки, темпу, агогіки). Наприклад, учень Олег Я. виконав українську народну пісню “Ніч яка місячна”. Динамічні відтінки ще не були обговорені, тому вся пісня прозвучала приблизно однаковим звуком. Наводимо фрагмент стенограми цього уроку.

Педагог: Чому куплети в пісні звучать однаково?

Олег: Тому що це лірична і дещо сумна пісня.

Педагог: Пропоную ще раз прислухатися, як розвивається мелодія в даній пісні.

Олег: Спочатку звучить один мотив, потім він повторюється від іншої ноти.

Педагог: Добре. А тепер пригадай пісню “Ой ти, дівчино, з горіха зерня”.

Олег: Там теж один мотив повторюється декілька разів, тому потрібно, щоб ці мотиви були різними за динамікою.

Педагог: Гарзд. А тепер поміркуй, які відтінки можна зробити в пісні “Ніч яка місячна”.

Олег: Можна виконати перший мотив голосно, а другий – тихіше.

Педагог: Дуже добре, і так чергувати динаміку, як і мотиви ?

Олег: Можна навпаки. Перший тихо. А другий – голосніше.

Педагог: Ми можемо заспівати і так, і інакше. Спробуємо?

Після виконання двох варіантів.

Олег: Мені здається все однаково одноманітно. Може перші два куплети заспівати тихо, а потім голосніше?

Педагог: Давай спробуємо визначити кульмінацію.

Після визначення кульмінації та обговорення різних варіантів динаміки, учню було запропоновано домашнє завдання: зробити якомога більше варіантів динамічних відтінків, які допоможуть створити лірично-задумливий образ.

В ході виконання таких варіантних завдань учні з більшою самостійністю та зацікавленістю виконували інші твори, без зайвих зауважень використовували набуті знання в наступних піснях. На цьому етапі експерименту ми менше робили зауважень щодо виконання вокальних творів, які дуже подобались учням. Хоча під час їх виконання й спостерігалися деякі недоліки, створювались приємні асоціації з іншими творами, в яких подібні проблеми вже були вирішені. Тим самим не обмежувалась творча спрямованість учня. Як результат, учні виконували ці пісні краще, цікавіше, отримуючи справжнє задоволення від досягнутих результатів своїх творчих пошуків.

Музичний репертуар добирався з урахуванням доступності сприйняття образно-емоційного змісту, різноманітності і яскравості музичних образів, поступовим ускладненням засобів музичної виразності. Для виконання та

ескізного вивчення були відібрані твори як композиторів – класиків так і українські народні пісні в обробках М. Леонтовича, Я. Степового, В. Матюка, С. Воробкевича, В.Зубицького.

Розкриваючи перед учнями закономірності і правила виконавства, ми йшли від конкретних виразних особливостей музики кожного твору до узагальнень щодо використання цих правил у певних жанрах, формах, в творчості композитора. З цією метою використовувався спеціально підібраний репертуар, котрий передбачав використання однотипних творів, схожих елементів виразності, однорідних технічних завдань. Тобто постійно створювалось підґрунтя для сприйняття узагальнених вказівок педагога, а також для самостійних висновків учнів. Під час занять враховувалось, що такі узагальнені вказівки повинні бути досить місткими, виражати сутність явища, головне і характерне в ньому. Вони не повинні протиставлятися конкретному образному змісту, яке виявляється у даному творі.

Для формування слухових музичних образів дуже важливим виявилось використання знайомих творів. Діти досить легко сприймають щось нове, але поряд з тим їм властиве позитивне ставлення до знайомих речей. У зв'язку з цим було проведено таке дослідження: учні двох груп слухали виконання окремих арій з дитячої опери «Казка про загублений час» Ю. Рожавської у концертній програмі. Це досить складний твір для сприйняття та зовсім незрозумілий для непідготовлених слухачів, до яких відносились і підлітки експериментальної та контрольної груп. Учні експериментальної групи прослухали цей твір в класі у виконанні викладача та в запису на аудіо плівці – тобто всього три рази. Не всі учні впізнали твір з другого прослуховування, деякі і втретє не відразу впізнали твір.

У контрольній групі діти чули цей твір тільки один раз. За два тижні ми запропонували учням експериментальної групи вибрати серед двох п'єс для виконання. Перша – це твір із знайомої вже «Казки про загублений час» Ю. Рожавської, а друга – зовсім незнайома пісня Л.Дичко «Сонячний струм» із яскравою мелодичною лінією та простим акомпанементом. Ці два вокальних

твори, запропоновані на вибір, були виконані яскраво й майстерно. Цікаво, що в експериментальній групі 15 учнів з 19 обрали пісню Л.Дичко. В контрольній групі всі учні обрали знайому арію із дитячої опери «Казки про загублений час» Ю. Рожавської.

За таким же методом в експериментальній групі було створено позитивне ставлення до твору сучасного дитячого композитора О.Спаринського. Завдяки цьому творові ми познайомили дітей з новими напрямками у виконанні, сформували інтерес до складних гармоній, не завжди зручних ритмічних малюнків.

Тривалі спостереження дали нам змогу з'ясувати, що підліткам поруч з індивідуальними заняттями необхідні групові зустрічі. Такі зустрічі відбуваються на спеціальних репетиціях під час підготовки до концертних виступів, спільного перегляду аудіо- та відеозаписів. Дуже корисно, коли діти знаходяться в одному приміщенні в атмосфері творчого хвилювання. Після таких спільних зустрічей у кожного учня з'являються нові твори з репертуару іншого учня.

На даному етапі роботи провідного значення набувало формування в учнів уміння слухати себе під час виконання твору. Таке уміння включає:

- детальне вслуховування в тканину твору;
- емоційну насиченість співу;
- усвідомлення якості виконання і відповідної виконавської реакції.

У навчальному процесі враховувалось, що вивчення музичного твору для виконавця полягає у послідовному наближенні до якісного виконання. Цей процес здійснюється за такими етапами: співаючи, вокаліст слухає музику, почувши її – відчуває, думає і набуває виконавських побажань; знову співає і відчуває глибше та повніше. Порівнюючи реальне звучання з тим, чого виконавець хоче добитись, він оцінює якість свого співу і отримує стимул для подальшої роботи. Таким чином, існує дві важливі функції слуху – активний вплив слухання свого виконання на внутрішні музичні уявлення,

які вже існують в уявленні учня і мають сформований вигляд, і друга функція слуху, яка критикує, корегує і контролює.

Спостереження за учнями показали, що не всі учні вміють себе слухати і розуміють значення цих слів. Враховуючи цей недолік, перед учнями постійно ставились конкретні звукові завдання, реалізація яких неможлива поза слухання свого виконання. При цьому пояснювалась роль і важливість вміння слухати себе для результатів виконання.

Систематизація процесу слухового вивчення твору здійснювалась у такій послідовності:

- слухання мелодії, її тембрового забарвлення, виразності і плавності; вміння знайти співвідношення сили звуку у різних музичних фразах;
- слухання мелодії і супроводу разом, зіставляючи силу і тембр звуку мелодії і акомпанементу;
- слухання всього твору при виконанні; при цьому велике значення надавалось вмінню розподілити увагу, спрямувати її на всі деталі, які прослуховувались раніше; учням пропонувалося зіставити власні внутрішні слухові уявлення з дійсним виконанням

З метою формування вміння слухати себе слухова увага учнів зосереджувалась на виконанні у повільному темпі, оскільки вона є дуже сприятливою, а часом й необхідною умовою, що сприяє детальному знайомству з музичним матеріалом. Особливого значення набувало вивчення окремих деталей твору. Працюючи над окремими елементами тканини твору, учні активно впливали на їх реальне звучання, змінювали тембральне забарвлення. Таким чином, у процесі постійної слухової активності створювалось виконавське слухання окремих деталей твору.

Після такої попередньої роботи при виконанні твору учні спочатку у повільному, а потім й у задуманому темпі могли слідкувати за деталями, за їх співвідношеннями, впливаючи на характер виконання. Отже, активне слухання під час занять стало основою визрівання художнього задуму, коригуючи і контролюючи його конкретне звукове втілення.

Під час проведення формувального експерименту діти вивчили багато нових творів, розширили пізнання, збагатили свій світогляд творами різноманітних жанрів, стилів і напрямків.

Оцінюючи результати цієї діяльності, слід зазначити, що гармонійний розвиток всіх компонентів музично-образних уявлень учнів розвиває інтерес до вокального навчання. Діти, які на початку експерименту мали невеликий інтерес до занять і майже не виявляли бажання вчити домашні завдання, почали виявляти бажання займатися окремими видами музичної діяльності, почали глибше переживати музику, покращили якість виконання домашньої роботи. Використання різних типів творчих завдань підвищило потребу виконання творів на високому рівні.

Для перевірки результатів останнього етапу формувального експерименту був проведений заключний діагностичний зріз. В його межах були отримані остаточні дані. Так, за творчо-діяльнісним компонентом нами були зафіксовані значні позитивні зміни. Педагогічне спостереження показало, що переважна кількість учнів експериментальної групи досягла високого рівня розвитку цього компоненту (33,3%). В контрольній групі все ще переважав середній рівень сформованості даного компоненту (58,3%), а високий збільшилися відповідно на 8,4%

При визначенні рівня сформованості когнітивно-аналітичного компоненту використовувались аналогічні діагностичні методи. Аналіз отриманих результатів засвідчив теж досить високий рівень його розвитку. Високого рівня досягли 66,6% учнів. Менша група учнів (25%) залишилася на середньому і низькому рівнях. У контрольній групі переважав середній рівень сформованості когнітивно-аналітичного компоненту (83,3%).

Завдяки тривалому педагогічному спостереженню вдалося також встановити, що у більшості учнів експериментальної групи підвищився й рівень розвитку емоційних реакцій, зокрема емоційного відгуку на різні музичні твори, розвинулось вміння передавати образний зміст музики. Їх зміст складався з певних творчих завдань:

а) визначити характер незнайомого музичного твору і дати йому приблизну назву;

б) показати та відтворити найвиразніші й кульмінаційні моменти твору, що вивчається;

в) виконати музичний твір і дати естетичну оцінку свого виконання, але головними критеріями оцінки рівня сформованості емоційних реакцій ми вважали відчуття характеру музики та естетичне задоволення від її виконання. За цими показниками практично всі учні (тобто 91,7%) експериментальної групи досягли високого рівня розвитку. Виконання завдань з переконливим визначенням характеру твору, вміння виявити в ньому змістові відтінки і визначити основні засоби художньої виразності, відчуття емоційного піднесення під час виконання свідчило про високий рівень інтонаційної активності внутрішнього слуху і розвинену чуттєву реакцію на музику.

У контрольній групі результати даного обстеження виявилися трохи скромнішими, але все ж у порівнянні з другим етапом на середньому рівні вони зменшились від 33,3% до 25,0%.

У результаті діагностичної роботи за програмою констатувального дослідження було також встановлено, що учні експериментальної групи мають значний рівень розвитку інтерпретаційно-комунікативного компоненту: високого рівня досягли 58,3% учнів. Їх виступи у різних формах концертної діяльності показали вміння напружувати свої творчі сили, враховувати свої помилки, справлятися з різними труднощами.

Слід також відзначити, що початковий період роботи над вокальними творами у них проходив теж з намаганням самотійно вирішити деякі завдання (визначити динаміку, характер звучання). Так, у більшості учнів виявлено здатність оригінально інтерпретувати твори, коригувати процес і результат виконавської діяльності, адекватно її оцінювати. Нами також було виявлено, що ці учні виявили бажання продовжувати своє навчання у музичній школі.

У контрольній групі рівні розвитку цього компоненту у порівнянні з попередніми етапами майже не змінилися: низький рівень становив 41,7%, середній – 33,3% і високий – 8,3%.

Для отримання об'єктивних результатів формувального експерименту було розроблено трибальну систему оцінювання відповідно до рівнів сформованості музично-образних уявлень підлітків (див. табл.3.1):

Таблиця 3.1

Трибальна система оцінювання рівнів сформованості музично-образних уявлень підлітків в кінці формувального експерименту

| Бал | Рівень | Характеристика |
|-------|----------|--------------------------------|
| 2,1-3 | Високий | Показники виявляються |
| 1,1-2 | Середній | Показники виявляються частково |
| 0-1 | Низький | Показники не виявляються |

“Ступінь сформованості стійких емоційних реакцій після сприйняття творів вокально-хорової музики”:

– *високий рівень – 3 бали* виставлялись учням, які відрізняються стійким, емоційно-активним сприйманням почутої музики, позитивно ставляться до кращих зразків вокально-хорової музики, мають стійкий інтерес та зацікавленість до власного виконавського вдосконалення;

– *середній рівень – 2 бали* виставлялись підліткам, які демонстрували нестійке емоційне сприймання почутої музики, ситуативний інтерес до кращих зразків вокально-хорової музики та недостатню зацікавленість у власному виконавському вдосконаленні;

– *низький рівень* – *1 бал* виставлявся учням-підліткам, які виявляють повну відсутність сприймання почутої музики, байдужість до зразків вокально-хорової музики.

“Міра яскравості слухових образів та сформованості інтонаційних навичок”:

– *високий рівень* – *3 бали* виставлялись учням, в яких розвинута звуковисотна диференціація співзвуч і чітке відчуття ритмічної пульсації музичного твору, висока слухова увага та слуховий самоконтроль, пластичність управління швидкістю і силою голосу;

– *середній* – *2 бали* виставлялись підліткам, якщо їм властива часткова диференціація співзвуч, відсутність виразного інтонування, недостатнє відчуття пульсації музичного твору, нечітка координація голосу, самостійне виконання завдань з незначними неточностями;

– *низький* – *1 бал* виставлявся учням, які мають незадовільну диференціацію звуковисотних співзвуч, недостатнє відчуття ритмічної пульсації твору, недостатню координацію і гнучкість рухів, у них дуже низька слухова увага та слуховий самоконтроль.

“Ступінь розвиненості домінуючої сенсорної модальності музично-образної сфери”:

– *високий рівень* – *3 бали* виставлялись учням, які: володіють полімодальними музично-образними уявленнями, тобто, проявляють себе у всіх запропонованих видах виконавської діяльності: володіють образною мовою, передають образний зміст музики у процесі її вокального виконання мімікою, рухами і жестами;

– *середній* – *2 бали* виставлялись підліткам, які володіють бімодальними музично-образними уявленнями, тобто, проявляють себе тільки в деяких видах діяльності, наприклад, передають образний зміст і характер музики тільки в процесі її вокального виконання, а також через свої жести і рухи (виконують два-три завдання);

– *низький* – *1 бал* виставлявся учням, які проявляють своє відношення до музики тільки в одному виді діяльності (мономодальні образні уявлення), наприклад, малюючи музичні образи (виконують тільки одне завдання).

“Здатність до самостійного створення інтерпретації та виразного сценічного втілення музичного твору”.

– *високий рівень* – *3 бали* виставлялись учням, для яких характерним є вияв усвідомленого ставлення до проникнення у художній зміст твору, до самостійності, до створення оригінальної інтерпретації твору. Учні проявляють ініціативність у роботі, комунікативність у встановленні міжособистісних контактів, демонструють яскраві сценічні дані, уміння сконцентруватись, не розгубитись під час прилюдного виступу, чудово орієнтуються в різних концертних ситуаціях;

– *середній* – *2 бали* виставлялись підліткам, які з питань оцінки художніх якостей творів виявляють невпевненість, нестабільність, недостатню аргументованість, артистично-сценічні дані розвинуті недостатньо. Проте під керівництвом педагога учні здатні проявляти творчі підходи у створенні виконавської трактовки музичних творів;

– *низький* – *1 бал* виставлявся учням, в яких повністю відсутні самостійність у створенні виконавської трактовки музичних творів та артистично-сценічні дані.

Оскільки у дослідженні брали участь дві групи – контрольна та експериментальна, нами використовувався метод парних порівнянь. Результати експерименту відображались у балах на відповідній шкалі порівняльних оцінок (у гістограмах рис. 3.1. – 3.4) та у процентних співвідношеннях (у табл. 3.2 – 3.5).

У процесі експерименту з’ясувалось, що найважче було оцінити ступінь сформованості стійких емоційних реакцій після сприйняття творів вокально-хорової музики, тому що важко було фіксувати вияв бажання, задоволення, зацікавленості учнів тощо. Для того, щоб об’єктивізувати спостереження, нами використовувались такі методи як опитування,

анкетування, інтерв'ювання. Отримані за їх допомогою результати відображено у гістограмі див. рис. 3.3.

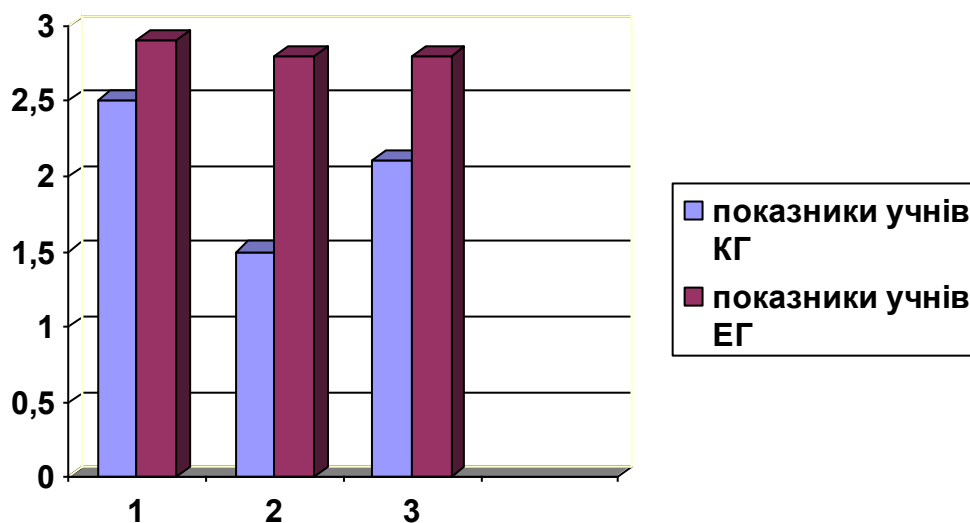


Рис. 3.3. Інтенсивність прояву показників сформованості музично-образних уявлень підлітків КГ і ЕГ за критерієм “ступінь сформованості стійких емоційних реакцій після сприйняття творів вокально-хорової музики”

З гістограми можна наочно переконатись, що систематичне залучення учнів до відвідування концертних програм у виконанні педагогів та студентів старших курсів мистецьких факультетів педагогічних університетів впливає на вияв підлітків ЕГ емоційного відгуку та сприйняття кращих зразків вокальної музики. Як позитивний приклад наведемо думки учениці 6-го класу Кам'янець-Подільської музичної школи ім. Ф.Ганіцького Катерини Г. з приводу відвіданого концерту: “Мені дуже сподобався цей концерт і я теж хочу навчитись так співати. На мою думку, такий концерт можна організувати в стінах нашої школи та присвятити його “Дню зустрічі випускників” або до іншого свята. Я б і радістю взяла участь в ньому”. Позитивне ставлення до вокальної музики у підлітків ЕГ, на відміну від учнів КГ, також виявлялось у тому, що вони з великим задоволенням збирають записи представників даного виду мистецтва, слідкують за їх творчим шляхом, відвідують концерти з їх участю. Середній бал КГ за шкалою оцінювання дорівнював 2 балам, ЕГ – 2,8. Отже, в учнів експериментальної групи за критерієм “ступінь сформованості стійких емоційних реакцій після

сприйняття кращих зразків вокально-хорової музики” було зафіксовано вищий результат (див. табл. 3.2)

Таблиця 3.2

Рівні сформованості музично-образних уявлень підлітків КГ та ЕГ за критерієм “ступінь сформованості стійких емоційних реакцій після сприйняття вокально-хорової музики” (у %)

| Критерій | Учні КГ (55 осіб) | | | Учні ЕГ (55 осіб) | | |
|--|-------------------|----------|---------|-------------------|----------|---------|
| | низький | середній | високий | низький | середній | високий |
| Ступінь сформованості стійких емоційних реакцій після сприйняття вокально-хорової музики | 4,4 | 56,4 | 38,2 | 2,2 | 19,8 | 78 |

Визначаючи рівні сформованості образних уявлень підлітків за критерієм “Ступінь яскравості слухових образів та сформованості інтонаційних навичок” в учнів експериментальної та контрольної груп, ми використовували такі методи, як тестування, опитування, анкетування, письмові діагностичні завдання тощо. Аналіз відповідей, анкет, тестів, письмових завдань дозволили зафіксувати відображені у гістограмі рис 3.4. такі результати:

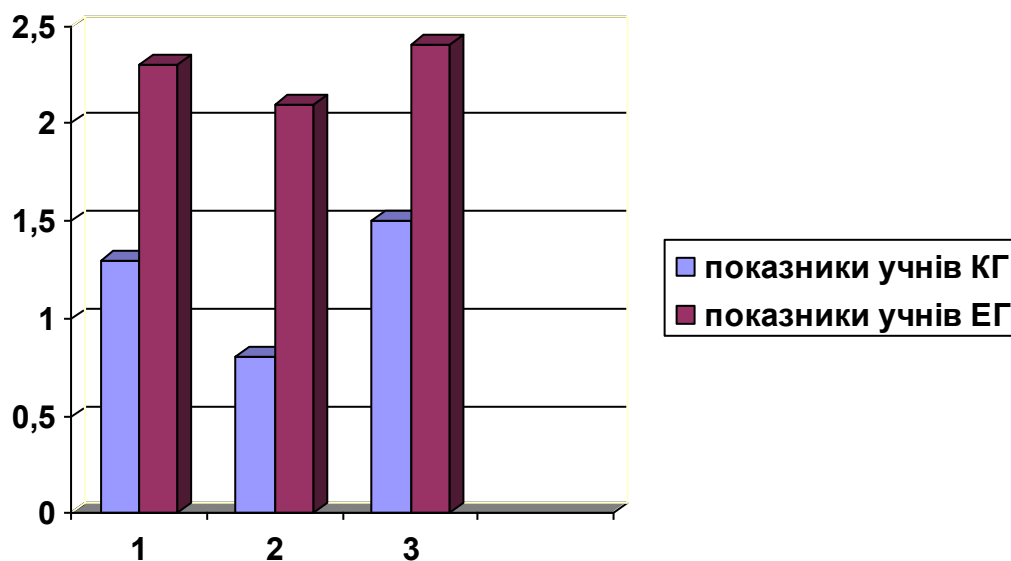


Рис 3.4. Інтенсивність прояву показників сформованості музично-образних уявлень підлітків КГ і ЕГ за критерієм “Ступінь яскравості слухових образів та сформованості інтонаційних навичок”

Отримані результати свідчать про те, що сформованість когнітивного компоненту музично-образних уявлень підлітків контрольної групи залишились майже на тому рівні, що і на початку експерименту. Проведення занять за розробленою авторською методикою відобразилось у: розвинутій високій слухові увазі та слуховому самоконтролю, на розвиненості у підлітків ЕГ звуковисотної диференціації співзвуч і чіткому відчутті ритмічної пульсації музичного твору. Учасники ЕГ продемонстрували пластичність управління швидкістю і силою голосу. Отже, після впровадження методики було зафіксовано, що 20 учнів ЕГ мають високий рівень, 22 учня продемонстрували середній рівень та 4 учня залишилися на низькому рівні (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

Рівні сформованості музично-образних уявлень підлітків КГ та ЕГ за критерієм “ступінь яскравості слухових образів та сформованості інтонаційних навичок” (у %)

| Критерій | Учні КГ (55 осіб) | | | Учні ЕГ (55 осіб) | | |
|---|-------------------|----------|---------|-------------------|----------|---------|
| | низький | середній | високий | низький | середній | високий |
| Ступінь яскравості слухових образів та сформованості інтонаційних навичок | 30,5 | 65,1 | 4,4 | 8,8 | 47,8 | 43,4 |

При встановленні рівнів сформованості музично-образних уявлень підлітків за критерієм “Ступінь розвиненості домінуючої сенсорної модальності музично-образної сфери” нами було застосовано такі методи, як спостереження за учнями, оцінювання результатів виконання завдань. Спостереження за результатами виконання завдань дозволило визначити та

зафіксувати нам інтенсивність прояву зазначених показників за означеним критерієм (див. рис.3.5).

