

КИЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КУЛЬТУРИ І МИСТЕЦТВ

На правах рукопису

ТКАЧУК АННА ОЛЕКСІЇВНА

УДК 371.134:784:378.036(043)

**МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ
СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОГО НАВЧАННЯ**

13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання»

Д и с е р т а ц і я

на здобуття наукового ступеня

кандидата педагогічних наук

Науковий керівник –
доктор культурології
АНТОНЮК В. Г.

К и ї в – 2010

ЗМІСТ

ВСТУП	3
Розділ I. ПРОБЛЕМА ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ ВОКАЛІСТІВ У ТЕОРІЇ Й ПРАКТИЦІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ.....	15
1.1. Огляд джерел за темою дослідження.....	15
1.2. Аналіз наукових підходів до поняття "художньо-образне мислення".....	28
1.3. Вивчення психолого-педагогічних особливостей розвитку художньо- образного мислення студентів-вокалістів.....	57
1.4. Структура формування художньо-образного мислення майбутніх вокалістів.....	81
Висновки до першого розділу	90
Розділ II. МЕТОДИКА ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ- ВОКАЛІСТІВ.....	94
2.1. Обґрунтування вибору напрямків дослідно-експериментальної роботи.....	94
2.2. Дослідження стану сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів.....	99
2.3. Поетапна методика формування художньо-образного мислення студентів- вокалістів.....	114
2.4. Аналіз результатів експериментального дослідження.....	134
Висновки до другого розділу	148
ВИСНОВКИ.....	153
ДОДАТКИ.....	158
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	164

ВСТУП

У Національній доктрині розвитку освіти України в ХХІ ст. зазначено, що сучасна вища освіта має забезпечити підготовку активного, самостійного, творчого фахівця, здатного до постійного пошуку нестандартних способів вирішення будь-якого виробничого завдання, використання досягнень науково-технічного прогресу, реалізації та самореалізації своїх сутнісних сил у різних видах діяльності. Створення умов для розвитку творчого потенціалу кожного громадянина України визначається Конституцією України, законодавчими документами про освіту як пріоритетне завдання держави.

У сучасних умовах реформування вищої педагогічної та музичної освіти, впровадженні багаторівневої підготовки фахівців у відповідності до Болонської декларації, особливої актуальності набуває проблема модернізації підготовки майбутніх співаків до самостійної діяльності та забезпечення їхньої конкурентоспроможності на ринку праці. Саме тому особливості формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів вимагають модернізації методичного підґрунтя, що стає дедалі більш значущим у теорії та практиці музичного навчання. Українська вища музично-освітня школа потребує педагога з високим рівнем творчої активності, фахової майстерності, здатного до саморозвитку і навчання упродовж життя. Необхідність формування творчої активності майбутніх співаків у процесі їхнього навчання зумовлена, насамперед, істотними змінами освітньої парадигми. Ці зміни полягають в утвердженні ідей особистісно зорієнтованого навчання і виховання майбутніх співаків, у новому баченні завдань, які покладаються на педагога-вокаліста, надто ж – у кардинальній перебудові фахових, просвітницьких і виховних функцій, оскільки освітні заклади культури і мистецтва з суто педагогічного середовища перетворюються у відкриту для навколишнього світу культуротворчу систему. Студенти все частіше починають виходити на

професійну сцену чи займатись вокальною педагогікою, ще знаходячись у стінах навчального закладу. Розвиток художньо-образного мислення студентів-вокалістів має не тільки освітньо-культурне, а й соціально-політичне значення: йдеться про можливу переорієнтацію співака в педагога, а це передбачає виховання рівноцінних навичок до різних типів діяльності та поєднання в особі національного митця високих ідеалів просвітництва й культуротворчої місії.

Актуальність дослідження проблеми художньо-образного мислення вокалістів зумовлена необхідністю поглиблення науково-педагогічних основ формування духовного світу майбутніх співаків та набуває особливого значення в контексті сучасних вимог до теорії і методики музичного навчання. Науковці, музиканти й педагоги одностайно стверджують, що з позицій музично-педагогічної теорії, традицій виконавського досвіду та вимог сьогодення, кожному відомому артисту-вокалісту властивий образний склад мислення. Саме цей вид музичного мислення дозволяє виконавцям органічно сприймати, усвідомлювати й відтворювати художні закономірності виконуваних ними творів. Поняття "образне мислення" передбачає розвинену природну обдарованість, особливу здатність до створення художнього образу, що є основою творчості, запорукою естетичного впливу на слухачів. Вокальні здібності традиційно відносять до сфери художньої обдарованості, в якій основною формою мислення виступає художній образ як результат музичної творчості. Процес формування образного мислення студентів-вокалістів – це свідоме спрямування творчої діяльності на успішне опанування художнім репертуаром. Досягання необхідної виразності створюваного художнього образу (виконавська експресія) повине спонукати співака не тільки до відповідних емоційних переживань, а також інтенсифікувати його інтелектуальну діяльність. Як відомо, художнє (образне) мислення оперує образами, які не мають постійної однозначності, й отже, структуруються за асоціативним принципом. Це спонукає до внесення корективів у методологію накопичення художніх вражень для виникнення необхідних асоціацій, які б робили мистецтво співака самобутнім і сучасним.

Дослідження природи художньо-образного мислення вокалістів у контексті навчального процесу показує, що воно реалізується за умови свідомої спрямованості на творчий процес, а його поетапному здійсненню передують збагачення пізнавальним, раціональним, чуттєвим досвідом індивіда. Важливим є також розуміння того, що продуктивність процесу мислення в образах залежить від уміння студента-вокаліста знаходити способи перетворення наявного у бажане, традиційного у новаторське, – таке, що доти не зустрічалося в професійному контексті навчання співу. Дослідники різних аспектів вокально-педагогічного процесу сходяться в твердженнях, що органічно й різнобічно відтворювати дивосвіт вокального мистецтва співакам дозволяє саме художньо-образний вид музичного мислення. Його виробленню покликані сприяти спеціальні вокально-педагогічні технології, серед яких – традиційні та новітні методи, правила й принципи організації навчального процесу. Сучасна система вокального навчання має міцні, перевірені часом традиції, однак потребує вдосконалення у відповідності з новими вимогами сьогодення. Вивчення особливостей впливу навчального процесу на формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів складає актуальну наукову проблему, суголосну даному дослідженню, в якому представлено теоретико-методологічні засади та методичні основи формування художньо-образного мислення в студентів-вокалістів у ході експериментальної апробації нової методики. Такий підхід дозволить подолати протиріччя й між соціальним замовленням суспільства на музичну освіту вокально обдарованої молоді та недостатньо кваліфікованим педагогічним забезпеченням навчально-виховного процесу в системі вищих музичних закладів України, які готують професійних співаків і викладачів.

У сучасній музичній педагогіці накопичено істотний матеріал, пов'язаний з проблемами художньо-образного мислення. Змістовне наукове осмислення своєї професійної діяльності здійснили вокалісти й педагоги М.Агікян (М.Агін) [1], Г.Адлер [161], В.Антонюк [6-11], Р.Апельман [162], Л.Аспелунд [14], В.Багадунов [15], І.Вілінська [28], О.Востряков [32], В.Вотріна [32],

Н.Гонтаренко [37], Н.Гребенюк [39-40], О.Далецький [44], Н.Деліцєєва [45], Л.Дмитрієв [46-47], М.Донець-Тессейр [32]; [46], Д.Євтушенко [50-51]; [56], М.Єгоричева [52], В.Ємельянов [54-55], В.Єрмаков [53], Ф.Заседателєв [59], А.Зданович [60], І.Колодуб [64], Д.Люш [78], Т.Мадишева [79], М.Микиша [89], Т.Михайлова [92], А.Мокренко [93], О.Муравйова [97], О.Стахевич [126], Г.Стулова [129], К.Станіславський [125], Ю.Фролов [145], О.Чишко [152], Ф.Шаляпін [153], Р.Юссон [157]. Сучасна наука розглядає спів як складний психофізіологічний процес (І.Герсамія [36], В.Морозов [95]). Цікаві наукові результати у психологів, які займаються вивченням процесів творчості: Б.Ананьєв [4], Є.Басін [17], С.Батракова [18], Л.Виготський [33], К.Дункер [163], О.Костюк [68], О.Леонтєв [75], С.Мальцев [82], В.Моляко [94], В.Петрушин [110], Р.Піхманець [111], Я.Пономарьов [114], С.Раппопорт [117], С.Рубінштейн [121], Н.Тализіна [130], Б.Теплов [131], Д.Узнадзе [139], І.Павлов [145], З.Фрейд [144], К.-Г. Юнг [156], К.Сішор [166-168], Б.Скінер [169]. Важливим є психолого-педагогічне осмислення проблем музично-творчого розвитку особистості, умінь, мотивів, інтересів, здібностей, що міститься в працях, присвячених становленню й розвитку музикантів (Л.Баренбойм [16], Л.Дяченко [49], П.Халабузарь [146], О.Комісаров [65], О.Олексюк [100-102], Г. Падалка [105-106], В.Ражніков [116], О.Ростовський [120], О.Рудницька [122], О.Щолокова [170], Г.Ципін [148] та ін.). У сучасній музичній педагогіці накопичено істотний матеріал, пов'язаний з проблемами художньо-образного мислення. Це, зокрема, результати, які отримали Л.Азарова [2], Н.Батюк [19], Л.Василенко [26], Н.Войтлева [30], І.Грінчук [41], А.Козир [62], М.Маріо [83], О.Маруфенко [84], Л.Побережна [112], О.Сапожник [123], В.Федорчук [142], С.Черніков [149], В.Шульгіна [155], Н.Язикова [160]. Ці дослідження в основному спрямовані на театральну, музичну та вокальну підготовку вчителів, які працюватимуть з дитячим контингентом. Однак практично досі ще не здійснюється цілеспрямована методична робота над формуванням художнього світу студентів-вокалістів та вивченням особливостей формування образного мислення майбутніх співаків у музичних закладах культури і мистецтва.