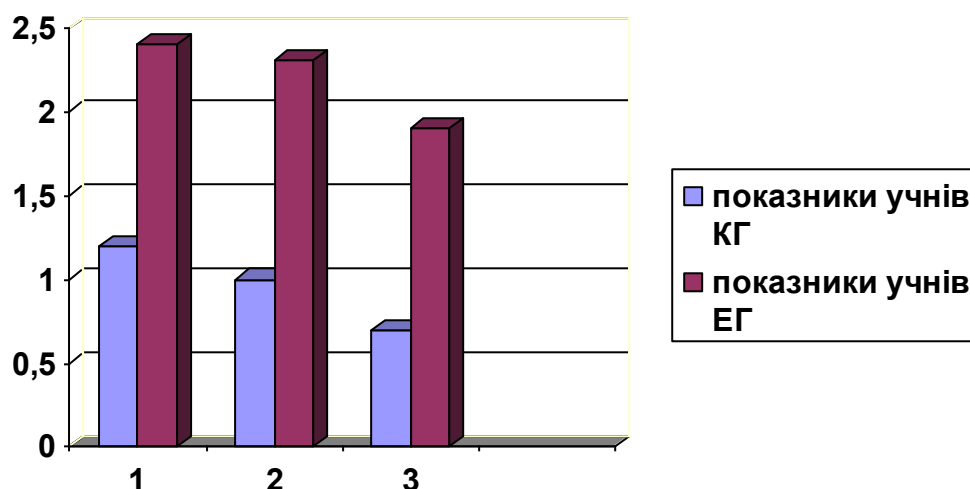


Рис 3.5. Інтенсивність прояву показників сформованості музично-образних уявлень підлітків КГ і ЕГ за критерієм “Ступінь розвиненості домінуючої сенсорної модальності музично-образної сфери”

З гістограми видно, що інтенсивність прояву показників за критерієм «Ступінь розвиненості домінуючої сенсорної модальності музично-образної сфери» в учнів ЕГ за всіма ознаками вища, ніж в учнів КГ. Отримані дані свідчать, що середній бал КГ за тим самим критерієм відповідно до трибальної шкали оцінювання дорівнює 1 бал, а учнів ЕГ – 2,2. Отже, про ефективність запропонованої методики формування музично-образних уявлень підлітків свідчать отримані результати, що наведені у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Рівні сформованості музично-образних уявлень підлітків КГ та ЕГ за критерієм “Ступінь розвиненості домінуючої сенсорної модальності музично-образної сфери” (у %)

| Критерій | Учні КГ (55 осіб) | | | Учні ЕГ (55 осіб) | | |
|---|-------------------|----------|---------|-------------------|----------|---------|
| | Низький | Середній | Високий | Низький | Середній | Високий |
| Ступінь розвиненості домінуючої сенсорної модальності муз.-образної сфери | 26 | 56,4 | 17,6 | 13,2 | 67 | 19,8 |

За критерієм “Ступінь розвиненості домінуючої сенсорної модальності музично-образної сфери” отримані результати свідчать, що учні КГ в кінці експерименту залишились майже на тому рівні, що були і до початку експерименту: 15 учнів мали низький рівень, 29 – середній, 11 – високий рівень. За даним критерієм підлітки експериментальної групи показали дещо інші результати: низький рівень мали 7 учнів, середній рівень – 36 учень та 12 учнів показали високий рівень.

Для встановлення рівнів сформованості музично-образних уявлень підлітків за критерієм “здатність до самостійного створення інтерпретації та виразного сценічного втілення музичного твору” ми розробили творчі завдання, які полягали в тому, щоб учні за відведений час без підказок та допомоги сторонніх змогли якомога яскравіше створити інтерпретацію музичного твору, відобразити неповторний сценічний образ. Спостереження за результатами виконання завдань та узагальнення кінцевих результатів відтворено у гістограмі (див. рис. 3.6).

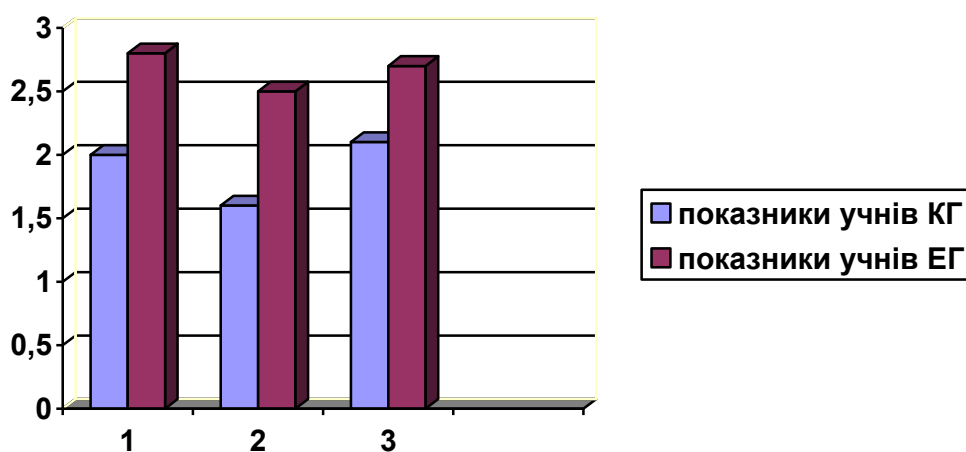


Рис 3.6. Інтенсивність прояву сформованості музично-образних уявлень підлітків показників КГ і ЕГ за критерієм “міра здатності до самостійного створення інтерпретації та виразного сценічного втілення музичного твору”

З наведеної гістограми можна побачити, що в умовах даного зрізу інтенсивність вияву показників за критерієм “здатність до самостійного

створення інтерпретації та спілкування у процесі вокально-виконавської діяльності” у підлітків експериментальної групи дещо вища, ніж в учнів контрольної групи. За означеним критерієм середній бал учнів ЕГ за трибальною шкалою оцінювання дорівнює 2,7 бала, а учнів КГ – 1,9. В учнів ЕГ манера виконання відповідає жанрово-стильовим особливостям музичного твору. Під час виконання музичних творів учні ЕГ намагались не тільки зрозуміти, а й відтворити художній зміст твору, що виявилось у: осмисленому донесенні задуму автора; передачі відповідного емоційного настрою; виразному відтворенні мелодії; відчутті драматургії літературного тексту тощо. За допомогою залучення учнів до індивідуально-групових занять за авторською програмою роботи Зразкового дитячого театру пісні «Любава» (див. додаток А) та методичною розробкою “Художні і технічно-виконавські закономірності роботи з дитячими вокальними ансамблями та солістами” (див. додаток Б) було зафіксовано, що більшість учнів ЕГ набула необхідних для виконання вокальної музики співацьких умінь та навичок, а саме: стала чисто інтонувати; навчилася правильно дихати під час співу; набула чіткої артикуляції, виразної дикції та правильної вимови; розширила діапазон голосу тощо. Майже у всіх підлітків ЕГ під час виконання вокальних творів: стали менш помітними перехідні ноти; їх голос набув привабливого звучання та тембрового забарвлення; розвинувся музичний та з’явився вокальний слух; зникли або стали майже непомітними певні вокальні недоліки тощо. Завдяки залученню учнів до виконання різноманітних завдань під час виступів на сцені в учнів ЕГ було зафіксовано проявлення творчої ініціативності в момент створення інтерпретації художнього образу музичного твору. Це проявлялось в тому, що учні експериментальної групи без допомоги сторонніх самі знаходили цікаве та оригінальне тлумачення художнього образу обраного твору. Отримані дані зафіксовано у табл. 3.5.

Таблиця 3.5

Рівні сформованості музично-образних уявлень підлітків КГ та ЕГ за критерієм “здатність до самостійного створення інтерпретації та виразного сценічного втілення музичного твору”

| Критерії | Учні КГ (55 осіб) | | | Учні ЕГ (55 осіб) | | |
|--|-------------------|----------|---------|-------------------|----------|---------|
| | Низький | Середній | Високий | Низький | Середній | Високий |
| Здатність до самостійного створення інтерпретації та виразного сценічного втілення музичного твору | 17,6 | 58,4 | 24 | — | 52,2 | 47,8 |

З наведеної таблиці видно, що учні контрольної групи залишилися майже на тому рівні, що і були. Після проведення формувального експерименту учні ЕГ значно покращили свій рівень за критерієм “Здатність до самостійного створення інтерпретації та виразного сценічного втілення музичного твору”.

Зіставлення результатів, отриманих підлітками експериментальної та контрольної груп протягом формувального експерименту, дозволило зафіксувати їх базовий рівень сформованості музично-образних уявлень за усіма визначеними критеріями (див. табл. 3.6). З наведеної таблиці можна побачити, що в результаті запропонованої методики рівень сформованості музично-образних уявлень підлітків учнів експериментальної групи перевищує рівень сформованості музично-образних уявлень підлітків контрольної групи за всіма критеріями та показниками у середньому на 22%. Даний факт свідчить про ефективність розробленої нами методичної системи формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності. Завдяки залученню підлітків експериментальної групи до означеної методики їхні результати виявилися такими: 23 учні – високий

рівень, 28 – середній, 4 – низький. Підлітки контрольної групи мають такі результати: 12 – високий рівень, 32 – середній та 11 – низький.

Таблиця 3.6

Рівні сформованості музично-образних уявлень підлітків контрольної та експериментальної груп в кінці експерименту

| Критерії | Учні КГ (55 осіб) | | | | | | Учні ЕГ (55 осіб) | | | | | |
|---|--|------|----------|------|---------|------|-------------------|------|----------|------|---------|------|
| | Рівні сформованості музично-образних уявлень підлітків | | | | | | | | | | | |
| | Низький | | Середній | | Високий | | Низький | | Середній | | Високий | |
| | к.у. | % | к.у. | % | к.у. | % | к.у. | % | к.у. | % | к.у. | % |
| Ступінь сформованості стійких емоційних реакцій | 3 | 5,4 | 31 | 56,4 | 21 | 38,2 | 1 | 1,9 | 14 | 25,4 | 40 | 72,7 |
| Міра яскравості слухових образів та сформованості інтонаційних навичок | 16 | 29 | 36 | 65,5 | 3 | 5,5 | 5 | 9,2 | 27 | 49 | 23 | 41,8 |
| Ступінь розвиненості домінуючої сенсорної модальності музично-образ.сфери | 14 | 25,4 | 31 | 56,4 | 10 | 18,2 | 7 | 12,7 | 36 | 65,4 | 12 | 21,8 |
| Здатність до створення інтерпретації та сценічного втілення муз.твору | 12 | 21,8 | 35 | 63,6 | 8 | 14,5 | - | - | 29 | 52,7 | 26 | 47,3 |
| Загальні показники | 11 | 21,8 | 32 | 56,4 | 12 | 21,8 | 4 | 7 | 28 | 51 | 23 | 42 |

Позитивний вплив запропонованої методики формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності підтверджується результатами застосування статистичних методів опрацювання даних за формулою χ^2 -критерій (“хі-квадрат критерій”) [187,

$$\text{с.40-41}]: X^2 = \sum_{k=1}^m \frac{(V_k - P_k)^2}{P_k}$$

де P_k – частота результатів спостережень до експерименту;

V_k – частота результатів спостережень після експерименту;

m – загальна кількість груп, на які поділились результати спостережень.

1. Підставивши дані учнів КГ у наведену формулу, ми одержали такі результати:

$$X^2 = \frac{(21.8 - 19.8)^2}{19.8} + \frac{(56.4 - 60.4)^2}{60.4} + \frac{(21.8 - 19.8)^2}{19.8} = 0.7$$

За показниками учнів контрольної групи величина χ^2 -критерію становила 0,7. Користуючись таблицею [187, с.41], де для означеної кількості ступенів свободи ми маємо змогу визначити ступінь значущості отриманих відмінностей на початку і в кінці експериментального дослідження, було зафіксовано, що значення $\chi^2 = 0,7$ менше значення, наведеного у таблиці $m - 1 = 2$ ступенів свободи, що дорівнює 3,84 при можливості допущеної помилки менше 0,05%. Дане вимірювання показало, що навчання в традиційних умовах не забезпечує сформованості музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності.

2. Підставивши дані учнів ЕГ у наведену формулу, ми отримали такі результати:

$$X^2 = \frac{(6.6 - 32.2)^2}{32.2} + \frac{(50 - 56.4)^2}{56.4} + \frac{(43.4 - 11.1)^2}{11.1} = 115.1$$

Відповідно до показників учнів експериментальної групи, величина χ^2 -критерію дорівнює 115,1, що перевищує значення у таблиці [187, с.41], яке

становить 13,82 при вірогідності допущеної помилки менше 0,001%. Таким чином, динаміка надбань учнів ЕГ свідчить про результативність запропонованої методики формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності.

Експериментально підтверджені результати дослідження на прикладі учнів підліткового віку експериментальної групи переконливо свідчать про високу ефективність впровадженої методики в навчальний процес, спрямованої на сформованість музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності в мистецьких позашкільних навчальних закладах.

Висновки до третього розділу

У процесі дослідження ми з'ясували, що формування музично-образних уявлень підлітків, їх сприймання, засвоєння та виконання вокально-хорової музики має відбуватися за створення певних педагогічних умов.

Педагогічними умовами формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності, що мають діалектично взаємодоповнюючий характер, визначено такі, як постійне збагачення слухових уявлень учнів підліткового віку, перетворення цих уявлень у яскраві, чіткі, художньо-змістові музичні образи; систематичний педагогічний контроль за художнім розвитком підлітків з опорою на самоконтроль і самооцінку; організація музичного сприйняття в умовах додаткових сенсорних стимулів, транслявання полімодальних музично-образних уявлень вербальними і невербальними способами; поєднання групових та індивідуальних форм вокального навчання; активізація творчої діяльності у навчально-виховному процесі дитячого театру пісні.

Розроблена в процесі дослідження методика формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності, є системою, що включає визначення мети, завдань, комплексу методів, прийомів і форм залучення підлітків до навчання і розвитку в умовах навчання в мистецьких позашкільних навчальних закладах. Методика формування музично-образних уявлень підлітків містить у собі чотири групи взаємодоповнюючих методів, спрямованих на розвиток музично-образної сфери учнів, формування у них творчих підходів до опрацювання вокально-хорових творів та умінь їх виразного сценічного відтворення; визначення етапів послідовного розвитку музично-образних уявлень підлітків – мотиваційно-пізнавального, художньо-оцінного та виконавсько-творчого, а також з'ясування оптимальних форм організації позашкільної роботи.

Дані формувального експерименту дали можливість зафіксувати позитивні зрушення рівнів сформованості музично-образних уявлень підлітків за усіма визначеними критеріями, що свідчить про ефективність і

значну перевагу розробленої і апробованої методики формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності в мистецьких позашкільних закладах.

Матеріали третього розділу висвітлено в таких публікаціях автора:

1. Мартинюк Л. В. Формування образних уявлень підлітків у процесі музично-виконавської діяльності в позашкільних мистецьких закладах: результати дослідно-експериментальної перевірки / Л. В. Мартинюк // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 14, Теорія і методика мистецької освіти : зб. наук. праць. — К., 2010. — Вип. 10 (15) — С.143-147.
2. Мартинюк Л. В. Хід та аналіз результатів дослідно-експериментальної перевірки ефективності методичної системи формування образних уявлень підлітків у процесі музично-виконавської діяльності в мистецьких позашкільних закладах / Л. В. Мартинюк // Зб. наук. праць «Педагогічна освіта: теорія і практика». — Кам'янець-Подільський : ПП Медобори-2006, 2010. — Вип. 5 — С.213-217.
3. Мартинюк Л. В. Використання обробок календарно-обрядових пісень Миколи Лисенка в роботі з молодшими школярами в дитячому музичному театрі / Л. В. Мартинюк // Теорія і методика мистецької освіти : науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія та методика мистецької освіти : зб. наук. праць — К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, — 2004. — Вип. 5. — С. 197-204.
4. Мартинюк Л. В. Використання творчого доробку Миколи Леонтовича в дитячому музичному театрі / Л. В. Мартинюк // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету. Серія педагогічна. — Кам'янець-Подільський : ПП МошакМ.І., 2007. — Вип. 14. — С. 35-37.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретичне узагальнення і практичне вирішення проблеми музичного розвитку учнів мистецьких позашкільних навчальних закладів, що виявляється у педагогічному обґрунтуванні змісту і структури музично-образних уявлень, встановленні критеріїв та рівнів їх розвитку в процесі виконавської діяльності та визначенні умов організації навчання в закладах мистецької освіти. Актуалізація музично-образних уявлень підлітків є одним із важливих напрямків педагогічної теорії і практики, де органічно взаємодіють пошук нових технологій навчання та інноваційної методики, зорієнтованої на музичний розвиток учнів. Результати проведеного дослідження свідчать про виконання поставлених завдань, на підставі чого сформульовано такі висновки:

1. Музично-образні уявлення – це особистісні динамічні утворення, які в результаті переробки первісних відчуттів і емоційних вражень виникають в свідомості особистості як інтонаційні узагальнення. Розвиваючись, змінюючись, коригуючись та удосконалюючись у процесі виконавської діяльності, вони слугують джерелом музично-особистісних змістів і реалізуються у виразному музично-сценічному втіленні. Однією з базових характеристик музично-образних уявлень є їх сенсорна модальність, яка характеризує відношення вторинного образу до певного зовнішнього стимулу, що сприймається відповідним аналізатором. Сприйняттю цілісного образу сприяють полімодальні музично-образні уявлення, які відтворюються в свідомості дитини завдяки єдності відчуттів різних модальностей. Полімодальний підхід в музичній освіті дозволяє педагогу і учневі знаходити в музиці образи, близькі своїй образній сфері, робить знання і уміння, що транслюються вчителем, зрозумілими учневі з різними індивідуальними особливостями уявлень.

2. Реалізацію цілей і завдань мистецької освіти виконують мистецькі позашкільні заклади, які свою діяльність спрямовують на всебічний розвиток дітей, становлення їх духовності та високих моральних цінностей, реалізацію

здібностей та талантів. Вони виконують такі функції, як: розвиток емоційно-почуттєвої сфери підлітків, їх творчого бачення та усвідомлення музичних образів, вироблення особистого ставлення до музичних творів, що виконуються учнями; створення та розкриття художніх музичних образів в реальному виконанні на сцені під час прилюдного виконання. Однією із сучасних форм роботи позашкільного мистецького закладу є дитячий театр пісні – організація підлітків, що охоплює всі види вокально-хорової виконавської діяльності, в якій підліток вчиться визначати і розвивати свої музичні інтереси, естетичні уподобання, загальну спрямованість власного життєвого шляху.

3. Виконавська діяльність складається з пізнавальних дій зі сприймання музики та її виконання. Музично-виконавський процес можна представити у такій послідовності: прийняття мети – добір засобів її досягнення – виконавські дії – контроль і оцінка їх результатів. Згідно з цими положеннями процес формування музично-образних уявлень у сфері вокально-виконавської діяльності в дитячому театрі пісні відбувається за такими етапами: 1) створення позитивної емоційної атмосфери навчання, яка сприяє осмисленню почуттів у їх різноманітності (здивування, очікування, задоволення власними успіхами, радість пізнання, захоплення процесом діяльності); 2) спрямованості учнів на напружену вокально-слухову діяльність, котра сприяє пошуку і веде до нових пошуків; 3) всебічного розвитку вольових якостей, які проявляються в намаганні довести розпочату справу до кінця, прагненні завершити діяльність успішними результатами. Виконавська діяльність передбачає здатність підлітка до переосмислення музичного твору, сповнення його культурно-духовним та індивідуально-особистісним змістом. Відсутність емоційної зумовленості виконання веде до беззмістовності художніх образів, до руйнування яскравості та самобутності художньої інтерпретації. Сутнісною характеристикою виконавської діяльності виступають художньо-інтерпретаційні уміння виконавця-підлітка,

що відображають рівень його музично-образних уявлень, культури почуттів, естетичних ідеалів і смаку, творчих здібностей.

4. У дослідженні визначено основні компоненти музично-образних уявлень підлітків у виконавській діяльності: емоційно-мотиваційний, когнітивно-аналітичний, творчо-діяльнісний, інтерпретаційно-комунікативний. Відповідно до структурних компонентів музично-образних уявлень було розроблено критерії їх сформованості, а саме: ступінь сформованості стійких емоційних реакцій; міра яскравості слухових образів та сформованості інтонаційних навичок; ступінь розвиненості домінуючої сенсорної модальності музично-образної сфери; здатність до самостійного створення інтерпретації та виразного сценічного втілення музично-образних уявлень у процесі виконавської діяльності. Згідно із розробленими критеріями було визначено три рівні сформованості музично-образних уявлень підлітків: високий, середній, низький. Дані констатувального експерименту за визначеними критеріями були такі: високий рівень – 11 учнів (3,8 %), середній рівень – 118 підлітків (41,6 %) та низький – 156 учнів (54,6 %). Результати діагностувального обстеження дозволили констатувати існуючий незадовільний стан сформованості музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності та визначити педагогічні проблеми, що потребують вирішення, а саме: розвитку в учнів підліткового віку емоційно-чуттєвої сфери, творчо-пошукової музичної діяльності; формування усвідомленого сприйняття музичних творів, активізацію різнобічного впливу музичного мистецтва, що забезпечить продуктивну динаміку особистісного досвіду виконавської діяльності підлітків.

5. Педагогічними умовами формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності, що мають діалектично взаємодоповнюючий характер, визначено такі, як постійне збагачення слухових уявлень учнів підліткового віку, перетворення цих уявлень у яскраві, чіткі, художньо-змістові музичні образи; систематичний педагогічний контроль за художнім розвитком підлітків з опорою на

самоконтроль і самооцінку; організація музичного сприйняття в умовах додаткових сенсорних стимулів, транслювання полімодальних музично-образних уявлень вербальними і невербальними способами; поєднання групових та індивідуальних форм вокального навчання; активізація творчої діяльності у навчально-виховному процесі дитячого театру пісні.

6. Розроблена в процесі дослідження методика формування музично-образних уявлень підлітків у процесі виконавської діяльності є системою, що включає визначення мети, завдань, комплексу методів, прийомів і форм роботи з підлітками в мистецьких позашкільних навчальних закладах. Цілісність означеної системи забезпечено художньо-аксіологічним її спрямуванням, що виражається в орієнтації підлітків на постійне оцінювання естетичних переваг вокально-хорових творів і характеру їх виконання. Дана методична система містить у собі чотири групи взаємодоповнюючих методів, спрямованих на розвиток емоційно-образної сфери учнів, формування у них творчих підходів до опрацювання вокально-хорових творів та умінь їх виразного сценічного відтворення; визначення етапів послідовного розвитку музично-образних уявлень підлітків – мотиваційно-пізнавального, художньо-оцінного та виконавсько-творчого, а також з'ясування оптимальних форм організації позашкільної мистецької освіти.

У цілому дослідження підтвердило, що запропонована методична система сприяє удосконаленню навчального процесу, стає міцним підґрунтям художньо-повноцінного осягнення та інтерпретації музичних образів, суттєво розширюючи творчу самостійність школярів.

ДОДАТКИ

Додаток А

Авторська програма роботи

Зразкового дитячого театру пісні «Любава»

Пояснювальна записка

Цілюща сила музики відома протягом тисячоліть. В багатьох культурах неможливо розділити музику, медицину і релігію. Психологи, аналізуючи здатність музики і звучання окремих інструментів діяти на нашу підсвідомість, прийшли висновку, що людський голос володіє найвищою силою. Ні на один звук інструмента людина не реагує настільки безпосередньо і жваво, як на звуки людського голосу. В звучанні голосу, його модуляціях, тембрі, характері подачі відчувається особистість співака, його психіка, душа. Голос як засіб виразу «Я» здатен нести в собі весь спектр людських почуттів: любов, ніжність, ненависть, відчай...

У системі вітчизняної музичної педагогіки професійній освіті юних вокалістів приділяється належна увага та місце. Однак сьогодні спеціалістів-вокалістів, що мають професійну підготовку, небагато, не вистачає також і методичної та репертуарної літератури. В той же час до цього виду художньої творчості зростає інтерес як в дітей та їх батьків, так і в глядацької аудиторії. Цьому свідчить різноманіття пісенних конкурсів юних виконавців, де проявляються як успіхи в розвитку даного жанру, так і деякі негативні тенденції в роботі педагогів, які часто діють інтуїтивно, не знаючи специфіки методики викладання дитячого вокалу, хореографії, акторської майстерності.

Дана програма допоможе широкому загалу спеціалістів, що займаються в сфері дитячої музичної вокальної педагогіки. В ній узагальнений досвід діяльності дитячого театру пісні «Любава» міста Кам'янця-Подільського Хмельницької області. Оpubліковані матеріали поєднують в собі методичні і практичні положення з конкретними практичними вправами і можуть стати корисними для педагогів-початківців. А для досвідчених колег ці матеріали

можуть частково поповнити методичний арсенал новими формами роботи, більш раціонально організувати учбовий процес.

Дитячий театр пісні «Любава» створений у 1995 році як вокально-хоровий відділ міської музичної школи ім.Ф.Ганицького міста Кам'янця-Подільського. Це – різновікове творче об'єднання дітей, які мають яскраво виражені музичні, вокальні, хореографічні і акторські дані. Сьогодні в «Любаві» займаються близько 50 дітей віком від 6-ти до 16 років, які проявляють інтерес до класичної та сучасної вокально-хорової музики і прагнуть приймати участь в концертній і конкурсній діяльності. Вихованці дитячого театру пісні «Любава» постійно приймають участь в різноманітних дитячих творчих пісенних конкурсах як міського та обласного, так всеукраїнського та міжнародного рівнів, в святкових програмах і благодійних акціях, що проходять в місті та області. Виступи солістів «Любави» користуються незмінним успіхом у публіки, їх знають і люблять глядачі. У рамках мистецьких акцій, що відбуваються по обміну досвідом вихованці колективу постійно виїжджають демонструвати своє мистецтво в Польщу, Францію, Угорщину, Іспанію, Росію, Латвію, Литву та інші країни.

Основний акцент програми діяльності дитячого театру пісні «Любава» ставиться на тому, щоб саме музика поступово і непомітно, проникаючи в життя дитини, заставляла слухати себе, розвиваючи її думки і уяву. А головне – давала кожному, хто прийшов у колектив, шанс задовільнити свій інтерес, проявити здібності, розкрити свій внутрішній світ, сприяла соціалізації і адаптації в сучасному суспільстві.

Мета програми – організувати навчання таким чином, щоб створити умови для виявлення, розвитку та підтримки талановитих дітей, реалізацію їх потенційних можливостей. Для реалізації поставленої мети розроблена модель учбового процесу, яка дозволяє здійснювати системний підхід до формування естетичної культури дитини в тісному зв'язку з музичним, художнім, моральним та фізичним вихованням.

Програма направлена на вирішення наступних завдань:

1. Організацію навчального процесу, який сприяє прояву ініціативи, самостійності, творчості і таланту дитини.
2. Створення оптимальних умов для розвитку і реалізації потенційних можливостей талановитих дітей.
3. Навчання дитини за допомогою вокального відтворення художнього образу музичних творів, емоційної виразності передачі глядачам свого розуміння краси, добра, радості.
4. Створення умов для цікавої, творчої роботи у колективі, умов, які сприяють розвитку комунікативних рис особистості.
5. Спрямованості учбового процесу на кінцевий результат роботи – участь у концертах та перемоги дітей в різноманітних пісенних конкурсах і фестивалях.

Програма роботи дитячого театру пісні «Любава» розрахована на 5 років навчання дітей віком від 6 до 16 років. Ця програма є комплексною і поєднує в єдине художнє ціле творчість вокаліста, актора, музиканта, танцюриста для створення музичної вистави, «шоу-номеру». Підбір репертуару педагоги здійснюють індивідуально для кожного соліста колективу, так як становлення творчої особистості не можна уявити поза її розвитком.

Організаційно-педагогічні основи навчання

Дитячий театр пісні «Любава» – різновікове творче об'єднання, яке розвиває дитину за рахунок змісту своєї діяльності, структури роботи, використання своєрідних прийомів дії на розвиток особистості. В основі організації діяльності колективу закладені емоційно-моральні зв'язки між учасниками, дружні стосунки і взаємодопомога, спільна відповідальність за кінцевий результат.

Учбовий процес базується на наступних дидактичних принципах:

- послідовність у роботі;
- індивідуальний підхід до кожної дитини;

– активізація сприйняття дітей, їх музично-образних уявлень, мислення і фантазії та творчої ініціативи.

Методика організації навчання передбачає починати навчання з дошкільного віку (5-6 років) і закінчувати в юнацькому віці (15-16 років). При прослуховуванні дітей основна увага звертається на наявність у них музичного слуху, почуття ритму, вміння рухатись під музику, їх особисті інтереси.

На 1 і 2 році навчання формуються:

- вокальні гурти: «Цьомки» (діти віком 5-6 років) та «Чомучки» (діти віком 7-8 років); хореографічні групи.
- На 3 і 4 році навчання функціонують:
 - вокальні гурти: «Іскринки», «Акварелі», «До-мі-соль-ки»
 - вокально-хореографічні гурти;
 - малі вокальні форми: тріо «Весняночки», «Сопілочки», дует «Соколята».

На 5 році навчання функціонують:

- малі вокальні форми: тріо «Три сини», дуети «Дві зірки», «Кармен», «Я і ти»;
- вокальні ансамблі: «Сім нот», «Фреш», «Невгамовні».

Формування художньо-естетичних здібностей дітей розпочинається з діагностики індивідуальних нахилів дітей та створення стимулів їх творчої діяльності. Учбовий процес організований у формі групових та індивідуальних занять. Групові заняття поділяються на підгрупи (тріо, квартети, секстети і т.д.). Індивідуальні заняття проводяться з 3-го року навчання з дітьми, в яких яскраво виражені вокальні та артистичні дані.

Основу даної розробки складають:

1. Принцип єдності художнього і технічного розвитку, що передбачає неподільний зв'язок роботи над вокальною технікою і усвідомленням художнього образу, сутності, драматургії пісні.

2. Принцип систематичного і послідовного вокально-виконавського навчання, що передбачає дотримання послідовності і систематичності формування музичних знань, умінь та навичок, розвитку музичних здібностей учнів.
3. Принцип свідомого засвоєння знань, умінь і навичок в галузі вокалу, що означає здатність усвідомлено застосовувати весь арсенал вокально-технічних прийомів.
4. Принцип доступності навчання передбачає врахування вікових, індивідуальних особливостей вокального розвитку підлітків.
5. Принцип наочності навчання означає застосування різних способів демонстрації вокальних умінь та можливих виконавських варіантів інтерпретації вокального твору.

Орієнтовний учбовий план дитячого театру пісні «Любава»

| | Кількість годин в тиждень по предмету | | |
|---------|---------------------------------------|---------------|--------------|
| Предмет | Вік дітей | | |
| | Молодша група | Середня група | Старша група |

1. Групові заняття

| | | | |
|--------------------|----------------------|---------------------|---------------------|
| Вокальний ансамбль | 2 уроки по 45 хв. | 2 уроки по 45 хв | 3 уроки по 45 хв |
| Хоровий клас | 1 урок по 45 хв. | 2 уроки по 45 хв | 3 уроки по 45 хв |
| Хореографія | 1 урок по 45 хв. | 1 урок по 45 хв | 2 уроки по 45 хв |
| Зведені репетиції | 1 урок по 45 хв. | 1 урок по 45 хв | 1 урок по 45 хв |

2. Індивідуальні заняття

| | | | |
|---------------------------|---------------------|--------------------|---------------------|
| Вокал | 1 урок по 30 хв. | 1 урок по 30 хв | 2 уроки по 45 хв |
| Музичний інструмент | 1 урок по 30 хв. | 1 урок по 45 хв | 2 уроки по 45 хв |
| Акторська майстерність | - | - | 1 урок по 45 хв |

3. Додаткові заняття

| | | | |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Уроки-концерти | За планом педагога | За планом педагога | За планом педагога |
| Участь у конкурсах, фестивалях.Гастрольні концерти. | За планом педагога | За планом педагога | За планом педагога |

Тематичний план

Початковий рівень

Перший і другий роки навчання

На цьому рівні діяльність педагога спрямована на загальний розвиток дітей, виявлення та розкриття їх здібностей та обдарувань. Основна увага приділяється розвитку слуху, співу в унісон, розширенню діапазону, сценічній культурі. Опрацювання тем відбувається на основі поспівок у межах діапазону для даного віку та пісень для молодшого шкільного віку в доступній формі.

В перші роки навчання не потрібно співати репертуарні твори, тому що це приводить до фізичного і психологічного навантаження голосових зв'язок дітей. Протягом року рекомендується займатися тільки технічними вправами.

| № п/п | Тема | Кількість годин | Контроль |
|----------|--|--------------------|----------------|
| 1. | Вступна частина. Організаційне заняття. Роль музики в житті людини. | 2 | опитування |
| 2. | Слухання музики різних напрямків та стилів. Співоча постава. Вправи на розвиток чистоти інтонування. | 32 | опитування |
| 3. | Поспівки на дихання. Логопедичні вправи. Зведені репетиції. | 26 | опитування |
| 4. | Поняття ритму. Метроритмічні вправи. | 20 | опитування |
| | Вправи на вироблення унісону. Звукоутворення на диханні. | 20 | опитування |
| 5. | Штрихи в музиці. Поспівки на вироблення legato та staccato. | 20 | опитування |
| 6. | Динамічні відтінки. Робота над звуковеденням. | 20 | опитування |
| | Підсумкове заняття | 2 | відкритий урок |
| | Концерт для батьків | 2 | академконцерт |
| | Всього | 144 | |

Тематичний план

Основний рівень

Третій і четвертий роки навчання

На 3-4 роках навчання можна включати в репертуар пісні, що плануються виконувати їх на тематичних концертах, святах, продовжувати займатись розвитком техніки голосу, використовуючи різноманітні вокальні вправи.

| № п/п | Тема | Кількість годин | Контроль |
|-------|---|-----------------|----------------|
| 1. | Вступна частина. Організаційне заняття. Гігієна голосу. | 2 | опитування |
| 2. | Співоча постава. Виконавські особливості дитячого голосу. Вправи на розвиток чистоти інтонування. | 32 | опитування |
| 3. | Елементарна теорія музики. Поспівки на дихання. Динамічні відтінки. | 26 | опитування |
| 4. | Поняття ритму. Метроритмічні вправи. | 20 | опитування |
| | Розвиток мелодичного і гармонічного слуху. Дво- та трьохголосся в ансамблі. | 20 | опитування |
| 6. | Звукоутворення на диханні. Штрихи в музиці. Спів на морморандо. | 20 | опитування |
| 7. | Робота над формуванням кантиленного звучання. Робота над звуковеденням. | 20 | опитування |
| | Підсумкове заняття | 2 | відкритий урок |
| | Концерт для батьків | 2 | академконцерт |
| / | Всього | 144 | |

Тематичний план

Вищий рівень

| № п/п | Тема | Кількість годин | Контроль |
|-------|---|-----------------|--------------------------------|
| 1. | Вступна частина. Організаційне заняття. Правила поведінки та інструктаж з техніки безпеки. | 2 | опитування |
| 2. | Основні вимоги щодо гігієни голосу. Поняття мутації голосу. Виконавські особливості дитячого голосу під час мутації у дівчат і хлопців. | 32 | опитування, співбесіда |
| 3. | Звукова досконалість та професійність як засіб акторської майстерності та музикальності дітей. | 26 | опитування, співбесіда |
| 4. | Робота з технічними засобами: мікрофоном, звукопідсилюючою технікою, моніторами. | 20 | Виступи у концертних програмах |
| 5. | Робота над створенням художнього образу в творах, акторське перевтілення співаків під час виступу. | 20 | Виступи у концертних програмах |
| 6. | Професійне виконання творів, робота над сценічною культурою, акторською майстерністю співаків. | 20 | Виступи у концертних програмах |
| 7. | Підсумкове заняття | 2 | відкритий урок |
| 8. | Концерт для батьків | 2 | академконцерт |
| | Всього | 144 | |

П'ятий рік навчання

На п'ятому році навчання підбирається репертуар для кожного соліста, виходячи із його потенційних можливостей, можна вводити іноземні твори. Текст повинен бути підготовлений із фахівцями, мелодію учні повинні підбирати на фортепіано. З цього часу учні повинні вчитися розвиватися самостійно, шукаючи «свій» репертуар.

Проблема репертуару – основна проблема як окремих виконавців, так і колективів. Від репертуару залежить образ того чи іншого співака. Саме педагог повинен не тільки вчити співати, але і допомагати особистості розвиватися, спираючись на основні життєві критерії, поняття добра і зла. Такі якості як доброта, відкритість, енергетика в поєднанні з майстерністю повинні супроводжувати артиста все життя.

Тематичний цикл бесід “Художні і технічно-виконавські закономірності роботи з дитячими вокальними ансамблями та солістами”

| № | Тема бесіди | Зміст заняття | Кільк. годин |
|----|--|---|--------------|
| 1. | Організація навчання у вокально-хоровому класі | Загальні правила, вимоги до учнів тощо. | 2 |
| 2. | Співацький апарат, його будова. | 1) Загальні відомості про анатомічну будову співацького апарату. 2) Вокальні функції голосових зв'язок. 3) Артикуляційний апарат. <i>Практична робота:</i> виконання тесту № 1 виконання творчих завдань | 2 |
| 3. | Загальні уявлення щодо звукоутворення | 1) Положення звукоутворюючих органів під час співу. <i>Практична робота:</i> виконання тесту № 2 виконання творчих завдань | 2 |
| 4. | Співацьке дихання і умови його розвитку | 1) Будова органів дихання. 2) Вокально-дихальний процес. 3) Стадії співацького дихання. 4) Типи співацького дихання (грудне, черевне, нижньореберне-діафрагматичне). 5) Організація співацького дихання. <i>Практична робота:</i> виконання тесту №3; виконання творчих завдань. | 2 |
| 5. | Шляхи розвитку вокально-художнього звуку | 1) Вокальний звук як фізичне явище. 2) Художньо-акустичні характеристики співацького звуку (висота, сила, тембр, вібрація, діапазон, регистр). 3) Види атаки співацького звуку. <i>Практична робота:</i> виконання тесту №4; виконання творчих завдань. | 2 |
| 6. | Сутність і шляхи формування співацьких навичок | 1) Основні співацькі навички: співацька постава, звукоутворення, звуковедення, співацьке дихання <i>Практична робота:</i> виконання тесту №5; | 2 |

| | | | |
|-----|---|--|---|
| | | виконання творчих завдань. | |
| 7. | Гігієна, профілактика та режим голосового апарату співака-початківця | 1)Можливі розлади співацького голосу. 2)Профілактика захворювань голосового апарату. 3)Гігієна та режим голосового апарату. 4)Можливі шкідливі звички. Причини їх утворення та засоби уникнення і подолання. <i>Практична робота:</i> виконання тесту №6; виконання творчих завдань. | 2 |
| 8. | Класифікація співацьких голосів | 1)Вікова періодизація розвитку співацького голосу. 2) Класифікація голосів та їх співацьких діапазонів. 3) Труднощі під час виконання «перехідних» нот. <i>Практична робота:</i> виконання тесту №7; виконання творчих завдань. | 2 |
| 9. | Робота над вокально-художнім репертуаром | 1) Основні підходи до вибору навчального вокального репертуару. 2) Основні етапи роботи над вокальним твором <i>Практична робота:</i> виконання тесту №8; - виконання творчих завдань. | 2 |
| 10. | Виконання вокально-технічних вправ як необхідний елемент вивчення вокально-хорової музики | 1) Роль вокально-технічних вправ у формуванні та розвитку співацького голосу. 2) Типи вокально-технічних вправ. <i>Практична робота:</i> виконання тесту №9; виконання творчих завдань. | 2 |
| 11. | Виконання вокалізів та їх педагогічне значення | 1) Типи вокалізів. 2) Роль вокалізів у формуванні та розвитку співацького голосу. <i>Практична робота:</i> виконання тесту №10; виконання творчих завдань. | 2 |
| 12. | Ознайомлення з основними манерами вокального виконання | 1) Класична манера виконання. 2) Народна манера виконання. 3) Естрадна манера виконання. <i>Практична робота:</i> виконання тесту №11; виконання творчих завдань. | 2 |

Фрагменти уроків

на активізацію музично-образних уявлень різних сенсорних модальностей за допомогою спеціальних педагогічних прийомів і методів (спрямованість кожного педагогічного прийому на певний сенсорний канал сприйняття-уявлення (візуальний, аудіальний, кінестетичий) позначено в дужках).