Необхідність реалізації поставленої наукової проблеми є об'єктивною потребою української вокальної школи. Недостатня розробленість означеного аспекту проблеми, необхідність сучасних, науково обґрунтованих методик спонукали до здійснення даного дослідження і пояснюють вибір теми дисертації: **"Методика формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання"**.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.

Дисертація входить до плану науково-дослідної роботи кафедри естрадного співу Київського національного університету культури і мистецтв і складає частину наукового напрямку за темою: "Новітні напрямки у формуванні виконавських стилів, вокальних інновацій та їхній вплив на організацію і розвиток творчої особистості", яка повинна відповідати усім вимогам нашого часу. Тему дисертаційного дослідження затверджено Вченою радою Київського національного університету культури і мистецтв (протокол № 5 від 19 травня 2005 року) і Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки і психології в Україні (№ 413 від 27 вересня 2005 року, протокол № 7 від 27 вересня 2005 року).

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати, розробити й експериментально перевірити методику формування художньо-образного мислення майбутніх співаків у системі вищої музичної освіти.

Об'єкт дослідження: процес вокального навчання у вищих закладах музичної освіти.

Предмет дослідження: методика формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів.

Завдання дослідження:

– здійснити теоретичний аналіз наукових джерел щодо висвітлення в них сутності, змісту й структури методики формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів у системі вищої школи;

– дослідити існуючі наукові визначення поняття "художньо-образне мислення", визначити його специфіку щодо вокальної творчості та здійснити

вивчення психолого-педагогічних особливостей розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів;

– розробити компонентну структуру художньо-образного мислення студентів-вокалістів, критерії та показники сформованості означеного феномена;

– дослідити стан сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів та експериментально перевірити дієвість розробленої поетапної методики у процесі *вокального* навчання;

– розробити педагогічну технологію, спрямовану на формування художньо-образного мислення вокалістів й простежити в дії методичну модель цього процесу.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: теорія наукового пізнання, положення гармонійно розвиненої особистості, доцільність наукового використання творчої спадщини видатних вокалістів, концептуальні положення державної національної програми "Освіта (Україна ХХІ століття)".

Методи дослідження. Застосовано загальнонаукові методи теоретичного та емпіричного рівнів: аналіз і узагальнення теорії та практики художнього співу, стосовно культурно-історичного розвитку музичної педагогіки; вивчення передового вокально-педагогічного досвіду в області музичного навчання; аналіз власної педагогічної діяльності та її результатів; педагогічні спостереження. Констатувальний і формувальний експерименти (проекування й розробка типових проблемних ситуацій в процесі освоєння студентами-вокалістами методів роботи над художнім образом, створення спеціальних вправ і творчих завдань). Статистичний аналіз результатів, отриманих з використанням розробленої шкали оціночних критеріїв. Опитування педагогів-вокалістів, бесіди з студентами, тестування, інтерв'ювання.

Організація дослідження.

Дослідження було здійснене впродовж 2005–2009 рр. і ввібрало в себе наступні три етапи.

На першому етапі (2004-2005 рр.) було здійснено теоретичний аналіз літератури й практики з досліджуваної проблеми; узагальнення й аналіз педагогічної практики дисертантки в навчальних закладах; підготовано засади констатувального експерименту, визначено його мету, завдання, гіпотезу. У ході підготовчого етапу:

- 1) визначено ракурс дослідження;
- 2) встановлено ступінь розробленості поставленої проблеми;
- 3) на основі вивчення педагогічної, психологічної, музикознавчої та музичної літератури за темою дослідження сформовано гіпотезу.

На другому етапі: (2006-2008 рр.) відбулось визначення концепції дослідження. Створено експериментальну програму та розпочато тестування студентів-вокалістів. Здійснено побудову дослідної бази, відбір експериментального матеріалу, проведено констатувальний експеримент із студентами-вокалістами КНУКіМ, а саме:

- 1) розроблено концепцію методики формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів третього року навчання;
- 2) підготовано музичний слуховий матеріал і методичну розробку для проведення формувального експерименту;
- 3) проведено констатувальний експеримент (у вигляді тестів) та узагальнено отримані результати.

На третьому етапі (2008-2009рр.) було завершено експериментальну роботу, здійснено обробку й систематизацію результатів дослідження. Завершено роботу над текстом дисертації. Відбулось остаточне обговорення положень і напрямів дослідження на науково-практичних конференціях і майстер-класах.

У завершальний період роботи над дисертацією: проведено формувальний експеримент, який ввібрав у себе два ступені, відповідні фазам пасивного й активного художньо-образного мислення студентів-вокалістів; узагальнено результати проведеного експерименту; розроблено комплекс перевірочних вправ для проведення контрольного експерименту; проведено

контрольний експеримент з студентами експериментальної та контрольної груп, який містив у собі виконання практичних вправ і тест на слухове сприйняття вокальної музики з подальшим порівняльним аналізом різних виконавців; здійснено аналіз і порівняння результатів контрольного експерименту, отриманих учасниками експериментальної та контрольної груп. На відміну від студентів – учасників контрольної групи, учасники формувального етапу експерименту показали наявність сформованих і стійких уявлень про художній образ виконуваного твору, навичок виконання та вміння самостійно працювати з музичним твором, осмислене ставлення до музичного матеріалу, якісне виконання завдань і хороші темпи роботи.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що в роботі *вперше*:

- здійснено огляд джерел за темою та виявлено стан наукового висвітлення проблеми формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів у вищих навчальних закладах музичної освіти;

- виявлено важливі тенденції процесу музичного навчання (зокрема, до створення цілісної системи ефективної психолого-педагогічної роботи з талановитою молоддю; до вдосконалення музичної підготовки студентів-вокалістів за допомогою використання креативного підходу; позитивні тенденції спільних зусиль педагогів і учнів у наближенні до очікуваного результату: стану сформованості художньо-образного мислення), засновані на впровадженні в практику способів діагностики сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів під час індивідуальних та лекційних занять;

- сформульовано провідні положення методичної моделі формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів засобами тьюторського супроводу професійно-орієнтованої практики (принципові дидактичні положення, що визначають загальну організацію, відбір репертуару, вибір форм і методів навчання та впливають із загальної методології всього вокально-педагогічного процесу);

– представлено компонентну структуру означеного феномена, визначено критерії та показники;

– розроблено технологію навчання студентів-вокалістів на новій методичній основі в ході взаємодії елементів вокально-методичного процесу "викладач – творча особистість – процес виконання твору", що дозволить педагогам поєднати процес вивчення художніх вокальних творів і виховання майбутнього співака в єдиний освітній комплекс;

– *продовжено* вивчення психолого-педагогічних особливостей розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів засобами активізації творчого потенціалу з опорою на індивідуальність учня, його природні задатки до творчого процесу та реальний музично-виконавський досвід;

– *уточнено* зміст педагогічних технологій, модифікованих з інформативних на діалогічні, спрямовані на підвищення творчого потенціалу навчально-виховного процесу та застосованих нами в ході дослідження стану сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів;

– *удосконалено* різні методи індивідуального навчання співу (наочні, художньо-творчі, словесні; формування уявлення про еталонний спів; стимулювання до збагачення художнього та слухового досвіду; пролонгованого вокального тренінгу; створення художніх образів) та спільної творчої діяльності педагога й студента, результатом чого є вокальне виконавство як самостійний творчий акт;

– *розвинено* позиції, пов'язані з ідеями гуманізму, спрямовані на стимулювання педагогіки співтворчості та суголосні сучасним вимогам демократизації вищої музичної освіти в руслі здобутків української вокальної школи.

Теоретичне значення дослідження.

У дисертації представлено концепцію комплексної взаємодії способів формування художньо-образного мислення вокалістів з видами виконавської діяльності. Розроблено методичну модель формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання, спрямовану на розвиток

їхніх творчих здібностей водночас із виробленням вокально-виконавських навичок, що забезпечує: збудження художньої уяви, розвиток образного світу, накопичення асоціацій, активізацію креативності майбутніх співаків. Процес формування художньої особистості студентів-вокалістів, розвиток їхнього образного мислення неодмінно пов'язаний із можливими порушеннями, відхиленнями від оптимальної норми та неодмінно потребує корекції з боку педагога. Це передбачає нові дидактичні підходи (серед них – тьюторський супровід), а також включення вокально-педагогічної діагностики до існуючої системи для визначення рівня розвитку художньої особистості, а також прогнозування напрямків і цілей такого розвитку. Дослідження стану сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів передбачає виявлення типових помилок, що є основою вокально-педагогічної діагностики, одним із центральних чинників музичного навчання.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що розробка та обґрунтування методичної моделі сприяє розвитку наукових детермінант, збагачує теоретичне уявлення щодо процесу формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів розширює арсенал навчальних засобів і дає можливість викладачеві зробити заняття більш пізнавальними й цікавими. Розкритий у роботі системний характер впровадження педагогічної технології пов'язаний з тьюторським супроводом професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів, що дозволить успішніше розвивати в них творчу самостійність, активність у пізнанні дивосвіту вокального мистецтва, збагатить культурологічні основи методики навчання музики.

Матеріали дослідження можуть бути використані в системі вищої музичної освіти на уроках сольного співу та постановки голосу, в лекційних курсах з вокальної методики та історії вокального виконавства, під час професійно-орієнтованої практики студентів, а також підвищення кваліфікації викладачів.

Результати дослідження впроваджено у навчально-виховний процес Київського національного університету культури і мистецтв (довідка № 95 від 31.03.2008р.), Миколаївського філіалу Київського національного університету культури і мистецтв (довідка № 69/20-48 від 01.07.2009р.), Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка № 07-10/937 від 11.03.2009р.). Усі етапи експерименту здійснювались за участі студентів-вокалістів. Автором також було проведено майстер-класи в Дніпропетровському училищі культури (довідка № 98/1 від 15.04.2008р.) та в гурті "Цвітень" Національного заслуженого академічного народного хору України імені Григорія Верьовки (довідка № 67/7 від 19.12.2007р.).

Особистий внесок та вірогідність наукових положень і висновків дослідження забезпечені вихідною теоретико-методологічною базою, оригінальною методикою й валідністю отриманих в роботі результатів, а також концертно-виконавською і педагогічною діяльністю автора.