Заняття 1. «Годинник».

Дидактичні завдання: познайомити дітей з особливостями чергування «довгих» та «коротких» звуків. Завдання направлені на формування уявлень про емоційно-образний зміст ритму, на розвиток уміння розрізняти на слух довгі і короткі ритмічні співвідношення звуків.

План проведення заняття:

1. Діти розглядають на екрані комп'ютера графічне зображення рівномірного ходу годинника: H I 11 (в) .
2. Годинник йде швидше, повільніше, неквапливо: «Що відбулося з рівномірним ходом годинника?» – питання учителя. Передбачувані відповіді дітей: годинник поспішає;
– годинник уповільнює крок;
– годинник йде, перевалюючись (а).
3. Діти простукують ритм годинника (к).
Діти зображають на екрані ритм: H I H I (в) .
Передають ритм годинника за допомогою музичних інструментів (за вибором): металлофон, трикутник, бубен, дзвоник та ін. (а-к).
4. Повторюють услід за «годинником»: сповільнений хід (т-і-і-і-к, т-а-а-к); дуже повільний хід: «т-і-і-і-і-і-к, т-а-а-а-а-к» (а-к).
5. Складають музичну історію про годинник, придумуючи варіанти ритмічних малюнків (а-в-к).

Заняття 2. «Музичні драбинки»

Дидактичні завдання: познайомити дітей з особливостями звучання висхідної і низхідної мелодії, використовуючи можливості комп'ютера: звучання і

зображення інструментів, графічне зображення озвученої драбинки, колірної палітри. Вправа направлена на вироблення уміння інтонувати мелодію у висхідному і низхідному напрямі звучання; здатності визначати по слуху напрям руху мелодії.

План проведення заняття:

1. Діти розглядають графічне зображення драбинки, визначають кількість ступенів (в).
2. Прослуховують плавне неквапливе звучання висхідної мелодії у виконанні фортепіано або інших музичних інструментів (звуковий запис на комп'ютері) (а).
3. Відзначають за допомогою курсора послідовність звучання висхідного і низхідного напрямку руху мелодії (в-а).
4. Уважно слухають мелодію, продовжуючи курсором відзначати послідовність звучання висхідних, низхідних звуків, самостійно визначаючи пропущений звук (на розсуд учителя) (а-в).
5. Слухають мелодію і рухом руки показують її напрям – вгору, вниз (к-а).
6. Згадують (про себе) висоту звучання пропущеного звуку, намагаються заспівати його. Гра повторюється, припускаючи пропуск того або іншого звуку (а).
7. Проспівують мелодію, показуючи рухом руки її напрям (к-а).
8. Кожна дитина вибирає свій звук, намагається проспівати його, передаючи протяжне, відривчасте, рішуче, польотне, дзвінке, непокірне, безтурботне, похмуре, сонячне звучання (характер виконання діти вибирають самостійно) (а).
9. Відповідно до характеру виконання підбирається певний колір (з семи барв веселки) (в).
10. Кожна дитина індивідуально збирає музичні сходинки, що «розсипалися», в певній послідовності (висхідний, низхідний рух) (в-а).
11. Кожен учень самостійно вибирає музичний інструмент, зображений на екрані. Зіставляє звучання свого голосу із звучанням того або іншого

інструменту, одночасно наспівуючи мелодію (в-а).

Хід заняття:

Слід зазначити, що активізація слухового пошуку потрібного звуку при цьому здійснюється за допомогою технічних засобів, закладених в комп'ютерній програмі. Так, у разі помилки при складанні «музичної піраміди», на комп'ютері лунає різке звучання; при правильному підборі звучання певної музичної сходинки – приємне звучання. Дане завдання викликає великий інтерес у підлітків, бажання пошуку правильного виконання.

Спостереження показують, що багаразові спроби підбору дітьми потрібного звуку в поєднанні його із словесними характеристиками (емоційно-образний словник), з підбором певних колірних відтінків для характеристики того або іншого звуку сприяють швидкому закріпленню слухового уявлення звуковисотного напрямку мелодії, ритмічного, усвідомленого, навіть на перших заняттях, відтворення голосом окремих звуків.

Не дивлячись на те, що чистота інтонації висхідної і низхідної мелодії була досягнута не всіма учнями, ми відзначили, що підлітки, у процесі засвоєння даної вправи, навчилися:

- самостійно порівнювати звуки по висоті звучання;
- виділяти потрібний звук з комплексу інших звуків;
- у думках уявляти висхідний, низхідний напрям руху мелодії;
- ділитися пошуком потрібної інтонації з іншими;
- зіставляти правильність відтворення мелодії, окремих звуків із звучанням комп'ютера;
- зіставляти темброве звучання однієї і тієї ж мелодії (звучання різних музичних інструментів), віддавати перевагу тому або іншому тембровому забарвленню;
- порівнювати музичне звучання з колірною палітрою, віддаючи перевагу у кожному конкретному випадку поєднанню певного звуку з певним відтінком.

В даному випадку образ музичної драбини, асоціації з музичною

«пірамідою», пошукова ситуація у вигляді озвученої комп'ютерної гри, в поєднанні звучання певної сходинки з кольором активізували сприйняття звучання мелодії, стимулювали розвиток здатності індивідуального уявлення про напрям руху мелодії вгору, вниз, а також елементарного втілення висхідної, низхідної мелодії в співі.

Як приклад, наведемо висловлювання окремих підлітків після проведення даного уроку.

Ольга К.: «Я не знала, що із звуків можна складати «піраміди», тепер мені зрозуміло, що звуки бувають різної висоти і з них можна створювати різні піраміди».

Сергій Ю.: «В мене немає комп'ютера, але є метрофон, я можу намалювати різноколірні звуки і скласти з них музичні картинки-пісні».

Чому ми виділяємо дані висловлювання? На наш погляд, діти продемонстрували захопленість, зацікавленість, бажання досягнути результату через готовність до самостійного пошуку, що, на нашу думку, є однією з важливих передумов розвитку музично-образних уявлень. Ось, наприклад, декілька творчих завдань, виконаних дітьми:

1. Анжела М., з назв нот склала поспівку-рахівницю, цей малюнок був занесений на комп'ютер. Таким чином, з'явилася ще одна цікава ситуація, що спонукала дітей до створення своїх варіантів: «Я по драбинці крокую, дзвінку пісеньку чую.»; «Вниз по драбинці біжу – ля, ля, ля, ля, ля, ля, ля» (швидко); «Піднімаюся, не поспішаючи – ля, ля, ля, ля, ля, ля, ля» (поволі). Неодмінною умовою будь-якого варіанту було усвідомлене виразне вокальне виконання висхідної і низхідної мелодії. Придумані дітьми вправи виконувалися на уроках з великим бажанням. До того ж, працюючи з комп'ютером, ми могли експериментувати, наприклад, із вже знайомих варіантів створювати нові, наприклад, в думках уявляючи «стрибки» через сходинку. У свою чергу, порівняння зі стрибками вимагало легкого звучання, і це було зрозуміло всім дітям. Робота над виразністю звуку підкріплювалася словесними характеристиками створюваних образів. Так, розвиваючи музично-образні уявлення дітей,

формувалися і закріплювалися їх вокальні вміння і навички.

2. Підбираючи певний колір для музичних сходинок, Ірина В. придумала історію про мандрівні звуки у фарбах. Кожна розфарбована музична сходинка в її виконанні відображала певний настрій: *до* (I ступінь) – зелений колір – весняна трава, вона наполегливо пробивається крізь землю; *соль* (V ступінь) – жовтий колір – колір радісного сонця; *сі* (VII ступінь) – блакитний колір задумливого неба. Учениця розфарбувала I, V і VII ступені як музичні сходинки в названі кольори, намагаючись відтворити висоту звучання кожної, при цьому підбираючи відповідну інтонацію для кожного музичного звука: наполегливу, радісну, задумливу. До того ж сприйняття звучання свого голосу з висотою звучання кожної сходинки, на комп'ютері, спонукали до порівнянь: «Звук вищий – звучання голосу вище, звук нижчий – звучання голосу нижче». Приклад Ірини В. повторили інші діти. У кожного був свій варіант, неодмінною умовою залишалося засвоєння уявлення про висхідну і низхідну мелодію, уявлення про висоту звучання кожної сходинки.

3. Юля Д. відобразила музичну драбинку у вигляді великого різноколірного круга, що нагадує веселку, при цьому, прагнучи додати кожному звуку виразність звучання: «Звуки прикрашають світ, тому вони різноколірні, вони не можуть звучати однаково, але вони можуть плавно зливатися в музиці», – пояснила свій малюнок Юля.

Висловлювання дітей переконували нас в тому, що образні порівняння, словесна характеристика, пошук і знаходження виразного колірною зображення певного звуку є своєрідним настроюванням уваги учня на осмислене сприйняття звучання мелодії з подальшим усвідомленням, виразним її виконанням.

4. У Назара Щ. улюблений звук асоціювався зі звуком відпливаючого корабля. Звук був протяжний, неголосний, сумний. Назар точно визначив його місце знаходження на музичній драбинці, але при спробі проспівати поки не досягав необхідної чистоти інтонації (його «звуковий корабель» здійснював подорож по хвилях, що мають виразний контур, а потім знову повертався на п'яту

сходинок драбинки). Звучання свого голосу Назар змінював відповідно до контрастного зображення темних і світлих штрихів безтурботних або схвильованих хвиль. У інших дітей «улюблений» звук асоціювався з образом птахів, квітів, краплин дощу.

5. Оля М. уявила висхідний рух мелодії у вигляді квітки, що розпускається, при цьому, прагнучи передати своє образне уявлення в спробах з'єднати виразний спів з пластичною інтонацією. У її графічних накидах на екрані комп'ютера важко було визначити образ квітки. На перший погляд, це був набір окремих вертикальних і хвилястих ліній. Але малюнки у школярки яскраво відображали контури тонких стеблинок, які, піднявшись вгору, важко падали вниз. При цьому кожна стеблинка відображала звучання визначеного поєднання звуків. Це поєднання звуків, яке уявляла учениця, вона виразила в рухах і співі.

Заняття 3. «Краплини дощу»

План проведення заняття:

1. Діти розглядають на екрані комп'ютера графічне зображення крапель дощу (великі, малі) (в).
2. Прослуховують українську народну пісню. «Йди, іди. дощику». Відтворюють ритмічний малюнок мелодії. Розставляють «великі» і «малі» краплі відповідно до ритму пісні. (а-к-в).
3. На металофоні на одному звуці відображають великі і малі краплі з одночасним підспівуванням (а-к).
4. Самостійно підбирають «довгі», «короткі» звуки до тексту: «Кап, кап-кап, кап-кап-кап-кап-кап.» (а).
5. Програють пісню на металофоні.
6. Придумують ритм «сумного дощу», «веселого дощу», «зливи», «грибного дощу» у поєднанні із звучанням музичних інструментів, кольори (а-к).
7. Виконують свої хорові партії. (а-к).
8. Слухають «Сумний дощ» Д.Кабалевського, «Дощик» А.Лядова, відзначаючи перевагу довгих, коротких звуків відповідно до настрою п'єс (а).

Хід заняття.

Дані ритмічні вправи з використанням комп'ютера розроблялися з опорою на рухові уявлення дітей («крок» – «бігай»), словесно-образні, складові і зорові уявлення, тим самим, розширюючи сферу мономодальних музично-образних уявлень підлітків до полімодальних.

Охарактеризуємо роботу дітей на уроці.

Артем Б. уявив краплі веселого дощу, що перестрибують через сходинку (Артем пригадав вправу з музичною драбинкою). Його веселі краплі відрізнялися і по висоті і по ритму. Нерівномірні «краплі» різного кольору також відображали образ «веселого дощу». Дощ весело стукав, перестрибуючи і через сходинки метрофону. Слід особливо підкреслити, що Артем самостійно вибрав відповідний по тембру музичний інструмент, на якому можна було зобразити «краплі дощу», що відрізняються один від одного висотою звучання, мотивуючи свій вибір оцінкою дзвінкого звучання метрофону, пластинками за розміром – великими, маленькими. Своє уявлення Артем переніс на комп'ютер у вигляді графічного запису (великі краплі і малі). Крім того, у Артема виявилось прагнення виразити свої враження у віршованій формі з грою на метрофоні відповідно до графічного зображення ритму.

Максима А. більше цікавили ритмічний бік і сила звуку: «Мені подобається, як дощ стукає по даху будинку. Великі краплі стукають голосно, маленькі тихо». Хлопець не вибрав музичний інструмент, але паличками від метрофону упевнено відбивав задуманий ним ритм по столу. У Максима виникло питання: «Чи можна подібні звуки назвати музикою, якщо вони не відображають висоту звучання? Чи можна їх проспівати?». Одні діти відповідали – не «можна», інші – «можна». У ситуації, що склалася, необхідно було знайти переконливу відповідь. Для цього дітям було запропоновано прослухати п'єсу Д.Кабалевського «Труба і барабан». Після прослуховування діти повинні були відповісти на питання: «Як композитору вдалося передати звучання цих інструментів на фортепіано?».

Відповіді дітей:

- а). «Я почув ритм»;
- б). «Ритм повторюється, нагадуючи стукіт барабана»;
- в). «Барабан вистукує ритм на одних і тих самих звуках»;
- г). «Ритм доповнює звучання труби».

Кожен учень самостійно вирішував дане завдання. Технічні можливості комп'ютера (наявність навушників, магнітофона) дозволяли поєднувати сприйняття мелодії з індивідуальним музично-образним уявленням (у кожного школяра була можливість слухати окремо мелодію труби, ритм барабана, всю п'єсу, самостійно записувати ритм на екрані комп'ютера у вигляді графічного запису). Цікаво відзначити, що одні діти почули в звучанні п'єси характер маршу і відповідно до своїх уявлень прагнули передати ритм. Інші – відзначили одночасне звучання одних і тих самих звуків, що характеризують барабан, а також акценти, в кінці п'єси: «Барабан звучить впевнено». Деякими школярами був зроблений наступний висновок: «без чіткого ритму барабана голос труби в п'єсі не міг бути виразним». Остаточні висновки дітей відрізнялися образністю: «Ритм нагадує орнамент, розфарбований мелодією; «Без ритму не може бути музики»; «У ритмі може бути характер, отже, ритм – це вже музика».

Експеримент по створенню мелодії на основі заданого ритму викликав у дітей великий інтерес. Клас розділився на групи: тих, хто виконував ритмічний малюнок і тих, хто складав мелодію.

Обговорювалися різні варіанти. Наприклад, одна з музичних картин отримала назву «Грім і струмок». За задумом, струмок весело збігав вниз (легкого виконання низхідних звуків звукоряду на металлофоні). Одна група дітей вважала за краще передати образ струмка в співі. Інша – вирішила зобразити звучання грому, що з'являється здалеку (тихе звучання – гуркіт – поступове затихання – посилення сили звучання у вигляді ритму на барабані). Можливості комп'ютера передбачали необмежене число повторення того чи іншого завдання, сприяли розвитку здатності учнів самостійно знаходити потрібне рішення.

Комплекс психологічних вправ за методикою Т. Дугельної

I. Вправи на релаксацію

1. Зробіть дихальні вправи на розслаблення (вдихнути на рахунок 1-2-3; трохи затамувати подих; видихнути повільніше на рахунок 1-2-3-4-5-6; повторити 3-4 рази).

2. “Антистресова релаксація”

Займіть зручну позицію. Заплющіть очі, дихайте спокійно і глибоко. Зробіть вдих і на 10 секунд затримайте дихання. Повільно видихайте і подумки говоріть собі: “Вдих і видих, як приплив і відплив”. Повторіть цю процедуру 5-6 разів. Потім 20 секунд відпочиньте. Вольовим зусиллям скоригуйте окремі м'язи або їх групи. Скорочення утримуйте до 10 секунд. Таким чином пройдіться по всьому тілу. Слідкуйте за змінами в тілі. Повторіть процедуру тричі. Розслабтесь, ні про що не думайте. Спробуйте уявити собі відчуття розслаблення, яке проникає в усі куточки вашого тіла знизу вгору: від пальців ніг вгору через живіт, груди - до голови. Повторюйте подумки: “Я заспокоююсь, мені приємно, мене ніщо не тривожить”. Уявіть, як розслаблення проникає в усі частини вашого тіла. Ви відчуваєте, що напруга залишає вас: ваші плечі, шия, м'язи, обличчя розслаблені (рот напіввідкритий). Ви спокійні, подібні до м'якої іграшки – ляльки. Насолоджуйтеся своїми відчуттями 30 секунд.

Полічіть до десяти, подумки повторюючи, що з кожною наступною цифрою ваші м'язи все більше розслаблюються. Ваше завдання - насолоджуватися станом розслаблення. Ось настає “пробудження”. Порахуйте до десяти, скажіть собі: “Коли я долічу до двадцяти, мої очі відкриються, я буду відчувати себе бадьорим”. Неприємне напруження в кінцівках зникне.

3. “Внутрішній промінь”

Вправа допомагає зняти втому, стабілізувати внутрішній стан. Займіть зручну позу. Уявіть, що всередині вашої голови, у верхній її частині, виникає світлий промінь, який повільно і послідовно рухається згори вниз. Промінь повільно і поступово освітлює обличчя, шию, плечі, руки теплим, рівним і розслабленим світлом. Промінь, проходячи вниз, розгладжує зморшки. У вас зникає напруження в голові, розслаблюються зморшки на лобі, опускаються брови, “охолоджуються” очі, послаблюється напруга в кутиках губ, опускаються плечі, вивільнюються шия і груди. Внутрішній промінь формує зовнішність спокійної вільної людини, задоволеної собою і своїм життям. Виконайте вправу декілька разів — згори вниз. Закінчайте вправу словами: “Я став (стала) новою людиною! Я став (стала) молодим і сильним, спокійним і стабільнішим! Я все буду робити добре!”

4. “Дерево”

Вправа стабілізує внутрішній стан, створює баланс нервово-психічних процесів, запобігаючи травмуючим ситуаціям. Дорогою додому, в транспорті уявляйте себе деревом (яке вам подобається, з яким найлегше себе ототожнити). Детально програйте в свідомості образ цього дерева: уявіть його міцний і гнучкий стовбур; гілки, які розхитує вітер; листя, звернене назустріч сонячним променям і дощу; циркуляцію поживних соків по стовбуру; коріння, яке міцно вросло в землю. Важливо відчутти поживні соки, які коріння втягує із землі. Земля — це символ життя, коріння — символ стабільності, зв'язок людини з реальністю. Відчуйте, як, вдихаючи повітря, ви втягуєте ці соки із землі, як вони наповнюють ваше тіло енергією життя. Відчувши приємну циркуляцію поживних соків, відкрийте очі.

5. “Руки”

Сядьте на стілець, простягніть ноги і опустіть вниз руки. Уявіть собі, що енергія втоми “витікає” з рук на землю. Ось вона витікає з голови, проходить через плечі, протікає по передпліччю, досягає ліктів, опускається до кисті і через кінчики пальців виходить вниз, у землю... Ви фізично відчуваєте приємну важкість у ваших руках. Посидіть так 1-2 хвилини, а

потім злегка потрясіть кистями рук, остаточно звільняючись від втоми. Легко встаньте, трішки пострибайте і посміхніться.

6. “Дихання”

Сядьте зручно. Розслабтесь і заплющіть очі. За своєю командою спробуйте відключити свою увагу від зовнішнього середовища і сконцентруватись на власному диханні. Не керуйте диханням, намагайтесь не порушувати природний ритм. Просто вільно дихайте. Виконуйте вправу 5-10 хвилин.

II. Вправи для зняття зайвої напруги

1. “Емоційна гімнастика”

Оберіть зручне положення: стоячи, лежачи. Вивільніться від напруження і виконайте поетапно дії:

- Імітація позіхання. Розслабтесь, налаштуйте на позіхання, спробуйте відчувати бажання позіхнути. Супроводжуйте позіхання подумки звуком “у-у-у”, який поступово знижується і стає грудним.
- Позіхаючи, зморщіть ніс, підніміть брови, вії, губи, щоки. Викличте на обличчі міміку непереборного позіхання. Позіхайте з насолодою.
- Стан після сну. Повністю розслабтесь, уявіть, як відпочивають чоло, брови, вії, губи, щоки. Розслабте плечі, руки, ноги. Відчуйте бажання потягнутись.
- Добра посмішка. Підніміть кутики губ, зробіть веселі зморшки навколо очей, трішки зморщіть ніс. Зберігайте зморщену міміку обличчя. Згадайте присмний момент з дитинства.
- Нестримна радість. Підніміть руки, як спортсмен, котрий отримав перемогу. Радійте. Супроводжуйте процедуру звуками радості (але не надто голосно).
- Промінь сонця. Ще раз позіхніть, посміхніться, радійте. Уявіть, що обличчя осяяне ласкавими променями сонця. Зберігайте це відчуття. Відчуйте приплив сил.

2. “Дихальна медитація”

Займіть зручне положення. Розслабтесь, заплющіть очі. Сконцентруйте увагу на диханні. Подумки рахуйте кожен видих від 1 до 10, потім повторюйте все спочатку. Вправу виконуйте 15-20 хвилин. Намагайтесь не заснути, постійно рахуйте видихи. Якщо під час виконання вправи ви щось відчували, чули, бачили образи, поділіться враженнями з оточенням.

3. “Аутогенна медитація”

Оберіть зручну позицію сидячи. Заплющіть очі, розслабтесь, налаштуйте дихання на прийнятний для вас ритм. Сконцентруйтеся на диханні, на видиху, подумки промовляйте ключове слово. Краще, якщо воно не буде мати конкретного предметного значення, наприклад, слово “ом”, “том” і т. д. Виконуйте вправу 15-20 хвилин. Відчуйте спокій, поліпшення самопочуття.

Додаток Ж

Комплекс вокально-тренувальних вправ

1. Беззвучна гімнастика.

Вправа №1. Дана вправа спрямована на розвиток артикуляційного апарату і вимови. На “раз” - витягніть губи “трубочкою”, на “два” - посміхніться, розтягуючи губи. Повторіть ці вправи не менш 10 раз.

Вправа №2. Спрямована на зняття напруги з внутрішніх і зовнішніх м’язів:

- а) рахунок на чотири: вдихнути - голова назад, затримка - голова прямо, видихнути - голова униз;
- б) рахунок на чотири: повороти голови в різні сторони;
- в) рахунок на чотири: повороти голови – рухання шиї вправо - вліво без уклону голови;
- г) рахунок на чотири: повільний поворот голови по колу від плеча до плеча, зліва на право, і навпаки.

Вправа №3. Спрямована на пом’якшення голосових зв’язок. Рахунок на чотири:

- а) “Шпага” - поколювання кінчиком язика кожної щоки;
- б) “Біжить коник” - цокання язиком;
- в) “Дразлива мавпа” - широко відкритий рот, язик максимально витягнутий вперед та вниз до підборіддя з одночасним активним шиплячим видихом.

Вправа №4. Направлена на розробку кореня язика:

- а) Намагаємося кашляти як старці – “кха –кха –кха”;
- б) Постріляємо пальцем, прицілившись у мішень – “кх –кх – кх”;
- в) Відображаємо крик ворони – “кар– кар – кар”.

Вправа №5. Спрямована на відчуття інтонації:

- а) “Крик ослика” – “й - а, й -а, й – а” (інтонація різко падає згори до низу);
- б) “Крик у лісі” – “а-у, а-у, а - у ” (інтонація знизу до гори);
- в) “Крик чайки” – “а! а! а!” (інтонація різко падає зверху вниз и знизу вверху);
- г) “Зозуля” – “ку-ку, ку-ку” (імітувати голос зозулі необхідно на досить високій ноті, співучо).

Вправа №6. Направлена на відчуття роботи маленького язичка і проспівування ультразвуків:

- а) “Скавчить цуценя” – “і - і – і” – зімкнув губи у сумній посмішці;
- б) “Плаче маленьке кошеня” - жалібно “мяу - мяу – мяу”.

Вправа №7. Спрямована на звільнення нижньої щелепи. Рахунок на чотири:

Учням треба відкрити рот та поводити щелепою в різні боки, бажано перед дзеркалом.

2. Дихальна гімнастика

Вправа №8. Спрямована на активізацію співацького дихання:

Лежачи на спині, ноги трохи зігнуті в колінах, покласти книгу на живіт дещо вище діафрагми, повільно вдихнути. Відчути, як по мірі наповнення повітрям, книга підіймається. Затримати дихання на декілька секунд, потім

видихнути. Слідкувати за тим, щоб під час виконання вправи не підіймались плечі.

Вправа №9. Спрямована на прочистку носоглотки:

- а) Вдих - ведемо вказівним пальцем від основи до верхніх пазух, видох – б'ємо злегка вказівними пальцями по крилах носа;
- б) “Нюхаємо квітку” - вдихнути - носом утягнути повітря, видихнути – “Ах”!

Вправа №10. Направлена на підготування дихальної системи:

- а) “Надуваємо шарик” - повільно видихаємо повітря, долоні розводимо в сторони, шарик здувається на звук “с-с-с-с”, вправу виконуємо лежачі на підлозі;
- б) “Злітає літак” - на звук “ж - ж - ж – ж”, при цьому слід посилювати або послаблювати звучання;
- в) “Шум лісу” на звук “ш - ш - ш – ш” також посилюємо та послаблюємо звучання .

3. Артикуляційна гімнастика

Вправа №11. Вправа спрямована на розвиток дикції.

Необхідно вдихнути, затримати дихання і на видиханні, посилати звук в “маску” (в нижню частину чола), намагаючись, щоб голосна звучала коротко і різко, як постріл, а приголосна – повільно, вимовити такі склади:
ПУ-ПО-ПА-ПЕ-ПІ-ПИ,
БУ-БО- БА- БЕ-БІ- БИ і т.д.

Вправа №12. *Скоромовки.*

Наступні вправи доцільно використовувати для розвитку м'язів артикуляційного апарату і роботи над дикцією. Їх необхідно промовляти спочатку у повільному темпі, плавно рухаючи губами, язиком та нижньою щелепою, слідкуючи за тим щоб м'язи обличчя та шиї не напружувались. Ці вправи необхідно виконувати повільно прискорюючи темп. Доцільно використовувати текст різних скоромовок, на різні букви, різними мовами. Доцільно промовляти скоромовки з різною інтонацією (здивування,

оповідання, питання, вигук). Бажано промовляти скоромовки з інтонуванням, відображаючи образ та дії).

Скоромовки українською мовою:

1. Бабрались в брудній баюрі два бобри брунато-бурі:
Правда, брате-бобре, добре?
Дуже добре, брате-бобре.
2. Ой, збирала Маргаритка маргаритки на горі.
Розгубила маргаритки Маргаритка у дворі.
3. Стриб-стриб-стриб – підстрибує по стерні рідня:
перепілка, перепел, перепеленя.
4. Летіла лелека, заклекотіла до лелеченят.
5. Їла Марина малина.
6. Дзижчить над житом жвавий жук,
Бо жовтий він вдягнув кожух.

Скоромовки російською мовою:

1. Няня мылом мыла Милу,
Мила мыла не любила,
Но не ныла Мила,
Мила молодчина.
2. Сорок сорок ели сырок.
Рог носорог принес на порог.
Зачем он явился, кричат тараторки,
Его не хватает для скороговорки.
3. На дворе трава,
На траве дрова.
Не руби дрова
На траве двора.
4. Три сороки-тараторки
Тараторили на горке.

5. Перепел перепелку и перепелят

В перелеске прятал от ребят.

4. Традиційні співацькі вправи, вокалізи, що спрямовані на розвиток основних співацьких навичок та формування кращих засад манери виконання:

Вправа №13. Спрямована на вироблення навичок співацького дихання



До - ре - мі - фа - соль - фа - мі - ре - до.

Вправа №14. Направлена на вироблення кантиленного співу:



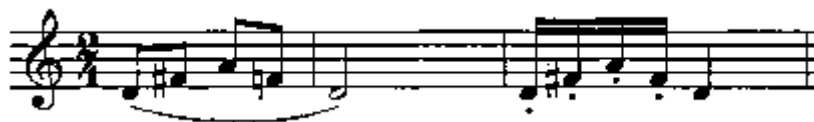
Ма - а - а - а - а і т.д.

Вправа №15. Спрямована на досягнення об'єму співацького тону:



У - і - у у - і - у у і т.д.

Вправа №16. Спрямована на набуття інтонаційно чистого і точного співацького звуку:



Ма-ма-ма-ма-ма і т.д.

Зі-ма, зі-ма, ма і т.д.

Вправа №17. Направлена на вироблення рухливості голосу:



Ми перебігали берега да-да-да-да і т.д.

Льо – о – о і т.д.

Вправа №18. Спрямована на зняття скованості нижньої щелепи:



Яй –

Дай –

Ща –

Вправа №19. Направлена на звільнення язика:



Ля-ля-ля, ля-ля-ля, - і т.д.

Мі-ла-ла, і т.д.

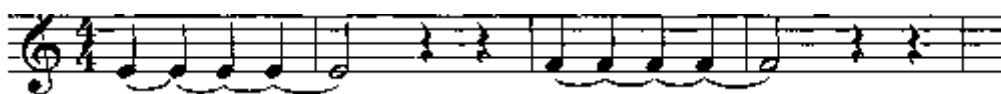
Вправа №20. Спрямована на вироблення навичок співацького дихання. Співати вправу необхідно в одній високій позиції:



Вста - ва - ла ра - ньо - шень - ко.

Вправа № 21

Спрямована на вирівнювання голосних в одній високій співацькій позиції. Під час співу їх потрібно наближувати до голосної “О”. Приголосні добре артикулювати, злегка утрируючи, “підчіплюючи” на передні верхні зуби. Виконувати вправу доцільно в повільному темпі:



Ма-ме-мі-мо-му і т.д.

Да-де-ді-до-ду і т.д.

Фрагмент уроку №1

Тема уроку: «Хмари»

Мета: викликати інтерес у дітей до способів втілення образу в музиці, образотворчому мистецтві, поетичних висловах.

Основна вимога: відповідність образних проявів характеру, настрою, виразним засобам музики.

Методи і прийоми: метод наочно-слухового показу; метод зіставлення художніх образів різних видів мистецтв: образотворчого мистецтва, музики, літератури; озвучування картини; ритмодекламація. Додатковий сенсорний стимул – відеозапис.

Матеріал: І.Шишкін «Полудень»; А.Гречанінов «Хмари пливуть».

План проведення заняття:

1. Прослухати п'єсу «Хмари пливуть» А.Гречанінова з одночасним переглядом відеоряду на комп'ютері (хмари, що пливуть).
2. Визначити характер, настрій музики.
3. Розглянути репродукцію І.Шишкіна «Полудень».
4. Порівняти її з музичним твором, що прослуховується.
5. Передати в рухах характер руху хмар.
6. Скласти в думках свою музику до картини І.Шишкіна, відобразити її характер в рухах; заспівати; програти на будь-якому музичному інструменті.
7. Зобразити на папері хмари.
8. Придумати нові образи (характери) хмар, що «пливуть». Спостереження показали, що прослуховування музичного твору, порівняння його з пейзажем, звернення до особистих вражень спонукає до створення свого образу в рухах, співзвучного з музикою, що прослуховується, викликає у дітей інтерес, бажання передати образний зміст музики в пластичній інтонації, в малюнку, в поетичних образних висловах. Опишемо поведінку і висловлювання дітей на уроці:

Віра М.: «Мені сумно, коли я дивлюся на хмари, тому що вони не

повертаються». На питання вчителя: «Як можна передати прощання з хмарами?» Віра відповіла: «Під музику». Так виникли пластичні етюди на тему «Прощання з хмарами». До Віри підключилися інші діти. Рухи були спокійні, задумливі, відрізнялися пластичністю.

Оля Р.: Куди пливете хмари?

Я Вас малюю, хмари

І до сонця відпускаю.

У рухах Оля передала своє образне уявлення хмар. При цьому вона точно відзначала закінчення музичних фраз. Рухи відрізнялися природністю та плавністю.

Максим А. намалював картину в кольорі (його хмари були кольоровими), уявивши, що розглядає хмари через кольорові скельця. Він також відзначив, що якщо скельця обертати швидко, то вийде інша музика, а ця п'єса звучить неквапливо. Важливо, що роздуми Максима є показником його осмисленого образного сприйняття твору, який він слухає.

Під враженням музики у кожного учня сформувався своє образне уявлення хмар, що «пливуть». Це відбилося в їх малюнках, що відрізняються колірною гаммою, формою, композицією, а також в різноманітних пластичних імпровізаціях. В той же час, не дивлячись на індивідуальність проявів, практично всі діти правильно відчували настрій і характер музики.

Фрагмент уроку №2

Тема уроку: «Весняний ранок».

Мета: Формування музично-образних уявлень засобами синтезу мистецтв через образне осмислене сприйняття виразних можливостей музики, живопису, літератури.

Методи прийоми: метод взаємозбагачення музично-образних уявлень засобами синтезу мистецтв; метод зіставлення, порівняння; метод уподібнення характеру музики; метод створення художнього контексту. Додатковий сенсорний стимул – «свіжий» запах парфумів.

Матеріал: «Ранок» С.Прокоф'єва; «Гра світла і тіні» Л.Добжай; вірші

Е.Баратинського, Ф.Тютчева; репродукції: «Весняний ранок» Н.Протасова, «Весна» А.Саврасова; дитячі малюнки.

План проведення заняття:

1. Звернення вчителя до спогадів дітей про ранкові весняні світанки: голоси, звуки, фарби (активізація життєвих уявлень).

2. Вправа на закріплення інтонації висхідної мелодії: «Образ світла і тіні». Зіставлення з картиною Н.Протасова «Весна», А.Саврасова «Весна»:

– «співучі», плавні лінії дерева, освітленого ранковим весняним сонцем;
– легкість, польотність звучання голосу відповідно до блакитних струменів повітря – висхідний рух мелодії (образ світла на картині);

– співучого, плавного виконання низхідної мелодії (образ тіні на картині).

3. Слухання твору «Ранок» С.Прокоф'єва. Питання:

а). На які незвичайні чергування звукових поєднань в п'єсі, що звучить, ви звернули увагу?

б). Чи можна пояснити словами те, що хотів передати композитор в звуках?

в). Чи вдавалося вам спостерігати пробудження природи?

г). Чи бувають однакові світанки? (відзначити: виразність фарб, відтінків; настроїв – емоційний словник: променистий, сліпуче, осяйно, густо, насичено, ліричний, освітлено і т. д.).

д). Чи співзвучні ваші спостереження з музикою С.Прокоф'єва?

Зіставити настроїв і відповідність даному настрою теплих і холодних тонів: жовтий, червоний, синій, блакитний.

Повторне прослуховування.

Завдання на тему: «Якби ти був художником, музикантом, поетом?»:

– уявити картину раннього ранку у фарбах, звертаючи увагу на чергування світла і п'тьми;

– підібрати зі словника естетичних емоцій (В.Ражников) слова, що характеризують образ даного музичного і живописного твору (порівняти);

– поділитися своїми спогадами з використанням вибраних слів з емоційного словника;

– пригадати, які відтінки характерні для весняного ранку (звернення до власних спогадів, до вражень від сприйняття картини «Весна» Н. Протасова, А.Саврасова);

– розкрити образний зміст музичного твору в малюнках.

5. Порівняти малюнки з картинами, представленими на уроці.

6. Передати своє бачення образу весни в рухах, вокальному та інструментальному виконанні.

7. Ігрова ситуація на тему: «Бесіда світла і п'тьми» (висхідний-нізхідний рух – вокальне виконання). Клас ділиться на дві групи:

– виконання висхідної мелодії – «образ світанку», низхідною – «образ заходу» (вокальне виконання);

– виконання на музичних інструментах, вибір музичного інструменту у відповідності із індивідуальним образним задумом учня (образ світла і п'тьми, грому, хмари).

Фрагмент уроку №3

Тема уроку: «Осінні етюди».

Мета: Формування музично-образних уявлень засобами синтезу мистецтв через образне сприйняття виразних можливостей музики, живопису, літератури, спостережень за явищами природи.

Методи і прийоми: метод взаємозбагачення музично-образних уявлень засобами синтезу мистецтв; метод створення композицій; метод диригування під музику; метод пластичної імпровізації. Додаткові сенсорні стимули – осіннє листя, «запах осені» (відкрите вікно в шкільний сад).

Матеріал: «Осінь» П.Чайковського («Дитячі пісні»); репродукції: «Золота осінь» І.Остроухова.

План проведення заняття:

1. Образна розповідь учителя: «Килим, що шарудить, з осіннього листя»;

2. Вправа на розвиток співацького дихання:

- «листя шарудить» – шу-шу-шу (на видиху);
- «теплий вітер» – ффффф... (на видиху);
- «холодний вітер» – ссссс... (на видиху);

3. Виконання педагогом пісні П.Чайковського «Осінь» без супроводу на фоні відкритого вікна. Звернення учителя до образних спостережень дітей, до спогадів.

5. Показ вчителем старовинної книги з образними характеристиками вересня («Батечко вересень», «Вересень – «дощодзвін», «Вересень – «листопадник», «літопровідник»; «золоте літо», «музика вересня» та ін.) і народними прикметами («Кричать граки, прощаючись до весни»; «похмурий вересень»).

Зіставлення пісні П.Чайковського з картиною І.Остроухова і В.Васнецова: Як зображені дерева на картині І.Остроухова, на картині В.Васнецова? Які відчуття відображені в картинах? Які фарби допомагають художникові передати різні відчуття? Чи може музика відобразити подібні відчуття?

7. Повторне прослуховування твору П.Чайковського «Осінь». Бесіда про настрій музики. Емоційний словник: тужлива, сумна, тягуча і так далі.

8. Розучування пісні по фразах з показом руху мелодії рукою.

9. Виконання пісні по фразах з диригуванням.

10. Віддзеркалення музичного образу дітьми в пластичній інтонації. Самостійність в знаходженні образних рухів, відповідно до змін в характері музики (динаміка, закінчення музичних фраз, уповільнення, прискорення, акценти, повтор).

11. Слухання «Пісеньки без слів» П.Чайковського.

12. Вираз власного задуму в різних видах діяльності (малюнки, поетичні знахідки, вокальні, інструментальні, пластичні імпровізації).

Приведемо висловлювання дітей і їх творчі знахідки, що виникли в процесі втілення «образу осені» в різних видах діяльності.

1. Денис А.: «Осінь»: Осінь, осінь золота. Для мене ти блага звістка, якщо глянеш ти у вікно, все як золотце-срібло. Листопад серед беріз, а ті пускають багато

сліз. Зграї птахів летять на південь, бачать світ вони навколо. Хто мені скаже чому щороку в моєму краї змінюється погода? Так влаштована природа.

2. Настя З., Оля З., Сергій П., Ігор Т., Іван І.:

«Жовте листя осені кружляє у веселому хороводі, від них мені весело».
«Осіннім похмурих днем листя радіє, неначе збирається на бал».

«Різноколірна осінь, різноколірні ліси!»

«Переді мною розкрився осінній диво-килим».

«Листя падає з дерев, немов, сніг з-під небес!»

«Різноколірна осінь, як танцівниця».

«Образ осені» оживає і в малюнках та пластичній інтонації.

3. Світлана Р. Розповідь «Живе листя»: «Восени все різноколірне листя зустрічається в танці. Його настрої залежить від вітру: від північного поривчастого вітру листя прагне якнайскоріше сховатися під деревом. В сонячний осінній день листя радісно кружляє і плавно опускається на землю. В осінньому парку все було спокійно. Несподівано налетів північний вітер і найменший кленовий листочок затрепетів від страху. Але вітер безжально сміявся все голосніше і голосніше, його сміх нагадував свист. Дерева хотіли допомогти маленькому листочку. Їх гілки нагадували дбайливі мамині руки . Одна гілочка торкалася до іншої. Вийшло коло. Північний вітер тепер був не страшний. Маленький листочок знову спокійно кружляв».

4. Марина Р. в невеликій розповіді порівняла «образ осені» з конем, що промчав із золотою гривною: «Рано вранці я подивилася у вікно. Все було, як в різноколірному сні. Раптом переді мною пролетів кінь із золотою гривною. Я довго дивилася йому навздогін. На його шії поблискували червоні дзвіночки, копита переливалися на сонці. Я ніколи не забуду той день, коли вперше побачила справжню осінь».

4. У Оксани Р. з'явилося бажання покружляти під музику, зобразити прогулянку в осінньому парку. Пластичні рухи дівчинки відрізнялися м'якістю, плавністю. Вона гостро відчувала всі зміни, що відбуваються в музиці, – паузи, динамічні відтінки і чітко передавала їх в своїх діях: зупинялася, збираючи уявний

букет з осіннього листя, підкидала його в повітря.

5. Артем Б. зобразив кришталеві крижинки на металлофоні, прокоментувавши це таким чином: «Хмара не страшна. Її краплі перетворюються на кришталеві крижинки».

На завершення уроку ще раз прозвучала «Осінь» П.Чайковського. Але тепер кожен прагнув почути осінь такою, якою вони її побачили, уявили, відчули і передали в малюнках, танцях, піснях, виконанні на музичних інструментах.