Апробація основних теоретичних та методичних результатів дослідження відбувалась у ході дослідно-експериментальної роботи в мистецьких ВНЗ України, а також під час науково-практичних конференцій – *міжнародних*: "Україна – Світ: від культурної своєрідності до спорідненості культур" (Київ, 2006), "Українська культура в контексті сучасних наукових досліджень та практичних реалій" (Київ, 2006), "Гуманістичні орієнтири мистецької освіти" (Київ, 2009) та всеукраїнських: "Духовна культура як домінанта українського життєтворення" (Київ, 2005), які відбулись у Державній академії керівних кадрів культури і мистецтва та Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова.

Дисертацію обговорено на засіданні кафедри музичного мистецтва Київського національного університету культури і мистецтв.

Публікації.

Вірогідність основних наукових результатів роботи висвітлено в семи статтях автора, з них чотири – у фахових виданнях, регламентованих ВАК України з даної спеціальності.

Структура дисертації складається зі вступу, двох розділів з висновками до кожного з них, загальних висновків, додатків та переліку використаних джерел (173 найменування, з них 9 – іноземними мовами). Загальний обсяг роботи – 179 сторінок, з них 153 сторінки основного тексту. Робота містить 5 таблиць та 6 малюнків, що разом з додатками становить 12 сторінок.

РОЗДІЛ І

ПРОБЛЕМА ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ ВОКАЛІСТІВ У ТЕОРІЇ Й ПРАКТИЦІ МУЗИЧНОГО НАВЧАННЯ

1.1. Огляд джерел за темою дослідження.

Аналіз наукової літератури показав, що згадки про навчання співу є вже в античній культурі: у працях Арістоксена, Арістотеля, Піфагора, Платона та в епоху Середньовіччя: "Настанови до музики" (*De institutione musica*) Боеція [12]. У ті часи вихованим можна було вважати лише того, хто вміє співати. Немало значення даній проблемі вділено й у працях класичних філософів Г.Гегеля, Т.Гобса, Р.Декарта, І.Канта, А.Шопенгауера, які у співі вбачали духовні основи творчої діяльності [35], [171] [173]. Велике значення для розвитку вокальних умінь мав фольклорний та культовий спів (до архаїчних форм належить орнаментально-медитативний спів). Починаючи з часів Київської Русі монастирі завжди були центром духовного, творчого становлення людини, в якому церковний спів грав величезну роль. Спираючись на "Слово про закон і благодать" митрополита Іларіона, "Життя" (святих Феодосія Печерського, Тихона Задонського, Сергія Радонежського), літературні та музичні пам'ятки, будувалась духовна народно-співацька культура, ідеї якої близькі й нашим сучасникам [91]. Для становлення українського вокального мистецтва непересічне значення мають здобутки композиторів і співаків М.Дилецького, М.Березовського, Д.Бортнянського, А.Веделя, М.Глінки, О.Даргомижського, С.Гулака-Артемівського, М.Леонтовича [74], [86]. Автор наукової концепції української вокальної школи В.Антонюк стверджує: "Піднести рівень фахової грамотності майбутніх українських вокалістів та пробудити в них сталий інтерес до навчання означає забезпечити інтелектуальне виховання молодих митців. На практиці – це

грунтовне вивчення фонду світового та українського вокального мистецтва під кутом зору його походження, естетики, історичних паралелей, виконавських традицій" [6, с. 6]. Історично вироблена методологія вокальної педагогіки як галузі вокального мистецтва вивчає традиції вокальних шкіл (національних, місцевих та індивідуальних, авторських), а також спрямовує індивідуальну практику викладання сольного співу. Слід зазначити, що сольний спів з акомпанементом утвердився наприкінці XIV ст. Цей новий музичний стиль розвинувся, з одного боку, в народній музиці, з іншого – у багатоголоссі, де співу було відведено лише верхній голос, а інші відігравали роль інструментального супроводу. Існує незаперечне твердження, що саме сольний спів є вищою формою естетичного розвитку природних музичних і художніх здібностей [6, с. 8].

Методологічну і теоретичну основу нашого дослідження становлять ідеї особистісно-орієнтованого навчання, індивідуального підходу до виховання, а також концептуальні положення, висунуті провідними вченими в наукових галузях:

– музичної, загальної, соціальної, вікової, професійної та музичної педагогіки щодо художньо-естетичного виховання (Л.Баренбойм [16], М.Букач [25], Н.Гузій [42], А.Козир [62], І.Лернер [76], А.Макаренко [81], Л.Массол [85], О.Олексюк [100-102], В.Ражніков [116], О.Рудницька [122], Г.Падалка [105-106], В.Сухомлинський [128], К.Ушинський [140-141], В.Шульгіна [155]);

– вокальної педагогіки, науково-методичні принципи якої склались у процесі історичного розвитку вокального мистецтва та знайшли відображення у відомих дослідницьких працях (М.Агікян [1], В.Антонюк [6-11], І.Вілінська [28], О.Востряков [31], Н.Гребенюк [39-40], Л.Дмитрієв [46-47], В.Ємельянов [54-55], І.Колодуб [64], Т.Мадишева [79], М.Микиша [89], А.Мокренко [93], В.Морозов [95], О.Стахевич [126], Г.Стулова [129], Л.Хомутова [147], Ф.Шаляпін [153], Ю.Юцевич [158], Н.Язикова [160]);

– еволюції музичного мислення (Е.Алексеев [3], Б.Асаф'єв [13], Н.Горюхіна [38], І.Котляревський [69-70], Л.Мазель [80], В.Медушевський [87], В.Москаленко [96], Є.Назайкінський [98], А.Оголевець [99], І.Чижик [151], Б.Яворський [159]);

– філософії (гносеології та естетики) щодо розвитку художнього типу особистості (А.Андреев [5], Ю.Борєв [23], Г.Гегель [35], І.Зязюн [61], О. Лосєв [77], Л. Столович [127], С.К'єркегор [73], М.Чернявська [150]);

– психології творчості (Б.Ананьєв [4], Є.Басін [17], Д.Богоявленська [21], Л.Виготський [33], О.Костюк [68], Р.Піхманець [111], Я.Пономарьов [114], С.Раппопорт [117], В.Рибалка [119], С.Рубінштейн [121], К.Сішор [166-168], Б.Теплов [131], Д.Узнадзе [139], З.Фрейд [144], Р.Шульга [154], К.-Г. Юнг [156]);

– музичної, вокальної й театральної психології (Л.Бочкарьов [24], І.Герсамія [36], М.Єгоричева [52], С.Мальцев [82], В.Петрушин [110], Г.Ципін [148]);

– естетики словесної творчості (Арістотель [12], М.Бахтін [20], Ю.Красиков [72], О.Леонтьєв [75], О.Потебня [115]);

– сучасні наукові результати, які отримали в своїх кандидатських дисертаціях Л.Азарова [2], Н.Батюк [19], Л.Василенко [26], Н.Войтлева [30], І.Грінчук [41], Г.Єлістратова [53], М.Маріо [83], О.Маруфенко [84], Л.Побережна [112], О.Сапожнік [123], В.Федорчук [142], С.Черніков [149], Н.Язикова [160].

Джерельну базу дисертації склали монографії, статті наукового характеру, підручники й посібники з освітніх технологій [6], [8], [43], [61], [103], [104], [107], [108], [155]; словники [67], [71], [90]; енциклопедії [22], [124], [143]; методичні праці з психолого-педагогічної діагностики [34], [57], [130], а також спеціальні видання, присвячені організації експерименту та обробці статистичних даних [109], [165].

Дослідниця проблем вокальної творчості Н.Гребенюк вважає, що "...створення вокального образу умовно має три фази розвитку: від почуттєво-

цілісного сприйняття через фазу аналізу до узагальнення в єдності суперечливих частин... ", а також прагне "...розкрити та експериментально перевірити модель створення вокально-сценічного образу у вокально-виконавській діяльності, проаналізувати компоненти сценічної поведінки співака в процесі вокально-виконавської творчості, а також запропонувати діючу систему послідовних процесів пізнання твору, формування виконавського образу і передачі його слухачам" [39, с. 33]. Обидва ці автори – діючі співаки, вокальні педагоги та мають поважний науковий доробок.

На думку відомого українського педагога-вокаліста і теоретика вокалу І. Колодуб, процес навчання співу – це не односторінний рух за напрямком: „...техніка – образ чи образ – техніка, а рух по спіралі, в результаті чого іде поступовий розвиток... Звуковий образ виникає і перетворюється як результат дії голосового апарату... Ніяке „мисленне виношування” музичного твору не може забезпечити високого рівня його виконання. Особливо ж це стосується вокаліста-початківця, в якого ще не створена надійна моторика, нерозривно пов’язана з музичним образом” [64, с. 72-74]. В. Вотріна зауважує на особливості формування художньо-образного мислення засобами розвитку фантазії, уяви: "... виконання повинне бути правдиве, щире, позбавлене манірності, примхливості, штучності. Тільки тоді вдається викликати яскраве і вірне образне уявлення... Проте ніяке вірне уявлення не приведе до повноцінного художнього виконання, якщо техніка не на висоті, твір не покладений у гарну вокальну форму" [32, с. 36]. Усі ці автори, – викладачі сольного співу, – різними шляхами доходять одного висновку про паралельне формування техніки співу та художньо-образного мислення, пропонуючи цілий арсенал прийомів постановки голосу. Методична праця Л. Хомутової "Створення художнього вокально-сценічного образу" своїм змістом також спрямовує увагу читачів на необхідність формування вокально-образного мислення: "...власне, звукотворення йде паралельно з виникненням образів, особливих імпульсів – зорових, чуттєвих, чутливих... Вокальні звуки, не забарвлені почуттям і розумінням, неповноцінні, нехудожні, це голос поза

розвитком образу, – абстрактні звуки" [147, с. 35]. Автор розкриває технічні та психологічні сторони так званого "методу концентрованого контакту"; наголошує на значенні акторського бачення, що сприяє створенню художнього образу; пропонує методологію виховання природної співучості; закликає ретельніше розшифровувати зміст і втілювати красу вокально-сценічних образів через більш пильне вивчення текстів вокальних творів.