Фрагмент уроку №4

Тема уроку: «Диво, що ожило» (Н.Римський-Корсаков. Опера «Казка про царя Салтана»).

Мета: формування музично-образних уявлень у підлітків засобами синтезу мистецтв: музики, образотворчого мистецтва, художнього слова.

Методи і прийоми: метод емоційної драматургії; метод роздуму про музику; метод створення художнього контексту; метод створення композицій; метод ідентифікації.

Додаткові сенсорні стимули: фрагменти фільму – опери М.Римського-Корсакова «Казка про царя Салтана»; горішки, пір'я, черепашки, камінці.

Матеріал: ілюстрації І.Білібіна до «Казки про царя Салтана» О.Пушкіна: «Бочка по морю пливе...»; «І дивуючись, перед собою бачить місто...»; «Тут він в крапку зменшився, комаром перетворився...»; «Лебідь біла пливе»; «Казка про царя Салтана» О.Пушкіна.

План проведення заняття:

Перегляд фрагментів відеофільму «Казка про царя Салтана» муз. М. Римського-Корсакова.

Бесіда про образний зміст проглянутого відеофрагменту опери М.Римського-Корсакова «Казка про царя Салтана». Підготовка до образного сприйняття музичного фрагменту «Білка» з оркестрового антракту «Три дива», що передують четвертій дії опери М.Римського-Корсакова (дітям надається можливість під час прослуховування тримати в руках горішки, камінці, черепашок). Виразне читання викладачем фрагменту з казки О.Пушкіна: «Острів

на морі лежить, Град на острові стоїть, Із златоглавими церквами, З теремами і садами. У місті життя непогане. Ось такі там три дива: Є там білка, що при всіх золотий гризе горіх. Смарагд виймає, а шкаралупу збирає.

3. Образні порівняння звучання музичних інструментів (відеозапис дитячого ансамблю) з тембровим забарвленням музичних інструментів симфонічного оркестру (прояв самостійності в підборі музичних інструментів заздалегідь підготовлених учителем для кожного учня: металлофони діатонічні, трикутники, бубни та ін.).

3. Демонстрація учителем на класному екрані репродукцій художника І.Білібіна (важливо відзначити, що репродукції вчителем були спеціально підібрані відповідно до теми уроку):

– обкладинка до книги «Казка про царя Салтана» О.Пушкіна 1905 року видання;

– «І дивуючись, перед собою бачить місто він велике....» – ілюстрація з вищеназваної книги.

Необхідно відзначити, що показ на дошці збільшених репродукцій поєднувався з розповіддю вчителя про художника, про створення ним ілюстрацій до казки О.Пушкіна. Цікавим відкриттям для дітей був вислів І.Білібіна, його образне порівняння обкладинки книги з ескізом театральної завіси до спектаклю, який обіцяв глядачеві тисячу чудес: по всій сцені здіймаються хвилі. Хвилі здіймаються над глядачем, вони ось-ось поглинуть його. Адже це театр, і візерунчаста піна хвиль безтілесним мереживом застигає на матеріалі завіси або ж книжною сторінок».

Образна розповідь учителя чергувалася із звучанням фрагментів музики М.Римського-Корсакова. Сучасні технічні засоби дозволили дітям відчути всю казкову чарівність, втілену в музиці М.Римського-Корсакова, ілюстраціях художника І.Білібіна, відчути образність поетичної фантазії великого поета О.Пушкіна.

Фрагменти уроків (методичні рекомендації).

Налаштування аудиторії на майбутнє відпрацювання конкретного твору. Педагог демонструє учням твір твору В.- А.Моцарта «Абетка»

1. Загальне слухання музики (безпосередній «живий» показ твору викладачем).

Викладач розповідає дітям, для того, щоб розібратись, чим слугують у вокально-хоровому співі артикуляція і дикція, а також вияснити, що спільного і яка між ними різниця, ми познайомимося із хоровим твором В.- А.Моцарта «Абетка», написаним для трьохголосного дитячого або жіночого хору. Але знайомство це буде незвичне в тому плані, що перш, ніж ви прослухаєте цей твір загалом, я проспівую вам кожному хорову партію, але не говоритиму, яку саме. Перед вами стоїть завдання – прослухати і відгадати, хто співає: альти чи сопрано, перші чи другі? Відгадуючи, ви повинні давати аргументовану відповідь, чому саме це може співати, наприклад, друге сопрано чи перший альт. (Педагог демонструє окремі хорові партії не на інструменті, а власним голосом, тобто співає).

Варіанти відповідей, коли звучатиме хорова партія другого сопрано:

– Аня: я думаю, що це співає друге сопрано, тому що партія звучить у високій теситурі, прослуховується мелодична лінія, але дещо нижча, ніж у першого сопрано;

– Сергій: я вважаю, що саме у другого сопрано такий «густий і насичений» тембр голосу, що відрізняє його від першого сопрано;

– Ольга: я вважаю, що для того, щоб заспівати дану партію, необхідно внутрішньо відчувати те середнє висотнє положення, яке займає саме ця хорова партія між високими і низькими голосами, бути «центром», «основним важелем», середньою точкою опори в інтонуванні між першими сопрано і альтами.

Варіанти відповідей, коли звучатиме хорова партія першого сопрано:

- Настя: я думаю, що це партія першого сопрано, тому що в дуже високій теситурі прослуховується головна мелодична тема твору;
- Надія: я вважаю, що це співає перше сопрано, тому що цьому голосу притаманний «обіпертий», специфічний «округлий і різкий» тембр;
- Олег: я переконаний, що це звучить партія першого сопрано, тому що звук, який видобувається повинен бути «інтонаційно стійким», тобто він повинен звучати особливо «чисто». А це досягається тільки завдяки правильному співацькому диханню та вмілому використанні головних резонаторів.

Варіанти відповідей, коли звучатиме хорова партія альтів (в нашому випадку, коли альти – загалом діти підліткового віку, не діляються на перші і другі):

- Артем: я думаю, що це співає альт, тому що партія звучить в низькій теситурі;
- Катя: я вважаю, що тільки партії альтів притаманний тембрально-густий, з оксамитовим забарвленням, наповнений обертонами низький голос;
- Андрій: я впевнений, що це звучить альтова партія, тому що звук, який видобувається повинен бути «інтонаційно обіпертим» і не повинні прослуховуватися переходи від верхнього до нижнього регістру. А це досягається тільки завдяки правильному співацькому диханню та вмілому використанні грудних та головних резонаторів.

Після відповідей підлітків педагог детально аналізує кожен варіант, поступово класифікуючи відповіді дітей з точки зору їх власних образних уявлень, які виникли в процесі (в нашому дослідженні) першого виду музично-виконавської діяльності – слухання музики і її сприйняття.

2. Загальне слухання музики (у виконанні професійного хорового колективу «Київ» та Зразкового дитячого хору «Ластівка»).

Діти, послухаємо в запису обидва варіанти хорової мініатюри В.-А.Моцарта «Абетка», у виконанні дорослого і дитячого хорів та проведемо паралелі ознак схожості та різниці у звучанні цих хорів.

Що спільного в звучанні даних хорових колективів?

- Антоніна: під час співу обидва хори відтворюють однакову хорову партитуру, хорові партії співають однакові мелодичні лінії в межах певної теситури;
- Назар: обидва хорові колективи співають в одному темпі;
- Олена: обидва хори виконують твір у зазначеному автором музики темпо-ритмі та динаміці, із вказаними композитором агогічними відхиленнями.

Які відмінності у звучанні даних хорових колективів?

- Денис: спів цих хорів відрізняється силою та гучністю звучання хорових партій (дитячий хор звучить тихіше та легше, а дорослий – голосніше та потужніше);
- Аліна: дані хори відрізняються тембральним забарвленням хорових партій (дитячі голоси звучать «прозоріше», дорослі – «густіше», насиченіші обертонами);
- Інна: відчувається різниця у постановці співацьких голосів – хористи професійного хору володіють правильною співацькою постановкою, чого не можна сказати про дитячі голоси.

Отже, аналізуючи дані відповіді, можна прийти до висновку, що діти відповідали, використовуючи наочні образи (в даному випадку – звучання двох видів хорів), які виникають на основі минулого досвіду (даних відчуттів і сприйнять) шляхом його відтворення в пам'яті або в уяві, тобто, підлітки-хористи використовували свої власні образні уявлення про хорове звучання хорового твору В.-А.Моцарта «Абетка».

3. Процес розучування хорового твору В.-А.Моцарта «Абетка».

1. Робота над розвитком вокально-хорових навичок підлітків-хористів.

Перш, ніж розпочати працювати над вокально-хоровими вправами, використовуючи свій власний багаторічний досвід, хочу зупинитись на основних принципах мого підходу до роботи із хористами-вокалістами, тобто на тих пріоритетах, які повинні домінувати в підготовці співаків:

1. правильне співацьке дихання;
2. точність інтонування;
3. чітка вимова, тобто дикція;
4. рівність тембру всіх звуків при виконанні музичного твору.

Зупинемося і спробуємо попрацювати конкретно над кожним із перелічених вокально-хорових навичок.

1. Вправа на дихання:

1). Для того, щоб відчувати правильність вдиху, потрібно розслабити всі м'язи, стати прямо, руки опустити, виштовхнути залишки повітря (фффф..), повільно набрати носом повітря, ніби принохуватись (відчувати, як розходиться нижня частина ребер і повітря там ніби займає своє місце, при цьому живіт надувається (6-10 секунд). При закінченні вдиху груди повинні бути припідняті, а живіт та діафрагма напружені та втягнуті. Потім наступає друга частина вправи – затримка дихання(6-10 секунд). Видихати потрібно повільно, без різких товчків, випускати повітря через щільно зімкнені губи (можна поставити палець на відстані 3см, щоб відчувати щільність повітря, що видихається, потік повітря повинен бути настільки слабким, щоб його майже не відчувалось долонею (6-10 секунд).

2). Зачерпувати повітрі, ніби ковшиком.

3). «Змащувати голос, ніби маслом», щоб не був скрипучим.

4). Відрізати себе, як бюст» і поставити на уявну полицю.

5). Звук має «пускати корінь».

6). Звук має бути виваженим, як кожна ваша думка.

7). Уявити, що сидиш на мячеві і підскакуєш (мі-і-і, ме-е-е, му-у-у і т.д.)

2. Вправи на розвиток чистоти інтонування та звукоутворення.

а). Вироблення унісону та стрибки на октаву вверх і вниз.

Розпочинаю співати певний звук, «беручи його в долоні» і як щось матеріальне (наприклад, кульку), передаю його в руки учню, а він передає іншому, при цьому інтонуючи задану висоту звука (таким чином, вибудовується унісон). Коли вже всі діти-хористи «тримають звук в долонях рук», тобто, співають в унісон), потрібно всім різко підняти руки вгору, ніби «підкинути кульку-звук вгору», співаючи на октаву вгору і на нюансі форте, а потім «спіймати» його знову, інтонаційно повернувшись на октаву вниз і співати на нюансі піано. В даній вправі ми спираємося на звуковисотні та образні уявлення дітей, за допомогою яких вони контролюють висотне положення інтонації.

б). Управа на артикуляцію голосних звуків.

Співати заданий звук закритим ротом, уявляючи його як невеличку чорнильну крапку. Поступово, ця крапка, тобто, закриті звучання переводиться на голосний «у», який з часом «розпливається, округлюється в голосний «о»; звук «о» «поправляється в голосну «а», яка, в свою чергу, «усміхається» в голосну «е», яке звужується, «худне» в «і», яке поправляється і розширюється в «и». Після цього весь ланцюжок чергування голосних повторити, тільки в зворотньому напрямку.

В даній вправі на звукоутворення діти починали співати звук, уявляючи спочатку геометричну форму самих голосних звуків, а потім переносили цю уявну форму безпосередньо в співацьку позицію голосового апарата. Таким чином, формували свої образні уявлення під час звукотворення голосних в процесі вокально-хорового співу (а в нашому дослідженні – другому виді музично-виконавської діяльності – музикуванні).

- 3). Динамічні відтінки – «розправляти крила», відчуваючи нижні ребра (крещендо) і «складати крила» – дімінуендо; уявити, що пишете музичну фразу на аркуші в лінійку.
- 4). Рівність голосу – уявляти, що пишеш музичну фразу на аркуші в лінійку або бачиш перед собою рівну лінію, проведену через всі стіни в класі.
- 5). Закінчення музичних фраз – уявляти, що складаєш парасольку.

Список використаних джерел:

1. Абдуллин Э.Б. Теория преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Э.Б. Абдуллин, Е.В. Николаева – М.: Прометей, 2003. – 224 с.
2. Абт Ф. Школа пения: избранные упражнения для низких голосов в сопровождении фортепиано / Ф. Абт. – М.: Музыка, 1985. – 62 с.
3. Алиев Ю.Б. Настольная книга школьного учителя-музыканта / Юлий Багирович Алиев – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 336 с.
4. Ананьев А.М. Визуальная психодиагностика эмоциональных проявлений у учащихся : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ананьев Антон Михайлович – Южноукраинский гос. пед. ун-т. им. К.Д.Ушинского; – О., 1996. – 20 с.
5. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания / Борис Герасимович Ананьев – М.: Наука, 2001. – 371 с.
6. Андреева Г.М. Социальная психология / Галина Михайловна Андреева – М.: Аспект-пресс, 1996. – 375 с.
7. Аникеева Н.П. Воспитание игрой : кн. для учителя / Нелли Петровна Аникеева – М.: Просвещение, 1987. – 144 с.
8. Анненков В.П. Психолого-педагогічні особливості формування цілісних орієнтацій учнівської молоді: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.05 / Анненков В.П.; Київськ. ун-т ім. Т.Г.Шевченка – К., 1996. – 24 с.
9. Апраксина О.А. Методика музыкального воспитания в школе / Ольга Александровна Апраксина – М.: Просвещение, 1983. – 222 с.
10. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие / Р. Арнхейм; пер. с англ. В. Н. Самохина. — М.: Прогресс, 1974. — 392 с.
11. Арнхейм Р. Новые очерки по психологии искусства / Рудольф Арнхейм – М.: Прометей, 1994. – 352 с.
12. Артемьева Е.Ю. Психология объективной семантики / Е.Ю. Артемьева – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 127 с.
13. Артоболевская А.Д. Первые встречи с искусством / Анна Даниловна

- Артоболевская, Виталий Ильич Левин – М.: Искусство в школе, 1995. – 224с.
14. Арчажникова Л.Г. Воспитание умений и навыков работы с нотным текстом // Вопросы музыкального образования / Людмила Григорьевна Арчажникова – Саратов, 1970. – 128 с.
 15. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Борис Владимирович Асафьев. – Л.: Музыка, 1971. – 376 с.
 16. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения: общедидактический аспект / Юрий Костянтинович Бабанский – М.: Знание, 1977. – 254 с.
 17. Бабіч Д. Р. Мистецтво імпрровізації як складова фахової підготовки артистів естрадних ансамблів / Д.Р. Бабіч // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць – К.: НПУ, 2002. – № 7. – 81-88 с.
 18. Баренбойм Л.А., Творческий портрет артиста / Лев Аронович Баренбойм, Э.Гилельс – М.: Сов. композитор, 1990 – 264 с.
 19. Батюк Н.О. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Батюк Наталя Орестівна / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського: – К., 2003. – 19 с.
 20. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества : сб. избр. трудов. / Михайло Михайлович Бахтин — М.: Искусство, 1979. — 423 с.
 21. Безбородова Л.А. Методика преподавания музыки в общеобразовательных учреждениях / Людмила Александровна Безбородова, Юлий Багирович Алиев – М.: Академия, 2002. — 416 с.
 22. Беляева-Экземплярская С.Н. О психологии восприятия музыки / София Николаевна Беляева-Экземплярская // Музыкальная психология : хрестоматия– М., 1992. – С. 155-157.
 23. Бендлер Р. Структура магии. / Р.Бендлер, Джон Гриндер – Спб : Прайм-Еврознак, 2004. Т.2. – 157 с.
 24. Бергстон А. Материя и память / Анри Бергстон // Собр.соч.: М., 1992. т.1– 235 с.

25. Беркман Т.Л. Индивидуальное обучение музыке. Музыкально-эстетическое развитие школьников в процессе обучения игре на фортепиано / Т.Л.Беркман – М.: Просвещение, 1964. – 220 с.
26. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. / Іван Дмитрович Бех – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
27. Бирмак А.В. О художественной технике пианиста / Ариадна Владимировна Бирмак – М.: Музыка, 1973. – 137 с.
28. Благондежина Л.В. Психологический анализ слухового представления мелодии // Ученые записки ГНИИ психологии / Лариса Васильевна Благондежина – 1940 – Т.1 – С.151-196.
29. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения : в 2 т. / Павел Петрович Блонский – М.: Педагогика, 1979. – Т. 2. – С.5-340.
30. Болгарский А.Г. Система поэтапного обучения и воспитания подростков в ВИА / Анатолий Георгиевич Болгарский // Взаимодействие педагогического вуза и школы в музыкально-эстетическом воспитании : сб. научных трудов – К: КГПИ им. М.Горького, 1984. – С.69-71.
31. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред.. Б.Мерещяков, В.Зинченко, – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК. 2003. – 672 с.
32. Бонфельд М.Ш. Введение в музыкознание / М.Ш.Бонфельд – М.: ВЛАДОС, – 2003. – 219 с.
33. Бочкарёв Л.Л. Применение психологических знаний в практической деятельности музыканта-педагога : метод. разработ. / Леонид Львович Бочкарёв — М., 1981. — 27 с.
34. Бочкарёв Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Леонид Львович Бочкарёв – М.: Институт психологии РАН, 1997. – 351 с.
35. Брилін Б.А. Педагогічні основи музично-творчого розвитку учнів старших класів у сучасних формах дозвілля : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ Брилін Борис Андрійович; ІП АПНУ– К., 1998. – 40 с.

36. Брылина В.Л. Формирование эстетического идеала в процессе вокальной работы с подростками : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Брылина Валентина Людвиговна; НИИП УССР – К., 1985. – 20 с.
37. Бурвина Э.М. Ассоциативный метод в преподавании музыки (На материале фортепианного обучения будущих учителей музыки) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Бурвина Эдуард Михайлович. – М., 1990. – 18 с.
38. Бурська Н.П. Методичні основи розвитку музично-виконавського мислення студентів у процесі фортепіанної підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Бурська Олена Петрівна / Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2004, 20 с.
39. Буяльський Б.А. Поезія усного слова : Азбука виразного читання : книга для вчителя / Болеслав Адамович Буяльський – 2-е вид., перероб. і доп – К.: Рад. Школа, 1990. – 225 с.
40. Ванечкина И.Л. Синестетические эксперименты в музыкальном образовании / Ирина Леонидовна Ванечкина, Булат Галеев // Человек. – 2002. – № 2. – 67с.
41. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Людмила Михайлівна Василенко. – К., 2003. – 21 с.
42. Вахнянская И.Л. Эмоционально-эстетическое развитие младших школьников в учебной деятельности / Ирина Леонидовна Вахнянская – М.; Ижевск, 1999. – 166 с.
43. Ващенко Г. Загальні методи навчання : підручник для педагогів / Григорій Ващенко. — К.: Всеукраїнське педагогічне товариство ім. Г.Ващенко, 1997. – 410 с.
44. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Лев Маркович Веккер – М.: Смысл, 2000. – 685 с.
45. Венгер Л.А. Развитие умственных способностей детей / Л.А.Венгер — М.: Педагогика, 1991 — 222 с.

46. Венгрус Л. А. Пение и “фундамент музыкальности” / Любовь Анатольевна Венгрус. – Великий Новгород : Нов. ГУ им. Я.Мудрого, 2000. – 204 с.
47. Ветлугина Н.А. Музыкальное развитие ребенка / Наталья Алексеевна Ветлугина. – К.: Муз. Україна, 1978. – 254 с.
48. Виноградова М. Д. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников / М. Д. Виноградова, И. Б. Первин. – М.: Педагогика, 1997. – 159 с.
49. Возрастная и педагогическая психология : учебник для студентов пед. ин-тов / под ред. А.В.Петровского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1979. – 288 с.
50. Волков С.О. О формировании представлений в образно-художественном мышлении современного музыканта-исполнителя. Вопросы теории и эстетики музыки / С.О. Волков. – Л.: Музыка, 1977. – Вып.2. – С.184–201
51. Волчегорская Е.Ю. Расширение границ восприятия музыки / Евгения Юрьевна Волчегорская // Музыка в школе. – 2004. – № 3 – 31–34 с.
52. Вопросы подростковой и эстетической культуры школьников / под ред. Г.В.Арзамовой, Л.В.Богомоловой и др. – М.: Интеробуч “НПА Лад”, 1993. – Вып. 2– 77 с.
53. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Лев Семенович Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 96 с.
54. Выготский Л.С. Собрание починений : в 6 т. Т.4: Детская психология / Лев Семенович Выготский / Под. ред. Д.Б.Эльконица. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.
55. Гаврилова О. В. Аналіз стану проблеми формування самоконтролю / Ольга Валеріївна Гаврилова // Наукові праці: Миколаїв. держ. ун-ту ім. Петра Могили. – Миколаїв : 2008. – Т.86. – №.73. – С.191–196.
56. Гегель Г.В.Эстетика : в 4 т. Т.3. / Георг Вильям Фридрих Гегель– М.: 1968. – 390 с.
57. Гейзінга Й. Homo Ludens / Йоган Гейзінга; пер. з англ. О.Мокровольського – К.: Основи, 1994. – 250 с.