Вагомий науковий потенціал у галузі виховання художньо-образного мислення накопичено й сучасною музичною педагогікою, що також безпосередньо чи опосередковано стосується досліджуваної тут проблеми. Так, В.Ражнікову належить концепція динаміки художньої свідомості в музичному навчанні: він стверджує, що "...одиницею змісту емоційно-особистісного музичного навчання є „образна проблема” (...для музичної педагогіки – „творча ситуація”)" [116, с. 13]. Як бачимо, педагогічні методи формування творчої особистості здебільшого розглядаються в контексті розвитку відповідних здібностей. Л.Азарова дослідила через процеси мислення принципи формування мовно-вокальної культури студентів педагогічного вузу від мовлення до співу (що є більш природним для специфіки роботи вчителя музики: "...формування співацького діапазону впливає на голосовий"); та задекларувала коло завдань педагога-вокаліста, а саме: "...розвиток артикуляції та ясність вокального мовлення. Вокальна дикція має дві органічно поєднані сторони: технічну та художню. Спів несе два види інформації: семантичну (сміслову, текстову) та музично-естетичну" [2, с. 85; 97]. Комплексне осмислення музичного мислення в сфері творчої діяльності здійснила Г.Єлістратова. За її визначенням, музичне мислення формується в соціальному середовищі, на його розвиток впливає сім'я, найближче оточення, засоби індивідуальної та масової комунікації, заняття музикою в школі. Для його втілення необхідний ефективний педагогічний менеджмент, заснований на особистісному креативному підході, що забезпечений принципами музичної освіти, а саме: діалогізацією, проблематизацією, персоніфікацією, індивідуалізацією, які дозволять створити творчу взаємодію на основі музики

[53]. Наукове обґрунтування системи естетичного навчання і виховання спостерігаємо у дослідженнях педагогічної творчості О.Рудницької, яка виокремила важливі теоретико-методологічні основи музично-освітнього процесу, зокрема, щодо формування художньої культури вчителя-музиканта в системі музично-педагогічної освіти, ввівши поняття "педагогічне музикознавство" для визначення сфери музичної педагогіки вищої школи. Питання музичного сприйняття у розвитку культури майбутнього вчителя дана автор зосередила в царині дослідження творчого потенціалу особистості, зокрема, в ідеї індивідуалізації навчання та виховання майбутніх вчителів, що має пряме стосування до означеної тут проблематики [122]. Вагомий внесок у розвиток естетичних аспектів музичної педагогіки здійснила своїми фундаментальними працями лідер даної наукової школи Г. Падалка [105-106].

Зупинимось також на кількох останніх дисертаційних дослідженнях, безпосередньо дотичних до поставлених нами завдань. Розвиток естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів засобами української музики вивчає у своїй дисертації Л.Побережна, науково обґрунтовуючи методичні системи розвитку естетичної культури майбутнього вчителя музики [112]. У її роботі розроблено компонентний склад естетичної культури (критерії, особливості прояву художньо-образного мислення в педагогічній діяльності); розкрито можливості українського музичного мистецтва як засобу розвитку естетичної культури особистості; обґрунтовано й експериментально перевірено педагогічні умови, методику, форми та етапи розвитку естетичної культури студентів безпосередньо у процесі індивідуального музично-виконавського навчання, до царини якого саме й належать заняття з постановки голосу. Наукове обґрунтування методики формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики на базі українського фольклору здійснено в дисертації Н.Батюк. У її результатах показано процес педагогічної інтерпретації художньо-образного мислення; розроблено його компонентний склад; розкрито педагогічний потенціал фольклору, завдяки синкретично-цілісному сприйманню його образів. Автор обґрунтовано та

експериментально перевіряє етапи формування художньо-образного мислення молодших школярів засобами фольклору на уроках музики. У роботі показано взаємопов'язаність та взаємодоповнюваність процесу формування художньо-образного та музично-образного мислення [19]. Взаємодію вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики розглядає у своїй дисертації Л.Василенко [26]. Виходячи з теоретичного узагальнення змісту вокального та методичного компонентів професійного становлення студентів, автор визначає сутність їх вокально-методичної підготовки та виявляє наступні компоненти цієї підготовки, а саме: мотиваційно-цільовий, інформаційно-пізнавальний, операційно-технологічний та рефлексивно-аналізуючий. У цій праці науково обґрунтовано та експериментально перевірено змістовно-структурну модель забезпечення взаємодії вокальної та методичної підготовки майбутніх спеціалістів, яка, шляхом реалізації сукупності педагогічних принципів, умов і технологічних засобів, концентрує пізнавальну та діяльнісно-творчу активність майбутніх учителів музики, спрямовуючи її на вироблення особистісної зацікавленості процесом вокального навчання школярів, досягнення власної вокально-виконавської майстерності, засвоєння методичних концепцій вокального навчання та опанування практичними вміннями вокального розвитку учнів, здатності до адекватної самооцінки у вокально-методичній діяльності та ін.

Музично-естетичне виховання старшокласників на матеріалі сучасної популярної естрадної музики вивчає О.Сапожнік [123]. У цій дисертаційній праці охарактеризовано сутність, зміст, а також визначено структурні компоненти (когнітивно-пізнавальний, емоційно-почуттєвий, ціннісно-орієнтаційний, оцінювально-інтерпретаційний, творчо-синтезуючий) музично-естетичного виховання учнівської молоді в системі середніх загальноосвітніх навчальних закладів різного типу. Цим автором висвітлено історико-теоретичні аспекти розвитку української популярної естрадної музики з урахуванням мистецьких традицій і новацій, науково окреслено термінологічне поле дефініції "сучасна популярна естрадна музика". У дослідженні О.Сапожнік

експериментально підтверджено ефективність методики музично-естетичного виховання старшокласників за умов впровадження до навчально-виховного процесу програми "Сучасна популярна естрадна музика", а також комплексу інноваційних, модифікаційних та варіативних методів і організаційних форм педагогічного впливу, що сприяє розвитку естетосфери як вищої сфери художнього мислення, а саме: естетичної свідомості, емоційно-почуттєвої складової художньо-творчої діяльності та ін.

Даний методологічний ракурс осмислення процесу формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів є дуже своєчасним, зважаючи на посилення в сучасній Україні наукового потенціалу співаків та педагогів-вокалістів. Прерогатива в цій сфері наукових досліджень належить авторам, чії видання побачили світ на стику ХХ-ХХІ ст. Серед них – вироблена В.Антонюк лінгводидактична теорія сольного співу та методика постановки голосу на народно-пісенному матеріалі. Стосовно піднятої нами проблеми художнього мислення, ця авторка зазначає, що "...втілення музичного задуму у художньо-образне виконання співака – складний і неоднозначний процес, результатом якого рідко коли буває одразу самотійна співацька версія, що свідчить про яскраву індивідуальність. Чим скоріше це станеться, тим більше простору і часу залишиться в учасників вокально-виховного процесу для утворення репертуарного масиву, якості якого дозволять брати участь у конкурсах і заявляти про себе і про школу свого вчителя" [8, с. 16]. Вивчення й аналіз науково-методичного доробку цих авторів сприяло виробленню дидактичної сторони концепції даного підрозділу, що полягає в зосередженні на теоретичному зрізі проблеми формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів на заняттях з фаху. Такий підхід сприятиме виявленню більш широкого спектру педагогічних технологій, застосованих на різних етапах індивідуальних вокальних занять для формування художньо-образного мислення. Це також неодмінна складова виховання у студентів-вокалістів емоційно-чуттєвого ставлення до предметів і явищ мистецтва та дійсності, як основи розвитку художньої особистості; виробленню їх естетичних смаків і

потреб та морально-етичного статусу. Теоретичне ж підґрунтя завжди сприяло розкриттю змісту практичних проблем, надто – здійснюваних через наукове узагальнення відомих методів виховання творчої особистості, зокрема, спрямованих на формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів.

Аналіз виконавського та педагогічного досвіду, наукових праць, тематичної літератури й методичних розробок провідних педагогів-вокалістів дозволив висунути припущення: ефективне формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання можливе за умов: 1) поетапного освоєння критеріїв та рівнів сформованості цього мислення (на матеріалі запропонованої методичної моделі вокально-педагогічної діагностики та педагогічної технології тьюторського супроводу професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів); 2) якщо навчальна діяльність утримуватиме у своєму змісті комплексне використання літературно-художніх і музичних асоціативно-образних засобів та прийомів, які активізують творче мислення.

Серед інших джерел нами було вивчено дослідження Т.Койчевої, присвячене визначенню та науковому обґрунтуванню поняття: "функції тьютора в системі дистанційної освіти" [63]. У цій роботі з'ясовано показники та критерії оцінки професійно-педагогічної готовності вчителя до виконання ним функцій тьютора в системі дистанційної освіти; охарактеризовано рівні прояву даної готовності; розкрито етапи розвитку та становлення освіти даного типу; виокремлено моделі її функціонування залежно від мети освіти, взаємодії слухача та викладача; розроблено та експериментально апробовано зміст і методику процесу навчання, спрямованого на формування тьюторських функцій у майбутніх учителів-гуманітаріїв. Однак, ми застосовуємо технологію тьюторського супроводу професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів у реальному навчальному процесі, а не за умов дистанційної освіти.

У царині музичної психології, що обрала своїм полем вивчення особистісних виявів та пізнавальних процесів у творчій діяльності співаків, нас зацікавили наукові дослідження І.Герсамії та І.Колодуб, зокрема, щодо

взаємодії свідомого та несвідомого [36], [64]. На думку І.Колодуб, "...процес емпатії, установки на створення уявного "Я" може відбуватися неусвідомлено, але й може усвідомлюватись і спеціально культивуватись... Цей процес повністю перетворює людину, коли буденне "я" звільняє місце вищому, духовному "Я" митця" [64, с. 14-15]. Напевно, витoki емпатії знаходяться у глибинних, архаїчних надрах психіки, а сам процес є засобом проявлення недсяжного нашій чуттєвій сфері образу, який існує в несвідомому й чекає свого часу, аби вийти на поверхню і набрати відповідного вигляду. Цьому, як стверджує професор І.С. Колодуб, мусить сприяти досвідчений наставник, який має багатий емоційний та художній досвід і володіє методикою його застосування. З таких рис, в ідеалі, має складатися сам процес формування художньо-образного мислення на заняттях із вокалістами. Однак, як стверджують В.Антонюк, О.Востряков, Н.Гребенюк, Т.Мадишева, насправді це здебільшого відбувається за досить спрощеною, емпіричною формулою. Наукове пояснення цьому знаходимо в порівняльній психології, точніше, – в теорії біхевіоризму (*англ. behavior – поведінка*), що мала широке розповсюдження в педагогічній практиці США й країнах Західної Європи у минулому столітті. Відомі представники цієї теорії (Дж.-Б. Ватсон, Б.Скіннер, Е.Торндайк, Дж.Уотсон) звели уявлення про навчання до фізіологічного процесу засвоєння організмом певних стимулів та відповідних реакцій на них в строго заданих ситуаціях навчання [169], [171]. Оголосивши "війну" процесам мислення, ці дослідники обрали предметом психології вивчення поведінки людини. У якості вихідного поняття превалював термін "навички"; тілесні реакції ототожнювалися з образом і мотивом дії. Кінцевою метою такого навчання було створення особистості з будь-якими константами поведінки, завдяки маніпуляціям зовнішніми стимулами. На думку біхевіористів, основний механізм закріплення знань, умінь, навичок й навіть мислення полягає у своєчасному підкріпленні у вигляді нагород чи картань (тобто, задоволення й, навпаки, незадоволення емоційних потреб учнів). Певною мірою ними ототожнювалося психічне життя людини й тварини, а вся складна

життєдіяльність зводилась до спрощеної формули: "стимул-реакція" [171]. Однак, ті ж самі біхевіористи вбачали відмінність людини від високоорганізованих тварин у тому, що, по-перше, в людини, крім психомоторних, є ще й словесні реакції; по-друге, на людину можуть діяти вторинні (словесні) стимули; по-третє, у людини, крім біологічних, можуть бути й вторинні потреби: честолюбність, корисливість тощо. Таким чином, свідомо діяльність людини в процесі такого навчання пояснюється біхевіористами навіть не психічними й мисленими, а здебільшого фізіологічними процесами. Подібне можна спостерігати в навчанні та самостійній професійній діяльності вокалістів, свідомо діяльність яких також часто підмінюється суто рефлекторною, психомоторною, а значить, зводиться до відомої біхевіористської формули. За таких умов виховання співака перетворюється на мистецтво управління стимулами з метою стимулювання чи запобігання певних емоційних реакцій, а процес навчання співу – на сукупність реакцій на стимули й відповідні стимульні ситуації. Розвиток художньо-образного мислення вокалістів у даному разі буде ототожнюватися всього лише з обмеженим процесом формування їхніх емоційних реакцій, а це зовсім не сприяє виробленню неповторних рис індивідуальності майбутнього митця-художника.

Оскільки вокально-педагогічна діяльність носить творчий характер, то існує також досвід вивчення цієї діяльності з точки зору психології творчості. В.Моляко описує різні типи обдарованості, їхні домінуючі характеристики в поєднанні з найважливішими якостями: на його думку, все, що стосується творчої обдарованості загалом, має пряме відношення до різних видів спеціальної обдарованості: наукової, технічної, педагогічної, художньої та ін. [94]. Йдеться про "...наявність певних домінантних якостей, особливостей, характеризуючих специфіку творчості в конкретній сфері діяльності людини. Вивчення спеціальних видів обдарованості має здійснюватися через вивчення цих конкретних видів творчої діяльності, й навпаки. Методологічна важливість даного положення уявляється достатньою очевидною, а його реалізація –

перспективною в психолого-педагогічних дослідженнях" [172]. Це підтверджує нашу думку про те, що педагогу-вокалісту об'єктивно властиві такі творчі якості як творча уява, інтелектуальність, самостійність, здатність до подолання інерції мислення, почуття дійсно нового та прагнення до його пізнання, духовність, емоційність, розвинене художньо-образне мислення, цілеспрямованість, широта асоціацій, спостережливість, розвинена фахова пам'ять, професійне мислення, внутрішня мотивація до творчої музично-педагогічної діяльності, неординарний особистий світогляд, багатство фантазії, гострота інтуїції, а також уміння мобілізувати вихованців, розуміти, збуджувати, виховувати їх фахові інтереси. Про дидактичну роль емоцій у процесі навчання співу та емоції, як природну психофізичну якість, пише В.Морозов, зазначаючи необхідність профвідбору студентів-вокалістів і надаючи результати емоційного тестування. Цей автор вводить поняття "енергетична ефективність процесу вокального голосотворення" та вивчає гормональну конституцію співаків [95, с. 202]. Питання психологічних бар'єрів, як факторів торможення емоційних переживань у навчальному процесі, вивчає С.Батракова, яка виділяє серед них наступні: 1) навчально-пізнавальний, 2) дидактогенний (авторитарний) та 3) психофізіологічний, наголошуючи на користі текстових тестувань набором біополярних шкал для оцінки емоційного статусу майбутнього педагога [18, с. 178]. Щоб зняти існуючі психологічні бар'єри у професійному спілкуванні вокалістів на заняттях із фаху, поряд із оновленням змісту вокальної освіти необхідно активно модифікувати педагогічні технології з інформативних на діалогічні, спрямовані на підвищення творчого потенціалу навчально-виховного процесу тощо.

Мистецтво художнього співу є відкритою інтонаційно-образною моделлю входження людини у світ культури не лише завдяки його пізнанню, але й індивідуальному емоційному переживанню, а тому саме діалогова стратегія педагогічної взаємодії (діалог педагога з учнем, внутрішній діалог), забарвлена позитивними емоційно-естетичними переживаннями, захопленням музично-вокальною діяльністю, має стати пріоритетною. Торкаючись проблеми

використання діалогу в процесі формування творчого, художньо-образного мислення на заняттях вокалістів із фаху, зауважимо: цей термін має подвійний зміст, адже буквально *dialogos* – підказка мисленню. На діалогічній природі мислення наполягав М.Бахтін, на думку якого діалог – це ядро, довкола якого розташовані численні оспівуючі його й дотичні до нього словесні й не висловлені, емоційно забарвлені підтексти та інтонаційні тональності, що взаємодіють, зазирають в "дзеркало" один одному при зустрічі різних рівней свідомості й ціннісних структур людини та культури [20, с. 5]. Методикою діалогу, в розумінні не лише спілкування, а й творчості, мусить опанувати кожен педагог-вокаліст. Якщо ж говорити про творчу особистість педагога-вокаліста, то такі якості як емоційність, уява (фантазія), голос, артистизм, здатність імпровізувати, на наш погляд, слід визнати найважливішими, оскільки, на відміну від багатьох інших сфер, інформативність у музичній освіті об'єктивно відходить на другий план, поступаючись саме емоційно-чуттєвому аспекту. Найповноцінніший розвиток художньо-образного мислення творчої особистості вокаліста можливий лише у випадку створення цілком певних педагогічних умов його формування. Цілісний комплекс таких умов започатковується штучним створенням ситуації, сприятливої для вирішення певної творчої проблеми, й завершується вихованням необхідних здібностей, створенням творчої атмосфери тощо. Не менш цікавий спосіб розв'язання проблем підготовки майбутнього вчителя до організації музичного пізнання пропонує В. Федорчук, обґрунтовуючи значення ідей гуманістичної психології, педагогічної антропології (феноменології), роль рефлексії, внутрішньо-діалогового мислення у пізнанні музичного мистецтва; визначаючи критерії та рівні готовності студентів до організації рефлексивної музично-пізнавальної діяльності шляхом розробки й апробації поетапної методики психолого-педагогічної підготовки до музичного пізнання [142].

У ході вивчення джерел за темою даного дослідження можна дійти висновку, що вокальна підготовка майбутніх учителів музики в умовах педагогічних ВНЗ часто не поступаються своїм високим рівнем підготовці

професійних співаків. В оглянутих нами роботах одноставно зазначено, що неодмінною умовою будь-якого прогресивного методу навчання студентів-вокалістів є індивідуальний підхід, який забезпечує максимальне виявлення й розвиток творчої індивідуальності майбутнього співака і педагога-вокаліста, формування в нього неповторної технології педагогічної діяльності. Помітне превалювання репродуктивного рівня таких досліджень, спричиненого очевидною неузгодженістю між теорією і практикою вокального навчання: коли теоретично обізнаний педагог не вміє ефективно застосовувати свої знання на практиці чи, навпаки, науково осмислювати свої, навіть досить грамотні педагогічні (емпіричні) дії. Вивчені джерела демонструють різні підходи до наукового осмислення процесу формування художньо-образного мислення вокалістів. Не дивлячись на різні цілі, які ставить перед собою процес навчання майбутніх співаків у мистецьких та педагогічних ВНЗ, які часто не поступаються високим рівнем підготовки вокалістів перед музичними закладами освіти, їх об'єднує прагнення виховати широко мислячого співака-музиканта й ерудованого педагога-вокаліста, який не тільки досконало володіє своїм голосом, а й методологією навчання співу й створення художніх образів та застосовує її серед різних вікових і професійних груп співаючої молоді, кожна з яких має свої психологічні особливості. Формування особистості й розвиток творчих сил людини тісно пов'язані з ідеями гуманізму, що передбачає не тільки ставлення однієї людини до іншої як до найвищої цінності, але й мобільну перебудову шляхом відмови від будь-яких, визнаних універсальними, педагогічних технологій на користь варіативності, залежно від індивідуальних особливостей студентів-вокалістів, що пов'язане з стимулюванням самовиховання, самоосвіти, саморозвитку.

1.2. Аналіз наукових підходів до поняття "художньо-образне мислення".