58. Гильбурд Г. Исполнительское искусство – сфера проявления художественной идеи / Г.Гильбурд. – Томск.: Томский университет, 1984. – 197 с.
59. Глазырина Е.Ю Ребенок и музыка: Опыт диалога / Елена Юрьевна Глазырина. – Екатеринбург : УрГПУ, 1995 – 204 с.
60. Гольденвейзер А.Б. Статьи, материалы, воспоминания / Александр Борисович Гольденвейзер. – М.: Музыка, 1969. – 446 с.
61. Гонтаренко Н. Б. Сольное пение: секреты вокального мастерства / Н.Б.Гонтаренко. – [Изд. 2-е.]. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 155 с.
62. Горбенко С.С. Історія гуманізації музичної системи: Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання / Сергій Семенович Горбенко. – Кам'янець-Подільський : Видавець ПП Зволейко Д.Г., 2007. – 348 с.
63. Горелашвили Л.И. Некоторые особенности визуального восприятия и оперативной памяти пианиста в процессе чтения с листа : автореф. дис. ... канд искусствоведения. – Горелашвили Леван. – Тбилисси, 1977. – 17 с.
64. Горностаева В.В. Два часа после концерта / Вера Васильевна Горностаева // Сборник статей и материалов / сост. Н.М. Зимянина. – М.: Сов. Композитор, 1991. – 119 с.
65. Горюнова Л.В. На пути к педагогике искусства / Людмила Викторовна Горюнова // Музыка в школе. – 1988. – №2. – С.9.
66. Гостев А.А. Образная сфера человека / Андрей Андреевич Гостев. – М.: Институт психологии РАН, 1992. – 194 с.
67. Готсдинер А.Л. К проблеме многосторонних способностей / Арнольд Львович Готсдинер // Вопросы психологии. – 1991. – №4. – С.82–88.
68. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология / Арнольд Львович Готсдинер. — М.: Магистр, 1993. — 263 с.
69. Грані педагогічної майстерності (Педагогіка мистецької діяльності) : навч. посібник для студентів, педагогів, керівників творчих виконавських колективів. – Рівне : РДГУ, 2002. – 232 с.

70. Гребенюк Н.Є. Вокально-виконавська творчість : дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.03 / Гребенюк Наталія Євгенівна. – К., 2000. – 370 с.
71. Гржибовская Р.Н. Проблема формирования внутреннеслуховых (художественно-образных) представлений у учащихся-музыкантов (На материале учебной работы в музыкально-исполнительских классах педагогических учебных заведений) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Гржибовская Р.Н. – М., 1982. – 18 с.
72. Григорьев В.Ю. Исполнитель и эстрада / Владимир Юрьевич Григорьев. – М.; Магнитогорск, 1998. – 156с.
73. Гриндер М. Исправление школьного конвейера / Майкл Гриндер. – М., 1995. – С.58.
74. Гродзенская Н.Л. Школьники слушают музыку / Надежда Львовна Гродзенская. – М., 1969.
75. Гуз Н.Г. Музично-виконавський досвід як основа педагогічної майстерності майбутнього учителя музики / Наталія Гаврилівна Гуз // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : збірник наук. праць / [відп. ред. Гузій Н.В.]. – К.: НПУ, 2002. – № 7. – С.3-8
76. Гузій Н.В. Основи педагогічного професіоналізму: навчальний посібник. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2004. – 155 с.
77. Гусейнова Л. В. Формування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавській діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Гусейнова Лариса Василівна. – Ніжин, 2005. – 246 с.
78. Давидов М. Історія виконавства на народних інструментах. (Українська академічна школа): підруч. [для вищ. та серед. муз. навч. закл.] / М. Давидов. – К.: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2005. – 420 с.
79. Давыдов В.В. О понятии личности в современной психологии // Психологический журнал. – 1988, Т. 9, №4. – С.22-33.
80. Далецкий О. В. Обучение пению : учеб. пособие / О. В. Далецкий. – [3-е изд.], – М.: МГУКИ, 2003. – 255 с.

81. Дем'янюк Т. Духовно-моральний розвиток особистості у позашкільному педагогічному процесі / Тамара Дмитрівна Дем'янюк // Нова педагогічна думка – 2003. – № 4. – С.75 – 77.
82. Демиденко В.В. Формування світоглядних уявлень підлітків засобами мистецтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Демиденко Віктор В'ячеславович; Луганський держ. педагогічний ун-т ім. Т.Шевченка. – Луганськ, 2003. – 18 с.
83. Дзитиев А. Законы мышления / Аслан Дзитиев – М.: ЦЕНТР, 1997. – 108 с.
84. Дидро Д. Разговор Даламбера и Дидро / Дени Дидро // Мир философии : книга для чтения : в 2 ч.– М.: Политиздат, 1991. – Ч.1: Исходные философские проблемы, понятия и принципы. – С.52.
85. Дитячий театр. Начерк Митруся. – Полтава : Вид-во Полт. Спільки споживч. тов-в, 1919. – 12 с.
86. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики / Леонид Борисович Дмитриев. – М.: Музыка, 1968. – 675 с.
87. Дорфман Л.Я. Эмоции в искусстве. Теоретические подходы и эмпирические исследования / Леонид Яковлевич Дорфман. – М.: Смысл, 1997, – 424 с.
88. Дослідження емоційно-вольової сфери : практикум із загальної психології / [уклад.: Н. Г. Рудюк, Г. М. Дубчак]. – Чернівці : Рута, 2005. – 66 с.
89. Дряпіка В.І. Розкриваючи світ джазу, рок- і поп-музики : книга для вчителя / Володимир Іванович Дряпіка. – К.; Кіровоград : Трелакс, 1997. – 184 с.
90. Дряпіка В.І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта : навч. посібник / Володимир Іванович Дряпіка. – К.; Кіровоград; Ужгород: Ліра, 2000. – 228 с.
91. Економова Е. К. Організація співтворчості : навч. посібник для концертмейстера і співака / Еліна Костянтинівна Економова. – Одеса, 2003. – 208 с.
92. Ерошенко И.Н. Культурно-воспитательная деятельность с детьми и подростками : учебное пособие / Ирина Николаевна Ерошенко – М.: МГУКИ, 2000. – 202 с.

93. Жигінас Т. В. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Жигінас Тетяна Володимирівна – К., 2007. – 20 с.
94. Закон України “Про позашкільну освіту” // Освіта України. – 2000. – №31. – С.6-8.
95. Згурська Н. М. Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Згурська Наталія Миколаївна. — К., 2001. — 14 с.
96. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії : навч. посіб. для вчителів, аспірантів, студентів серед. і вищ. навч. закладів / Іван Андрійович Зязюн, І.М.Сагач. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
97. Иванов Е.М. Природа субъективной реальности : автореф. дис. ... канд. филос. наук / Иванов Евгений Михайлович. – Саратов., 1995. – 17 с.
98. Иванченко Г. В. Психология восприятия музыки: подходы, проблемы, перспективы / Галина Владимировна Иванченко. – М.: Смысл, 2001. – 264 с.
99. Игумнов К.Н. О творческом пути и исполнительском искусстве пианиста / Костянтин Николаевич Игумнов // Вопросы фортепианного исполнительства – М.: Музыка, 1973. – С.11 – 73.
100. Илле М.Е. Музыкальные интересы и духовные потребности молодёжи / Михаил Евгеньевич Илле // Социологические исследования – 1990. – № 2. – С.94 – 102.
101. Ильина Т.А. Педагогика : курс лекций / Т. А. Ильина. – М.: Просвещение, 1984. – 496 с.
102. Исаева И.О. Эстрадное пение. Экспресс-курс развития вокальных способностей / Инга Олеговна Исаева. – М.: АСТ: Астрель, 2007. – 319 с.
103. Кабалевский Д.Б. Музыка и музыкальное воспитание. Статьи и выступления разных лет / Дмитрий Борисович Кабалевский – М.: Знание, 1984. – 64 с.
104. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.

105. Каган М.С. Холостова Т.В. Культура – философия – искусство / М.С. Каган, Т.В. Холостова. – М.: Знание. – 1988. – 64 с.
106. Кадцын Л.М. Музыкальное искусство и творчество слушателя : учеб. пособ. для вузов / Лев Михайлович Кадцын – М.: Высш. шк., 1990. – 303 с.
107. Как построить свое “Я” / [под ред. В. П. Зинченко]. – М. : Педагогика, 1991. – 136 с.
108. Карасева М. Профессиональный музыкальный слух в контексте современной практической психологии / Марина Карасева // Музыкальная академия. – 1999. – № 4. . – С.25.
109. Карпенко З.С. Аксиологія особистості / Зіновія Степанівна Карпенко. – К.: ТОВ „Міжнародна фін. агенція”, 1998. – 216 с.
110. Карпенко Л. А. Влияние размеров учебной группы на успешность совместимой познавательной деятельности / Людмила Андреевна Карпенко // Вопросы психологии. – М., 1984. – №1. – С.71–75.
111. Катаев С.Л. Музыкальные вкусы молодёжи / С.Л. Катаев // Социологические исследования. – 1986. – № 1. – С.16–19.
112. Катышев Д.Н. Театр поэта / Дмитрий Николаевич Катышев. – М.: Сов. Россия, 1989. – 128с
113. Кауфман В.И. О роли деятельности личности в формировании и развитии слухового образа / В.И. Кауфман // Психологический журнал, 1986. – Т.7 – № 3. – С.47.
114. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях : учеб. пособие / Евгений Александрович Климов. – М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.
115. Климук І.Я. Проблема музичної моди в естетичному вихованні старшокласників : автореф. дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 / Климук І.Я.; ІІІ АПНУ. – К., 1998. – 17 с.
116. Клитин С. С. Эстрада: Проблемы теории, истории и методики : учеб. пособ. / Станислав Сергеевич Клитин. – Л.: Искусство, 1987. – 190 с.
117. Книшова Т. П. Формування артистизму як компонента педагогічної майстерності / Тетяна Петрівна Книшова. – О.: Астро Принт, 1999. – 16 с.

118. Коваль Л.Г. Виховання почуття прекрасного / Лариса Григорівна Коваль. – К.: Рад. школа, 1983. – 120 с.
119. Ковбасенко Л.І. Організаційно-педагогічні основи діяльності сучасного позашкільного навчального закладу : метод. пос. для педагогічних колективів позашкільних навчальних закладів / Л.І. Ковбасенко. – К.: Міністерство освіти і науки, АПН України, Наук.-метод. центр середньої освіти, Інститут проблем виховання, 2000. – 53 с.
120. Коган Г.М. У врат мастерства. Психологические предпосылки успешности пианистической работы / Григорий Михайлович Коган. – М., 1977, – 46с.
121. Козир А.В. Формування диригентсько-хорової майстерності у студентів інститутів мистецтв як запорука їх ефективної підготовки до практичної діяльності / Алла Володимирівна Козир // Теорія і методика мистецької освіти : зб.наукових праць. – К.: НПУ. – Вип 5. –2004. – С.89 – 97.
122. Колоней В.А. Пластическое начало в структуре фортепианно-исполнительского интонирования // Музичне мистецтво і культура : зб. статей / Валентин Олексійович Колоней. – Одесса: Астропринт, 2000. – Вип.1 – С.279-286.
123. Коляденко Н.П. Синестезия в музыкально-эстетическом воспитании / Нина Павловна Коляденко // Материалы I научной конференции в рамках межвузовской научной программы «Развитие Гумманитарных инициатив». – М., 1997. – 53 с.
124. Комаровская О.А. Театральная одаренность / О.А.Комаровская // Обдарована дитина . – 2001. – №4. – С.7–11.
125. Кондратенко Г. Г. Формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика музичного навчання” / Кондратенко Геннадій Георгійович. – К., 2007. – 23 с.
126. Кононко О. Л. Яке нам потрібне виховання / Олена Леонтіївна Кононко // Дитина у кризовому соціумі: як її розуміти і виховувати. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2004. – 128 с.

127. Концертная деятельность любительского эстрадного оркестра. Методическая разработка / [сост. В. М. Коновалов]. – М.: МГУКИ, 2000. – 21 с.
128. Костюк А.Г. Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования : сб. статей. / Олександр Григорович Костюк. — К.: Муз. Україна, 1986. — 126 с.
129. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Олександр Григорович Костюк. – К.: Рад. школа, 1989. – 380с.
130. Кочнева И. С. Вокальный словарь / И. С. Кочнева, А.С. Яковлева. – [2-е изд.].– Л.: Музыка, 1988. – 70 с.
131. Коэн В. Метод музыкальных зеркал (двигательные аналоги музыкального восприятия) / В. Коэн // Искусство в школе. – 1999. – № 4-5. – С.87.
132. Кравчук Л.В. Формирование музыкально-образных представлений младших школьников на основе синтеза искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кравчук Лариса Викторовна / Московский государственный университет культуры и искусств. – М., 2006 – 19 с.
133. Крейз Р. Релаксация / Ричард Крейз; пер. с англ. Н. Мовчан. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2002. – 256 с.
134. Кремлев Ю. А. Некоторые вопросы эстетики советского музыкального исполнительства / Ю. А. Кремлев // О музыкальном исполнительстве. – М., 1954. – С.3-14.
135. Кротова Т. Ф. Музичне виконавство як засіб самоутвердження підлітка на шляху духовного становлення / Т. Ф. Кротова // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць / [ред. кол. Н. В. Гузій (відпр.ред.) та інші.]. – К., НПУ, 2002. – № 7. – С.210-217.
136. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии / В.А.Крутецкий. – М.: Прогресс, 1972. – 225с.
137. Крысько В.Г. Психология и педагогика: Схемы и комментарии / Володимир Гаврилович Крысько. – М.: Изд-во ВЛАДОСС-ПРЕСС, 2001, – 368 с.

138. Кузнецов В. Г. Теория и методика учебно-творческого процесса в любительских эстрадных оркестрах и ансамблях / В. Г. Кузнецов. – М.: Музыка, 2000. – 246 с.
139. Куликов Г.А. Слух и движение: физиологические основы слуходвигательной координации / Геннадий Аркадьевич Куликов. – Л.: Наука, 1989. – 200 с.
140. Культура та інформаційне суспільство ХХІ століття : матеріали наукової конф. молодих учених (Харків, 16-18 квіт. 2003 р.) / Харків. держ. акад. культури; відп. ред. І.В.Щербіна. – Х.: ХДАК, 2003. – С.89–90.
141. Кучменко Е. Інтеросвітні аспекти глобально-культурологічних проблем цивілізації у контексті формування громадянського суспільства / Е. Кучменко, Б. Кучменко. – К. : Центр. ін-т післядип. пед. освіти АПН України, 2001 – С.3–7.
142. Левченко Н.Г. Эстетическое воспитание старшеклассников в процессе школьной театральной деятельности : дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. / Левченко Николай Григорьевич; АПН Украины, Институт педагогики. – К., 1996. – 19 с.
143. Лейтес Н.С. Способности и одаренность в детские годы / Натан Семенович Лейтес. – М.: Знание, 1984. –168 с.
144. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения / Алексей Николаевич Леонтьев – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.
145. Леонтьев А.Н. Образ мира / Алексей Николаевич Леонтьев // Избр. Произведения : в 2 т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С. 251–261.
146. Леонтьев А.Н. Психология образа / Алексей Николаевич Леонтьев // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология – 1979. – №2. – С. 3 – 13.
147. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / Исаак Яковлевич Лернер. – М.: Просвещение, 1981. – 157 с.
148. Лисіна Н.І. Музика в системі художніх цінностей сучасної молоді / Наталя Ігорівна Лисіна. // Теорія і методика мистецької освіти : / зб. наук. праць. — К.: НПУ. –2002. Вип 3. – С.115-118.

149. Ліпська С.Л. Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної мистецької освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ліпська Світлана Леонідівна; / Національний педагогічний університет ім М.П.Драгоманова. – К.: 2007. – 20 с.
150. Локк Д. Опыт о человеческом разумении / Джон Локк // Сочинения : в 3т.– М., 1985. – Т.1. – 621 с.
151. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Борис Федорович Ломов. – М.: Наука, 1984. – С.190-289.
152. Лосев А. Ф. Основной вопрос философии музыки // А. Ф. Лосев Философия. Мифология. Культура. – М.: Политиздат, 1991. – С.315 – 352, С.326 – 327
153. Майкапар С.М. Музыкальный слух, его значение, природа, особенности и метод правильного развития / Самуил Моисеевич Майкапар. – М.: Сов. композитор, 1982. – 328 с.
154. Мальцева Е.А. Развитие музыкальных представлений у детей в процессе обучения пению / Елена Анатольевна Мальцева // Психологические исследования представлений и воображения. – М., 1956. – С.121.
155. Марков М. Теория искусства: функциональный подход / М. Марков // Восприятие музыки : сб. статей.– М.: Музыка, 1980. – С.28–37.
156. Мартинсен К.А. Методика фортепианного обучения / Карл Адольф Мартинсен // Выдающиеся пианисты –педагоги о фортепианном искусстве : сб. статей / ред. С. М. Хентовой – М.; – Л.: Музыка, ЛО, 1966. – С.39–40.
157. Масол Л.М. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій / Людмила Михайлівна Масол // Мистецтво та освіта. – 2001. – №1 – С.3
158. Масол Л.М. Інтегративні технології викладання мистецтва у ЗНЗ / Людмила Михайлівна Масол // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наукових праць.– К.; 2004. – Вип.8. – С. 25–29.
159. Матковська М.В. Методичні засади розвитку слухомоторних уявлень молодших школярів у процесі музичного навчання : автореф. дис. ...канд.

- пед. наук: 13.00.02 / Матковська Марина Вікторівна; Сумський держ. пед. ун-т ім.А.С. Макаренка. – Суми, 2002. – 16 с.
160. Матюгин И. Методы развития памяти, образного мышления, воображения / Игорь Матюгин, И.Рыбникова. – М.: Эйдос. – 1996. – 60 с.
161. Медушевский В.В. Интонационная форма музыки / Вячеслав Вячеславович Медушевский. — М.: Композитор, 1993. — 194 с.
162. Медушевский В.В. Художественная картина мира в музыке (к анализу понятия) / Вячеслав Вячеславович Медушевский // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения 1984. – Л.: Наука, 1986. – С.18–27.
163. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности Александр Александрович Мелик-Пашаев. – М.: Знание, 1981. – 96 с
164. Методичні рекомендації до курсу “Педагогіка музичного сприймання” для студентів магістратури / [уклад. М.В.Білецька]. – Мелітополь: МДПУ, 2003. – 59 с.
165. Мещанова Л.Н. Формирование образно-смыслового компонента речи учителя музыки : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Мещанова Любовь Николаевна. – М., 1989.– 15 с.
166. Мильштейн Я. И. Вопросы теории и истории исполнительства / Я. И. Мильштейн. – М.: Сов. композитор, 1983. – 262 с.
167. Мироненко О.М. Морально-естетична діяльність школярів в умовах позашкільного закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Мироненко Олена Миколаївна; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К., 1994. – 23 с.
168. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Лариса Максимовна Митина. – М., 1998. – С.68.
169. Михайличенко О. В. Основи загальної та музичної педагогіки: теорія та історія / Олег Володимирович Михайличенко. – Суми : Наука, 2004. – 210 с.
170. Михайлов М.К. Этюды о стиле в музыке : статьи и фрагменты / Михаил Костянтинович Михайлов. – Л.: Музыка, 1990. – 285 с.

171. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / Валентин Олексійович Моляко. – К. : Т-во “Знання” УРСР, 1989. – № 9 – 48 с.
172. Моль А. Теория информации и эстетическое восприятие / Абрам Моль. — М.: Мир, 1966. – 352 с.
173. Морозова Н.В. К проблеме развития полимодальных музыкально-образных представлений будущего учителя музыки / Наталья Владимировна Морозова // Научные труды МПГУ. – М., 2003. – С. 299–301.
174. Морозова Н.В. НЛП в музыкальной педагогике / Наталья Владимировна Морозова // Ивонина Л.Ф., Морозова Н.В. Педагог и ученик: созвучие двух индивидуальностей. – Пермь, 2003 – С.45-66.
175. Морозова Н.В. Развитие полимодальных музыкально-образных представлений в процессе обучения (на материале вузовской подготовки учителя музыки) : автореф. дис...канд. пед. наук / Морозова Наталья Владимировна. – Москва, 2005. – 17с.
176. Москаленко В.Г. Теоретический и педагогический аспекты музыкальной интерпретации : автореф. дис. ...д-ра. искусствоведения: 17.00.02 /Москаленко Виктор Григорьевич. – Киев.: Гос. Консерв. им. П.И. Чайковского, 1994. – 22 с.
177. Москалец В.П. Психологічне обґрунтування української національної школи / Віктор Петрович Москалец. – Львів : Світ, 1994. – 107 с.
178. Музыкальная энциклопедия : Т.3 /Корто – Октоль/. – М.,1973. – 1102 с.
179. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития, детство, отрочество / Валерия Сергеевна Мухина. – М.: Академия, 2000. – 456 с.
180. Мысли о театре /сост. Л.М.Герчикова. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ун-та, 1985. – 192 с.
181. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е.В. Назайкинский. — М.: Музыка, 1972. — 267 с.
182. Назаренко І.М. Сприйняття музики в контексті активізації естетичних потреб молоді в галузі мистецтва. Питання культурології (Київський держ. ін-т культури). – К., 1997. – С.46–52.