Дослідження аспектів художнього мислення – складна і багатогранна проблема, що знаходиться в центрі уваги представників різних галузей науки:

культурології, музикознавства, філософії, психології, педагогіки й інших галузей знань, у яких розглянуто складний механізм творчої діяльності – художньо-образне та музичне мислення. Енциклопедичні тлумачення поняття мислення (англ. – *thinking*; німецьк. – *denkens*; франц. – *pensee*), визначають його як процес узагальненого, опосередкованого відображення дійсності, що виник з чуттєвого пізнання на основі практичної діяльності людини. Тож художнє мислення – це мислення образами, які спираються на конкретні уявлення. Особливий вид художнього мислення – музичне, яке становить собою процес перетворення звукової реальності в художньо-образну та є однією з форм художньої свідомості, що сприяє формуванню музичної культури суспільства. На думку В.Медушевського, "...на дослідження мислення взагалі, художнього та музичного – зокрема, покладено чимало сподівань. У них шукають ключ до вирішення гострих проблем сучасності – самовиховання людства, відновлення екології культури й моралі, ефективності загальної та спеціальної освіти" [87, с. 18]. Цей автор нагадує, що термін "мислення" відомий уже в XI ст. з перекладу текстів Григорія Богослова: у звороті "мислення слави" (себто, "бажання") та зазначає, що в сучасному значенні даний термін є досить "молодим" і означає не лише "акт і процес, а й здібність", які ведуть "композитора, виконавця і слухача до краси духовного пізнання, розуміння істини в формі краси, що складає смисл, вищий предмет і властивість художнього мислення" [87, с. 25; с. 28]. Розвиваючи ці тези, І.Котляревський зазначає, що проблеми музичного мислення знаходяться в руслі загальних проблем художнього мислення, що постійно співставлене з науковим, як його протилежністю, а пошуки сутності цієї опозиції мають на меті роз'єднати їх [7]. Цим автором узагальнено специфічні засади мислення в різних сферах діяльності у вигляді процесу (форми мислення – продукти мислення – мова як засіб передачі результатів мисленнєвої діяльності), а також зазначено, що в середовищі музичного мистецтва функціонують всі існуючі словесні й несловесні засоби мислення [7, с. 28]. Н.Горюхіна диференціює процес формування музичного мислення на "етапи узагальнень" і зазначає, що

"...художнє мислення музиканта відштовхується від осягання інтонаційного розвитку через узагальнення" [38, с. 51]. Загалом же в музикознавстві виділено два основні компоненти музичного мислення: репродуктивний (зв'язаний зі сприйняттям та аналізом існуючої музики) та продуктивний, що лежить в основі творення нової музики.

Магістральні напрямки вивчення особливостей художньо-образного мислення збігаються з дослідженнями філософсько-естетичного аспекту розвитку особистості та психології творчості. Автори наукових досліджень у галузі психології творчості найзагальнішою ознакою творчого мислення називають його образність (Б.Ананьєв, Л.Виготський, С.Рубінштейн та ін.) [4], [33], [121]. Психологія визначає образ як узагальнену картину світу (предмету, явища), що є результатом переробки інформації, яка поступає через органи почуттів [67]. Визначальною є здатність особистості до створення художнього образу – спочатку в мисленні, свідомості автора (співака), а потім – його вираження у матеріалі (виконуваному вокальному творі). Саме художні образи, які є досить складними структурними утвореннями, уособлюють своєрідність художнього мислення вокаліста й визначають рівень його розвитку та сформованості. Художній образ є водночас категорією психології, як елемент функціонування психіки людини, та категорією естетики і мистецтвознавства, як художня одиниця. Гносеологічний аспект художньої культури виділяє категорію образу як особливу форму відображення дійсності. Так, А.Мігунов наголошує на єдності раціонального і почуттєвого в художній творчості: "Включення змістово-визначальних компонентів, яскрава емоційна забарвленість, ціннісна приналежність визначають особливості художнього пізнання та його особливу ефективність. Образ у мистецтві не мислиться без емоцій, однак переживання образу завжди вимагає його опанування, художній образ існує лише в єдності переживання та осмислення" [88]. Важливо зазначити, що ігнорування будь-якої з даних ознак веде до порушення уявлень про художній образ, який є суттєвим фактором пізнання. Адже образ існує як певний змістовий комплекс, який узагальнює виділені суб'єктом диференційні

ознаки конкретних об'єктів та виявляє серед них дещо загальне. Разом з тим, художній образ є чуттєво-конкретним виразом індивідуальності автора, відтворенням внутрішніх психологічних характеристик. Злиття, поєднання загального і неповторно індивідуального у мистецтві носить назву типізації. Типізація є обов'язковою умовою створення образу. Вона передбачає визначення головного, відмову від другорядного, несуттєвого та, водночас, суто індивідуальне, чуттєво-конкретне вираження цього загального. Художнє абстрагування є визначальною особливістю діяльності художника, основою досягнення образної виразності. Типізація є інструментом абстрагування, а його прийоми – стилізація, гротеск, гіпербола тощо. Вищерозглянуті особливості художнього образу – узагальнення, типізація, абстрагування безпосередньо відповідають механізмам творчого мислення. Це його логічно-операційні складові – аналіз та синтез. Тобто, створення художнього образу відбувається у свідомості автора саме за закономірностями функціонування мислення. Це дозволяє дійти висновку про зв'язок між рівнем сформованості творчого мислення та здібностями до створення повноцінних художніх образів.

Досліджуючи специфіку відображення дійсності у мистецтві, естетика визначає художній образ як цілісний феномен (Є.Басін, Ю.Борєв, А.Мігунов) [11], [23], [88]. Його цілісність складає дві найважливіших гносеологічних якості: це реалістичність та почуттєва детермінованість, яка наближає художній образ до дійсності. Разом з тим художній образ позначається умовністю та парадоксальністю, – ці ознаки є неодмінними атрибутами творчого мислення художника. Цілісність та лаконізм – основні форми прояву образності – також є наочними показниками виразності (виконавської експресії) в музиці та співі.

Специфіка просторово-образного мислення визначає наступні операційні характеристики художнього образу. Це метафора і порівняння, як альтернативні, дещо алогічні способи його утворення. Загальною ознакою образу визначають його багатозначність, а характеристикою сприйняття – системність та багатомірність. Хоча зазначені характеристики подані

відповідно до образу сприйняття, але вони цілком притаманні і загальному поняттю художнього образу. Метафоричність є спільною характеристикою мислення художника та образу у мистецтві.

Створені художні образи завжди мають емоційне забарвлення і поєднуються з елементами оцінки. Емоція виступає як специфічне узагальнення нелогічного характеру і забезпечує практичну ефективність образу. Витоком емоційності у мистецтві є особистісний характер його образів. Більшість дослідників визначають емоційність провідною ознакою художнього образу. Здібність до формування образів у свідомості є специфічною ознакою творчої уяви художника: саме ця якість визначає вищий рівень ієрархії художньо-творчих здібностей – художню обдарованість. Художній образ – це чуттєвий образ, що виражає собою переживання, емоції, оцінки, художні ідеї. Образ повинен адекватно виражати внутрішній, духовний зміст твору. Художній образ має категоріальну функцію, тобто виступає засобом розчленування реальності на елементи різного рівня. За змістом вид відображення об'єкта в образі визначається як інтуїтивний (інтуїтивні образи є одиницями свідомості). Це означає, що образ об'єкта може складатися в результаті інтуїтивно-емоційного "домислення" художньо-виразних деталей.

Розглянуті ознаки художнього образу (метафоричність, емоційність, інтуїтивність) характеризують також і категорію "образне мислення", або, іншими словами, є засобами образного відображення дійсності. Художній образ можна визначити як "інструмент інтуїтивно-емоційного освоєння дійсності". Не менш важливою є і така ознака образу, як інформативність, тобто насиченість певним змістом. Вона пов'язується із інтелектуальними характеристиками і виявляє понятійний аспект образотворчої діяльності.

Процес утворення художнього образу, практична художня діяльність пов'язані з активною роботою мислення. На стадії задуму образ формується спершу у свідомості художника як абстракція. Однак, механізм побудови образу має спільні закономірності, безвідносно того, чи він складається у

внутрішньому плані, чи набуває наявне художньо-пластичне вираження. Ці закономірності обумовлені загальними принципами творчого мислення.

Існують різні точки зору на пояснення феномену виникнення образу. Так, наприклад, позиція гештальтпсихології – це створення єдиного чуттєвого образу на основі виникнення первинного уявлення, миттєвого сприйняття об'єкту, співпадіння оптичних та феноменальних сенсів (М.Вертгеймер, К.Дункер, Г.Майєр) [27], [163], [164]. Інша позиція виявляє складність та ієрархічність художнього бачення. Б.Раушенбах, пов'язуючи закономірності сприйняття та закони побудови зображення, говорить про "перцептивну перспективу" як поняття, що характеризує художнє відчуття простору [118]. Представлені підходи уточнюють особливі деталі процесу художнього пізнання та формування художнього образу.

Проведений аналіз підтверджує, що художній образ є складним психологічним утворенням. Образ, як продукт художньої діяльності, являє собою єдність раціонального та почуттєвого, інтелекту та емоцій. Головна особливість художнього образу – це своєрідне синтезування загального і одиничного, типового та індивідуального, об'єктивного і суб'єктивного. Сприйняття й аналіз музики – найбільш всеохоплюючий вид музичної діяльності, важливий і як самостійна мисленнєва діяльність будь-якого виду сприйняття музики, так і складова будь-якого виду музикування. Музичне сприйняття – складний емоційний сенсорно-інтелектуальний процес пізнання й оцінки музичного твору. Складність, багатокomпонентність музичного сприйняття і є видимою причиною того, що дотепер ні в музикознавстві, ні в психології й педагогіці немає єдиного загальноприйнятого терміну для його позначення. Найадекватнішим є термін В.Медушевського "музичне сприйняття-мислення", що найточніше відображає специфіку даного процесу [87]. Чи не вперше ця проблема спливає в обговоренні С.Рубінштейном питання про так звані "образи" реальності. Відчуття і сприйняття він визначає як "образи матеріальної дійсності", у зв'язку з чим у нього самого виникають питання: чи матеріальними є самі ці образи, чи матеріальна психічна діяльність

людини та її свідомість? У відомій праці "Принципи й шляхи розвитку психології" цей вчений дає на них негативну відповідь і прямо пише про те, що образи є "відображеннями" об'єктів, а не самими об'єктами, а також про те, що "психічна діяльність ідеальна в якості пізнавальної діяльності людини, результативним вираженням якої є "образ" предмета (чи явища)" [121, с. 10 – 11].

Серед відомих музично-педагогічних дефініцій моделей художнього мислення приваблює їх визначення в якості "...уміння організувати музичну тканину; володіння засобами формотворення у відповідності з визначеними стадіями процесу. Вміння розглянути художнє явище як систему, встановити її внутрішні функціональні зв'язки, виявити засоби організації художньої цілісності, розкрити художній зміст. Моделі можуть диференціюватися за повнотою та складністю, залежно від конкретного змісту курсу. Їх методичне значення – в чіткій постановці певних проміжних і кінцевих цілей, що допомагає самоорганізації студентів у навчальній діяльності" [11, с. 41]. Ігнорування ролі художньо-образного начала у вихованні музичного мислення на заняттях із постановки голосу породжує нерозуміння педагогом творчого потенціалу та виконавських, емоційних можливостей своїх учнів. З допомогою застосування палітри художніх емоцій досягається висока успішність не тільки у вирішенні окремих мисленнєвих завдань творчого процесу, але й у пізнавальній діяльності в цілому. Емоційно багатий педагог-вокаліст, володіючи прийомами вербального та невербального прояву почуттів та цілеспрямовано застосовуючи їх у спілкуванні з учнями, робить свої заняття емоційно наснаженими, експресивними. В.Антонюк поняття невербального спілкування (*noverbal communication*) виводить за межі вокальної педагогіки й вивчає численні полісенсорні зв'язки, що виникають у процесі професійної діяльності співаків. Актуалізація цієї проблеми стала можливою лише в останні роки плюралізму наукової думки в демократичній Україні [11]. Процес образного мислення становить один із видів мисленнєвої переробки й перетворення інформації. У музично-вокальній діяльності образне мислення

невіддільне від емоційного ставлення до виконуваного твору, переживання його змісту. Художньо-образне мислення є віссю усієї музично-педагогічної діяльності. Уміння формувати й спрямовувати розвиток художньо-образного мислення є надзвичайно важливим навиком для кваліфікації педагога-вокаліста: адже його професійні виконавські якості утворює органічне поєднання багатьох компонентів, а саме: поєднання загальномузичних теоретичних знань і вмінь; комплекс вокальних навичок; робота над культурою й технікою власного виконання; уміння сприймати музику через осягання її смислу, змісту й наступного втілення цього змісту в конкретному звучанні; експертна оцінка чужого виконання. Відштовхуючись від уявлення про художньо-образне мислення як головний критерій успіху в творчій діяльності, В.Антонюк розробила наукове поняття "ейдос (образ) вокальності у художній творчості"; за її твердженням, "...самобутній ейдетизм є неодмінною ознакою феноменології національної вокальної культури, ментальною парадигмою світовідчуття" [6, с. 103].

Методи виховання художньо-образного мислення студентів-вокалістів кристалізувалися в складному динамічному педагогічному процесі, всім сторонам якого завжди доводилося вирішувати численні типові та оригінальні дидактичні завдання, звернені до царини знань про гармонійний розвиток особистості. Як правило, це завдання з багатьма невідомими, зі складним варіативним складом вихідних даних та можливих рішень. Щоб упевнено прогнозувати досліджуваний результат, приймати безпомилкові, науково обґрунтовані рішення, педагог-вокаліст повинен професійно володіти численними методами виховання. Під методами виховання художньо-образного мислення на заняттях з постановки голосу слід розуміти способи взаємодії педагога й учня з метою вирішення освітньо-виховних завдань. Відображаючи двоєдиний характер вокально-педагогічного процесу, ці методи становлять один із тих механізмів, які забезпечують взаємодію його учасників. Слід зазначити, що ця взаємодія традиційно побудована не на паритетних началах, а під знаком провідної та спрямовуючої ролі педагога-вокаліста, який

виступає керівником і організатором педагогічно виправданого способу життєдіяльності своїх учнів, необхідною важливою умовою розвитку яких (крім природних музично-вокальних здібностей, схильності до художньо-образного мислення та необхідної для успішного навчання здатності засвоювати м'язові відчуття у співі) є дотримання особливого голосового режиму. Тому педагогу-вокалісту дозволена деяка авторитарність, – безперечна й абсолютна, вона виправдана виробничою необхідністю та кінцевим результатом навчання.

Дидактичний зміст процесу формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів має певні складові елементи (частини, деталі), тобто, методичні прийоми. По відношенню до самої методології навчання співу, ці прийоми носять частковий, ситуативний характер і не мають самостійного педагогічного завдання, будучи підпорядковані тому завданню, яке переслідує даний метод. Одні й ті ж методичні прийоми можуть бути використані в різних методах, і навпаки, один і той самий метод у різних педагогів-вокалістів може включати в себе різні прийоми. Методи вокального виховання та методичні прийоми щільно пов'язані між собою, можуть здійснювати взаємопереходи, замінювати один одного в конкретних педагогічних ситуаціях. У якихось певних обставинах один і той самий метод виступає як самостійний шлях вирішення вокально-педагогічного завдання, в інших – як прийом, що має ситуативне призначення. Наприклад, бесіда є одним з основних методів формування художньо-образного мислення, асоціативного рівня свідомості, фахових поглядів і естетичних переконань. У той же час вона може стати одним із основних методичних прийомів, використаних на різних етапах реалізації адаптивного методу при міжособистісному спілкуванні тощо.

Оптимальний вибір та ефективне застосування дидактичних методів у формуванні художньо-образного мислення студентів-вокалістів залежить від умов, що визначають їх доцільність, і на першому місці знаходиться їх відповідність художнім ідеалам епохи та цілям вокального виховання. У своїй практичній діяльності кожен окремий педагог-вокаліст, вибираючи той чи

інший дидактичний метод, звично керується цілями виховання та його змістом. Виходячи з конкретного вокально-педагогічного завдання, він сам вирішує, які саме методи взяти собі на озброєння. Чи це буде показ певного вокально-технічного прийому, чи якийсь зразок виконання вокально-художнього твору або вправи, – залежить від багатьох факторів та зусиль, у кожному з яких педагог віддає перевагу тому методу, який вважає найдоцільнішим у даній ситуації. Сам по собі, окремо взятий, якийсь вокально-педагогічний метод не може бути ні хорошим, ні поганим: в основу виховного процесу покладено не самі методи, а їх систему. А.Макаренко відзначав, що ніякі педагогічні засоби не можуть бути визнані абсолютно корисними, що навіть найкращий засіб в деяких випадках неодмінно виявиться, навпаки, найгіршим [81]. К.Ушинський закликав у педагогічних вимогах іти від простого до складного та вважав, що необхідно вивчити закони тих психічних явищ, якими б ми хотіли керувати, й лише після цього діяти, у відповідності з тими законами та обставинами, в яких ми хочемо застосувати певні методи [140, с. 397]. Слід зазначити, що в процесі формування художньо-образного мислення під час індивідуальних занять із постановки голосу безкінечно різноманітними бувають не тільки ці обставини, але й самі натури вихованців, що робить неможливим передбачити окремі, вузько-індивідуальні обставини вокально-виховного процесу та надати якісь загальні дидактичні "рецепти". Будучи надто гнучким і тонким інструментом дотику до особистості співака, кожен дидактичний метод, разом із тим, завжди повернений лицем до учня та має бути використаний із урахуванням вихідних здібностей, індивідуальної динаміки в навчанні, зрілості, організованості. Скажімо, на відомому рівні розвитку найбільш продуктивним способом вокально-педагогічної дії є рішуча вимога педагога, але несумісною з цим буде лекція, дискусія, спонукання тощо. Вибір дидактичних методів для нас не є мимовільним і випадковим: він підпорядковується цілому ряду закономірностей та залежностей, серед яких першорядне значення має мета, зміст і принципи виховання, конкретне педагогічне завдання й умови його вирішення, з неодмінним урахуванням вікових та індивідуальних особливостей

студентів-вокалістів: адже методика індивідуального виховання, за спостереженнями А.Макаренка, не припускає жодних стереотипних рішень і навіть дуже гарного шаблону [81].

Філософський аспект формування художньо-образного мислення показує його найвищою формою активного відзеркалення об'єктивної реальності, яка становить цілеспрямоване та узагальнююче пізнання суб'єктом істотних зв'язків та відношень предметів і явищ у ході творення нових ідей та прогнозуванні дій, адже категорія "мислення" – одне з основних понять філософії, тому й філософсько-естетичний зріз дослідження художнього мислення характеризується гостро-протилежними точками зору, ще починаючи з аристотелевської теорії поезії як "наслідуванні природи" (або ж "мімесису", себто, художнього відтворення дійсності) [12]. Саме в "Поетиці" Арістотеля було вперше сформульоване поняття катарсису, засновано теорію стилів, структуровано типи взаємин мистецтва і дійсності та умов естетичного сприймання, розглянуто вплив художнього мистецтва на слухача. З тих пір з'явився цілий масив різноманітних концепцій, в яких феномен мислення розглянуто у вигляді процесу, що забезпечує можливість проникнення в сутнісні характеристики розумової діяльності за допомогою складних операційних процесів та узагальнюючих висновків. У філософській літературі поняття "художня творчість" традиційно поєднується з розкриттям специфіки художнього пізнання дійсності та вивченням її природи (Ю.Борєв, А.Зісь, Г.Єрмалаш) [23], [143]. Широкого використання це поняття набуло в процесі характеристики художнього відображення як емоційно-естетичного забарвлення (А.Зісь, Н.Лейзеров), образної науковості (Ю.Борєв) та метафоричності (Є.Яковлева) [23], [170]. Відтак, філософська категорія "мислення" постає домінуючим поняттям, найвищою формою дієвого віддзеркалення об'єктивної реальності та вбирає в себе цілеспрямоване, узагальнююче пізнання суб'єктом зв'язків і відношень предметів та явищ, здатність до генерації творчих ідей та прогнозування дій.