183. Назаров И.Т. Моторин О.Н. Физиологические основы двигательных способностей / Иван Тимофеевич Назаров. – М.: Наука, 1961. – 304с.
184. Науменко Р. Іноваційні процеси в діяльності сучасного позашкільного навчального закладу / Роман Науменко, Л. Ковбасенко // Рідна школа– 2001. – № 7. – С.14-15.
185. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры. Записки педагога / Генрих Густавович Нейгауз. – М.: Музыка, 1982. – 300 с.
186. Неменский Б.М. Искусство как опыт человеческих отношений // Искусство в школе. – 1991. – №3. – С.10–17.
187. Немов Р.С. Психология : учебник для студентов высш. пед.. учебных заведений : в 3 кн. Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика / Роберт Семенович Немов – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – 512 с.
188. Никольский Л.А. Взаимосвязь мировоззренческих, педагогических и художественных начал в работе режиссера школьного самодеятельного театра / Л.А.Никольский // Режиссер работает в школе: теоретические и методические проблемы : сб. науч. трудов– М.: АПН СССР, 1991. – С.28–38.
189. Никулина А. Д. Контроль и самоконтроль младших школьников на уроках математики : учеб. Пособ. к спецкурсу / А. Д. Никулина. – Луганск : ЛГПУ, 1998. – 144 с.
190. О Коннор Д. Введение в нейролингвистическое программирование: новейшая психология личного мастерства / Джон О Коннор, Д. Сеймор. – Челябинск : Версия, 1997. – 256 с.
191. Одоєвський В.Ф. Музична абетка / Владимир Федорович Одоєвський // Русская музыкальная газета. – СПб., 1927. – 83 с.
192. Олексюк О.М. Духовний потенціал музично-творчого колективу в системі підготовки студентів вузів культури до неперервної освіти / Ольга Миколаїна Олексюк // Художня освіта і проблеми виховання молоді : зб. наук. Статей – К.: ІЗМН, 1997. – 164 с.

193. Олексюк О.М.. Педагогіка духовного потенціалу особистості / О.М.Олексюк, М.М. Ткач. – К.: Знання України, 2004. – 264 с.
194. Осипець Р.О. Формування національної самосвідомості майбутніх учителів засобами української народнопісенної культури / Руслана Олександрівна Осипець. – К.: Магістр – S, 1999. – 207 с.
195. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва: Теорія і методика викладання мистецьких дисциплін / Галина Микитівна Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274 с.
196. Падалка Г.М. Учитель, музика, діти / Галина Микитівна Падалка. – К.: Муз. Україна, 1982. – 144 с.
197. Паламарчук В.Ф. Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Паламарчук Василь Федорович. — К., 1983. — 24 с.
198. Пашко Т. А. Індивідуальні особливості емоційного самоконтролю старшокласників : автореф. дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогіка і вікова психологія” / Пашко Тетяна Анатоліївна. – К., 2005. – 20 с.
199. Педагогіка / [под общей ред. проф. А. П. Кондратюка]. – К.: Вища школа, 1976. – 376 с.
200. Педагогіка : учеб. пособ. для пед. ин-тов / [под ред. Ю. К. Бабанского]. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
201. Педагогическая энциклопедия / под ред. И.Каирова, Ф. Петрова. – М.: Сов. энциклопедия, 1968, – Т.4 – 912с.
202. Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании / Виктор Федорович Петренко. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 176 с.
203. Петровский А.В. Личность, деятельность, коллектив / Артур Владимирович Петровский. – М.: Политиздат, 1984. – С.3–10.
204. Петровский А.В. Присутствие группы как фактор индивидуальной деятельности / Социально-психологические аспекты общественной

- активности школьникoв и студентoв / Артур Владимирович Петровский. – Ярославль, 1975. – № 39. – С.91-98.
205. Петрушин В.И. Музыкальная психология / Валентин Иванович Петрушин. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
206. Петухов В.В. Образ мира и психологическое изучение мышления / Валерий Викторович Петухов // Вест. Моск. ун-та. Сер. 14, Психология – 1984. – №4. – С.13-20.
207. Поліщук С.А. Вольовий розвиток дітей молодшого шкільного віку: навч. посібник / Світлана Анатоліївна Поліщук. – Суми: ВТД “Університетська книга”. – 2005. – 158 с.
208. Поляков В.К. Развитие творческих навыков средствами мелодического варьирования и моделирования : метод. разработка для студентов 1-2 курсов по сольфеджио, теории музыки и гармонии / Виталий Константинович Поляков. – Куйбышев: Изд-во Куйбышев. гос. пед. ин-та, 1986. – 32 с.
209. Полякова І.О. Формування образно-художніх уявлень як необхідна умова самостійної роботи виконавця інструменталіста. / Ірина Олександрівна Полякова // Матеріали наук.-практ. конф. – Івано-Франківськ, 1996. – С.9–11.
210. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика / Яков Александрович Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
211. Прилуцька А.Є. Театральне дійство як соціокультурний феномен : автореф. дис.. ... канд. філос. наук: 19.00.04 / Прилуцька Алла Євгенівна. – Х.: Харків. держ. ун-т, 1999. – 19 с.
212. Прокофьев Г.П. Формирование музыканта-исполнителя / Г.П.Прокофьев. – М., 1956. – 193 с.
213. Пустовіт Г.П. Позашкільна освіта: сутність, мета, перспективи / Григорій Петрович Пустовіт // Рідна школа– 2003. – № 2. – С.14-18.
214. Ражников В.Г. Диалоги о музыкальной педагогике / Владимир Григорьевич Ражников. – М.: Классика – XXI, 2004. – 140 с.

215. Ражников В.Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Ражников Владимир Григорьевич. – М., 1993. – 24 с.
216. Разлогов К.Э. Музыка в звукозрительном синтезе. Теория и практика: интервью с композиторами Э.Артемьевым, Г.Канчели, А. Шнитке / Кирилл Емильевич Разлогов, В.Ю Храпачев // Вопросы философии. – 1988. – № 2. – С.132–141.
217. Раппопорт С. Х. От художника к зрителю : Как построено и функционирует произведение искусства / С. Х. Раппопорт. – М.: Сов. художник, 1978. – 236 с.
218. Раппопорт С.Х. Искусство и личность / С. Х. Раппопорт // Искусство и школа : кн. для учителя / сост. А. Василевский. – М.: Просвещение, 1981. – С.215–229.
219. Ремеева А.Ф. Влияние ведущей модальности учащихся на их успеваемость / А.Ф. Ремеева // Современные проблемы психолого-педагогических наук. – Саранск, 1996. – С.46–50.
220. Ремеева А.Ф. Нейро-лингвистическое программирование и образовательная практика / А.Ф.Ремеева // Прикладная психология и психоанализ. – 1997. – № 1.– С.123–130.
221. Рерих Е.И. Письма Елены Рерих, 1929-1938: в 2т. / Елена Ивановна Рерих. – Минск : Беларус.фонд Рерихов: ПРАМЕБ, 1992. – Т.1. – 444 с.
222. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании / Евгений Иванович Рогов. – М.: Вла-дос, 1995. – 529 с.
223. Роллан Р. Народный театр / Ромен Роллан; перевод с фр.; под ред. А.А.Франковского // Собр. соч. – Л.: Кооперат. изд-во «Время», 1932. – Т.12. – С. 45-50
224. Роменець В. А. Психологія творчості : навч. посібник. / Володимир Андрійович Роменець. – 2-ге вид., доп. – К.:Либідь, 1991. – 288 с.

225. Ростовський О. Я. Педагогічна ситуація сприйняття музики школярами / Олександр Якович Ростовський // Музика в школі : зб ст. / [упоряд. Л.Хлебнікова]. – К.: Муз. Україна.– 1987. №11. – С.14–19.
226. Ростовський О.Я. Методика викладання музики у початковій школі : навч.-метод. посібник / Олександр Якович Ростовський. – 2-е вид., доп. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2001. – 272 с.
227. Ростовський О.Я. Педагогіка музичного сприймання : навч.-метод. посібник / Олександр Якович Ростовський. – К.: ІЗМН, 1997. – 248 с.
228. Рубина Ю.И. Основы педагогического руководства школьной театральной самодеятельностью / Ю.И Рубина, Завадская Т.Ф., Шевелев.Н.Н. – М.: Просвещение, 1974. – 175 с.
229. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
230. Рудницька О. П. Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : навч. посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 247 с.
231. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька : навч. посібник / Оксана Петрівна Рудницька. – К.: Інтерпроф, 2002. – 270 с.
232. Рузина Н.А. Семантические представления качества полимодальных объектов / Н.А.Рузина // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – М., 1982. – № 3. – С.68–70.
233. Русова С.Ф. Вибрані педагогічні твори / Софія Федорівна Русова – К.: Освіта, 1996. – 304 с.
234. Савшинский С.И. Пианист и его работа / Самарий Ильич Савшинский – М.: Классика – XXI, 2002. – 244с.
235. Саїк Г. Ф. Збереження емоційно-естетичної реакції студентів на музику в процесі виконавської інтерпретації / Галина Федорівна Саїк // Теорія і методика мистецької освіти. – К., 2001. – № 2. – С.178–182.
236. Самооцінка учня / [упоряд.: С.Максименко, Н.Шевченко, О.Главник]. – К.: Главник, 2004. – 112 с.

237. Сапожник О.В. Музично-естетичне виховання старшокласників (на матеріалі сучасної популярної естрадної музики) : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сапожник Ольга Володимирівна; Київський національний ун-т культури і мистецтв. – К., 2001. – 20 с.
238. Саркитов Н.Д. Беседы о популярной музыке в средней школе / Н.Д. Саркитов // Воспитание музыкой: Из опыта работы / сост.: Т.Е. Вендрова, И.В. Пигарева. – М.: Просвещение, 1991. – С.173–193.
239. Семашко О.М. Соціологія мистецтва в умовах становлення нової художньої реальності / О.М.Семашко // Проблеми соціології: Актуальні проблеми соціології культури і освіти. – К.: Либідь, 1992. – С.10–17.
240. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения / Иван Михайлович Сеченов. – М.: Учпедгиз, 1947. – 489 с.
241. Сименов П.В. Катарсис и антикатарсис: социально-психологический подход к воздействию искусства / Павел Васильевич Сименов // Вопросы психологии. – 1994, № 1. – С.5–7.
242. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования / Яна Скалкова – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
243. Сковорода Г. Наркіс. Разглагол о том: узнай себе / Григорій Сковорода // Повне зібрання творів : 2 т. – К.: Наукова думка, 1973. – Т.1. – С.154 – 200.
244. Советский энциклопедический словарь / [гл. ред. А.М. Прохоров]. – М.: Сов. энциклопедия, 1981. – 1600 с.
245. Сохор А.Н. Вопросы социологии и эстетики музыки / Арнольд Наумович Сохор. — Л.: Сов. композитор, 1981. — 295 с.
246. Сохор А.Н. Социальная обусловленность музыкального мышления и воспитания / Арнольд Наумович Сохор // Проблемы музыкального мышления. – М.; 1974. – С.59–74.
247. Справочник школьника. История мировой культуры /сост.: Ф.С.Кашца, Т.М. Колядич. – М.: Филолог. Об-во «Слово», Центр гуманитар, наук при ф-те журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова, ТКО «АСТ», 1996. – 610 с.

248. Станиславский К.С. Мое гражданское служение России: Воспоминания, статьи, очерки, речи, беседы, из записных книжек / Костянтин Сергеевич Станиславский. – М.: Правда, 1990. – 656 с.
249. Станиславский К.С. Работа актера над собой / Костянтин Сергеевич Станиславский // Собр.соч.: в 8 т. – М., 1958. – Т.3. – 508 с.
250. Старчеус М.С. Слух музыканта / Марина Сергеевна Старчеус. – М.: Московская гос. консерватория им. П.И.Чайковского, 2003. – 640с.
251. Стоянова Г.И. К проблеме музыкальности / Г.И. Стоянова // Музыкальное образование и подготовка учителя музыки: взгляд в XXI век. Материалы 111 Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Э.Б. Абдулин, Е.В. Николаева. – М., 1996 – С.86-87.
252. Сулова Н.В. Музыкальное мышление и методика его развития у младших школьников / Наталья Викторовна Сулова // Подуровский В.М., Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М.: ВЛАДОС., 2001 – 320 с.
253. Сущенко А.В. Гуманізація педагогічного процесу в основній школі: теорія і практика : монографія / Андрій Віталійович Сущенко. – Запоріжжя : Х-принт, 2002. – 359 с.
254. Сущенко Т.І. Фактори позашкільного виховання / Т.І. Сущенко // Початкова школа – 1996. – № 2, 3. – С. 36–39.
255. Тараканова Н.Э. Развитие эйфорической мотивации у одаренных подростков-музыкантов : автореф. дис.... канд. пед.наук / Тараканова Н.Э. – М., 2004. – 19 с.
256. Тарасов Г.С. О коммуникативной природе музыкальных способностей // Вопросы психологии. – 1987. – № 3. – С.115–121.
257. Тарчинська Ю.Г. Формування у студентів-інструменталістів навичок виразного виконання в процесі вивчення курсу “Загальне фортепіано” : автореф. дис.... канд. пед. наук / спец. 13.00.02 “Теорія та методика музичного навчання” / Тарчинська Юлія Георгіївна. – К., 2002. – 20 с.

258. Творчество в искусстве - искусство творчества / под ред.: Л.Дорфмана, К.Мартиндейла и др. – М.: Наука: Смысл, 2000. – 549 с.
259. Театр в школі : книга для вчителя / уряд. Н.Є.Миропольська. – К.: Рад. школа, 1990. – 158 с.
260. Театральная энциклопедия : у 5 т. – М.: Сов. энциклопедия, 1967. – Т.5. – С.111
261. Тельчарова Р. А. Музыка и культура (Личностный подход) / Римма Аркадьевна Тельчарова. – М.: Знание, 1986. – 64 с.
262. Теоретичні засади виховання національної самосвідомості : програма спецкурсу і навч. посібник / за ред. Д.О.Тхоржевською. – К.: ІЗМН, 1998. – 150 с.
263. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов. – М., 2003. – 397 с.
264. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей / Борис Михайлович Теплов // Избр. труды. – М.: Педагогика, 1985. – Т.1. – С.42–222.
265. Тихомиров О.К. Психология мышления. – М.: Изд-во Моск.ун-та. – 1984. – 272 с.
266. Траверсе Т. Психологічні особливості впливу музичної інформації на особистість слухача : Соціальна психологія: Український науковий журнал. / Тетяна Траверсе. – К.: Український центр політичного менеджменту, 2005. – N4. – С.143-152
267. Українська культура та реалізація державної політики в культурній сфері: Аналітичний звіт Міністерства культури і туризму України за 2005 рік. – К., 2006. – 107 с.
268. Українська художня культура: навчальний посібник / за ред. І.Ф.Ляшенка. – К.: Либідь, 1996. – 416 с.
269. Фарфель В.С. Дослідження керівництва музично-ігровими рухами / Володимир Соломонович Фарфель, Любомирський Г.Л., Козлов О.І. та ін. – М., 1956. – 198 с.
270. Фейнберг С.Е. Судьба музыкальной формы / Самуил Евгеньевич Фейнберг //

- Пианист. Композитор. Исследователь. – М: Сов. композитор, 1984 – 232с.
271. Філософський енциклопедичний словник / [уклад. В.І.Шинкарук]. – К.: Абрис, 2002. – 744 с.
272. Флоренський П.А. Анализ пространственности и времени / Павел Александрович Флоренский. – М.: Прогресс, 1993. – 324 с.
273. Холопова В.Н. Музыка как вид искусства / Валентина Николаевна Холопова. – СПб : Лань, 2000 – 319 с.
274. Художньо-естетичне виховання школярів у позаурочній діяльності : програма / уклад. : Л.Масол, Н.Ганнусенко, О.Комаровська та ін. // Шкільний світ. – 2002. – № 11(139). – С.11–6.
275. Цагарелли Ю.А. Психологическое исследование музыкальности как профессионально важного качества (на примере инструменталистов и дирижеров) : автореф.дис...канд. психол. наук:19.00.03 / Цагарелли Юрий Алексеевич; Ленинград. гос.ун-т. – Л., 1981. – 17 с.
276. Цит. за кн. Холмс Е. Жизнь Моцарта, включая его переписку. – Чапман и Холл, 1878. – 207 с.
277. Цыпин Г.М. Музыкант и его работа: Проблемы психологии творчества / Геннадий Моисеевич Цыпин. – М.: Сов. композитор, 1998. – Кн.1. – 384 с.
278. Цыпин Г.М. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: учеб. пособ. для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д.К.Кирнарская, Н.И.Киященко, К.В.Тарасова.; под. ред. Г.М.Цыпина. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – 386 с.
279. Шацкая В.Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / Валентина Николаевна Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 197 с.
280. Шевченко Г. П. Эстетическое воспитание в школе : учеб.-метод. пособие / Г. П. Шевченко. – К. : Рад. шк., 1985. –144 с.
281. Ширяева В.Г. Самодеятельный школьный театр: Пособие для руководителей театральными коллективами школьников / В.Г.Ширяева. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 72 с.

282. Шопенгауэр А. Мир как воля и представление / Артур Шопенгауэр. – М., 1992. – 246 с.
283. Шостакович Г.В. Музыка массовых жанров как фактор формирования музыкальной культуры подлітків : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01/ Український держ. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова / Шостакович Геннадій Володимирович. – К., 1996. – 22 с.
284. Шрагина Л. Логика воображения : учеб. пособ. / Лариса Шрагина. – Одесса : Полис, – 1995. – 111 с.
285. Шульгина В.Д. Психолого-педагогичні передумови творчості учня-піаніста / Валерія Дмитрівна Шульгіна // Музичне мистецтво і культура : зб. статей. – Одеса.: Астропринт, 2000. – Вип 1. – С. 249–256.
286. Шульгіна В.Д. Українська музична педагогіка : підручник / Валерія Дмитрівна Шульгіна. – К.: ДАККіМ, 2005. – 271 с.
287. Шульпяков О.Ф. Музыкально-исполнительская техника и художественный образ / Олег Федорович Шульпяков – Л.: Музыка, 1986 – 124 с.
288. Щербань П.М. Навчально-педагогичні ігри / Петро Миколайович Щербань. – К.: Вища школа, 1993. – 120 с.
289. Щолокова О.П. Художньо-естетичне виховання школярів засобами світової художньої культури : навч. посібник / О.П. Щолокова; держ. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 1993. – 79 с.
290. Эльконин Б.Д. Психология развития / Борис Данилович Эльконин. – М.: Академия, 2001. – 144 с.
291. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Борис Данилович Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.
292. Юм Д. Трактат о человеческой природе / Дэвид Юм; пер. с англ. – Минск : ООО “Попурри”, 1998. – 720 с
293. Юсов Б.П. К проблеме взаимосвязи искусств в детском художественном развитии (о периодах возрастной актуальности занятий различными видами искусства) / Борис Петрович Юсов // Теория эстетического воспитания / отв. ред.: Н.И.Киященко, Н.Л.Лейзеров. – М.: Искусство, 1979. – С.44–46.

294. Юсов Б.П. О взаимодействии искусств в развитии детей на интегрированных занятиях / Б.П.Юсов // Когда все искусства вместе. Полихудожественное развитие учащихся различных возрастных групп : пособие для учителя / Б.П. Юсов, Т.И. Сухова, Л.Г. Савенкова; под общей ред. Б.П. Юсова. – М., 1995. – 222 с.
295. Юцевич Ю.Є. Телебачення і радіо у формуванні музичного смаку школярів / Юрій Євгенович Юцевич. // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. – К., 2002. – Кн. 2 –С.71-74.
296. Юцевич Ю.Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу : навч.-метод. посіб. / Юрій Євгенович Юцевич. – К.: ІЗМН, 1998. – 159 с.
297. Яворский Б.Л. Статьи, воспоминания, переписка / Б.Л. Яворский. – М., 1972. – т.1. – 497 с.
298. Якиманская И.С. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / И.С. Якиманская. – М.: Педагогика, 1989. – 204 с.
299. Якупов А.Н. Музыкальная коммуникация : автореф. дис... д-ра искусствоведения / Якупов Александр Николаевич. – М., 1995. – 46 с.
300. Cook N. Music, imagination and culture / N.Cook – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 243 p.
301. Delige I., Melen M. Cue abstraction in de representation of musical form / I., Delige, M. Melen // Perception and cognition of music / I. Delige, J. A. Sloboda et al (Eds.). – Hove Pchihology Press; Taylor & Francis, 1997. – P. 387–412.
302. Intons-Peterson M.-J. Components of auditory imagery / M.-J.Intons-Peterson // Auditory imagery / D. Reisberg (Ed.). – Hillsdale (NJ): Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1992. – P. 45-71.
303. Rosenberg H. S. Creative transformations: How visual artists, musicians, and dancers use mental imagery in their work / H.S. Rosenberg // Imagery: Current perspectives / E.S. Joseph, P. Robin, – New York: Plenum Press, 1989. – P. 55–75.