Художнє мислення є невід'ємною складовою загального мислення творчої особистості та різнобічно досліджувалося різними науками поза філософією. Прерогатива ж поняття "художнє мислення" належить датському філософу С.К'еркегору, який мав на меті характеристику переривної, – інтуїтивної форми пізнання [73]. Це й стало початком нової ери в галузі естетичного сприйняття світу на основі суб'єктивних переживань. Західно-європейські філософи А.Шопенгауер, Ф.Ніцше, А.Бергсон, М.Хайдегер продовжили його результати, вивчивши інтуїтивний аспект природи естетичного пізнання та художньо-образного мислення [73]. Подальший розвиток цієї концепції призвів до особливого зосередження дослідників на практичному характері творчої діяльності, що дозволило забезпечити сучасну поняттєвість естетичного сприйняття дійсності. Інтегруючи в собі предмет відображення, художню творчість та форми її втілення, ця поняттєвість характеризується відображенням багатоманітності дій мислення, що породжують різноманітність і своєрідність конкретних виявів інтелектуальної діяльності. Прикметно, що в останніх дослідженнях вокально-виконавську творчість хоча й розглядають як проблему музичного мистецтва, втім, досліджують її сутність значно ширше, – у світоглядному, психолого-педагогічному та мистецтвознавчому аспектах, трактуючи її положення як "...опредмечену, цілеспрямовану, вільну активність" [39, с. 7].

Мистецтво, зокрема, вокальне – одна з найважливіших і завжди актуальних сфер філософського вивчення життєдіяльності людини. Зародки художньої діяльності відмічають іще в первісному суспільстві, задовго до появи науки, філософії. Е.Алексєєв, якому належить визначення співу "для себе" та "для інших", зазначає, що "...дійсно ж спів може бути і тим, й іншим. Повернений же до слухача, він стає здебільшого мистецьким твором, хоча й ще невіддільним від побуту, але вже напряду зображаючим органічну потребу в емоційному спілкуванні /.../ спів же для себе, /.../ залишаючись в основному актом мимовільного емоційного самовираження, часом навіть не цілком контролюється людиною і в цьому смислі дійсно є безпосереднім продуктом

природи" [3, с. 12]. Однак, поза всю архаїчність побутового співу та його незамінимі роль у житті людини (а також довгу історію самої естетики, як науки про красу), проблема сутності й специфіки художнього співу досі залишається у більшості нерозв'язаною, оскільки не піддається логічній формалізації, а наукові спроби визначити його абстрактну сутність довгий час закінчувались приблизністю або невдачею. Завданням естетики надалі залишаються пошуки нових підходів до смислів, вкладених у поняття "вокальне мистецтво". Зв'язок естетики з художнім мистецтвом відомий ще з часів Арістотеля (384-322 до н.е.) та є істиною, не потребуючою доказів. Разом з тим, цілком очевидним є також те, що естетичне (а значить – специфічне) ставлення людини до світу зовсім не вичерпується одним лише поняттям прекрасного та його художньо-образним зображенням у мистецтві. Адже естетика проявляє однаковий інтерес до різноманітних виявів життя (трагічного, комічного, жахливого тощо), представлених естетичними завдяки засобам художньої творчості у численних формах і видах, жанрах і напрямках того ж вокального мистецтва. Навчитися передавати їхній образний зміст вокально-художніми засобами – складне завдання, що потребує великого природного хисту, емоційної наснаги та цілого арсеналу фахових умінь і навичок, сформованих у вигляді особливої, дуже специфічної мисленнєвої діяльності.

Доцільно саме тут нагадати енциклопедичну істину, що існує три різних значення поняття "мистецтво", тісно пов'язаних одне з одним, але й різних за значенням і змістом; у своєму найширшому значенні "мистецтво" (й це, мабуть, – його найдавніше застосування) означає будь-яку майстерність, – майстерно виконану діяльність, результатом якої є штучне в порівнянні з природним. Саме цей смисл має грецький термін "*technē*" (мистецтво, майстерність) і "*logos*" (технологія, ремесло) [143]. Естетика ж виявляє складові іншого, більш вузького своїм значенням слова "мистецтво", яким є творчість за законами краси. Така творчість відноситься до широкого кола діяльності: створення корисних речей, машин, оформлення та організація суспільного та

особистого побуту та сучасний дизайн, культура повсякденної поведінки й спілкування людей тощо. Однак, особливим видом соціальної діяльності є художня творчість, продуктами якої постають спеціальні духовні естетичні цінності, – оце і є третій, найточніший смисл естетичного поняття "мистецтво". У вивченні педагогічних технологій вокального мистецтва як об'єкта художньої творчості має бути застосовано типові методи історико-логічного дослідження та художнього аналізу із акцентом на загальному й типологічному, що в естетичному знанні – особливо важливо. Творчість у практичій діяльності вчителя настільки різноманітна, що можна говорити про різні аспекти її проявів. У практичній роботі педагога-вокаліста творчий підхід може проявлятися в нових, нестандартних підходах до вирішення традиційних проблем постановки голосу: в розробці нових методів, форм, прийомів, засобів та їх оригінальних поєднань; ефективному застосуванню реального досвіду в нових умовах; у вдосконаленні, раціоналізації, модернізації відомого комплексу прийомів техніки співу, відповідно з новими завданнями сучасного репертуару; вдалому імпровізуванню на основі точного знання чи компетентного розрахунку, а також високорозвиненій інтуїції; в умінні бачити безліч варіантів вирішення однієї й тієї ж вокально-технічної чи художньо-образної проблеми, а також трансформувати методичні рекомендації, теоретичні положення в конкретні педагогічні дії.

Концептуальна відмінність об'єкта від предмета у вокальному мистецтві полягає в тому, що його об'єкт (голос) існує поза художньою творчістю і не має в собі естетично вивершеної художньої визначеності, а предмет (спів), хоча й обумовлений першим, виникає, стає можливим та розгортається лише в ході творчого процесу. Саме тому в науковому осмисленні вокального мистецтва мусить існувати чітке розмежування об'єкта відображення і предмета відображення. Самі собою об'єкти художнього відображення не підлягають видозміні: це відбувається лише у процесі вокальної творчості, важливою складовою якої є вокальна педагогіка. Вокаліст-виконавець має можливість вільно оперувати, змінювати й комбінувати образну систему в межах

ідеального уявлення щодо предмета мистецтва й у відповідності до замислу, вимогами власного естетичного еталону, художнього смаку, концепції твору: завдяки цьому, вокально-художнє виконавство набуває високого естетичного гатунку. Отже, під предметом вокального мистецтва розуміють спів, – те, що втілюється в творчому процесі в образну структуру, а також зміст художньо-вокального твору. Предмет вокального мистецтва не може бути розглянутим у відриві від специфічного об'єкта мистецтва (голосу окремо взятого виконавця), який обумовлює зміст даного предмета. Художньо-образна структура предмета вокального мистецтва є надскладною. Його об'єктивним елементом виявляються не самі по собі природа голосу, конкретний музичний твір та особливі умови його вивчення, а більш чи менш адекватне відображення художньо-образного світу даного твору у свідомості співака. Суб'єктивний елемент – особливості вокально-педагогічного процесу, мотиви, схильності, ідеали. Предмет вокального мистецтва не зводиться ні до об'єкта відображення, ні до образного вимислу вокаліста, – він є художнім результатом, продуктом взаємодії об'єктивного і суб'єктивного у свідомості, а також у переживаннях самого виконавця. Лише в такому випадку предмет вокального мистецтва набуває рис художньо-образного, естетичного змісту. Перебільшення, абсолютизація одного з елементів предмета вокального мистецтва призводить до однобокого розуміння процесу художньо-образного мислення. Зведення останнього лише до відображення дійсності призводить до "голого натуралізму", "звучкізму", та й взагалі ліквідує співака як художника (на жаль, типовими є випадки копіювання тембру голосу й вокально-виконавської манери свого педагога; не менш сумнівна абсолютизація суб'єктивності художньої творчості відомих виконавців, тим більш досяжна, завдяки сучасним інформаційним засобам).

Мистецтво відображає життя у формі художніх образів чи засобами художніх образів, які є способом мислення в мистецтві, його сутністю, відбитком емоційно-естетичного статусу автора та інтерпретатора, нарешті, істиною, ідеєю, що має форму "чуттєвого існування образу" [35, с. 385]. Згідно

гегелівської теорії образного мислення, образ знаходиться десь "...посередині між безпосередньою чуттєвістю та думкою, приналежною царині ідеального" [35, с. 44]. Основою художнього образу є емоційність, джерелом якої виступає конкретна чуттєвість. Застосовуючи до галузі чуттєво-сприйнятих явищ асоціативну сферу, митець виділяє первинну, образну основу, наповнюючи і збагачуючи її внутрішнім змістом. Саме таким чинном конкретно-чуттєва форма відображення дійсності в мистецтві набуває ознак емоційної насиченості. Дослідження структури художнього образу як форми, що відзеркалює певний (трансовий, – змінений) стан свідомості, займає значне місце в семантичній філософії Е.Кассіра, С.Лангер і семіології структуралізму Я.Мукаржовського. На думку О.Лосєва, "В образному уявленні мислення проявляється лише в функції представлення тих змістів, що осмислені не самим мисленням, а стихією іншого" [77, с. 83]. У якості такої "стихії іншого" в нашому випадку може виступати вокальна художня творчість.

Художню творчість і художнє мислення у співі неможливо розглядати в обхід таких естетичних категорій, як "пізнання", "оцінка" та "цінність", що відзеркалюють пізнавальну, а також аксіологічну характеристику буття, визначають емоційно-чуттєву та інтелектуальну субординацію між суб'єктом і об'єктом. І саме проблема художньо-образного мислення пов'язує між собою ці, на перший погляд, розрізнені філософські, естетичні, психолого-педагогічні та художньо-методичні аспекти естетичного пізнання, що об'єднує усі зазначені компоненти, різною мірою присутні в творчому процесі. Оскільки ж мислення є найвищим ступенем пізнання, то художньо-образне мислення представляє ту широку сферу пізнання, що є особливим видом життєвого людського досвіду, особливим баченням світу й особливим світовідчуттям.

Схильність же до художньо-образного мислення помітна вже в ранньому дитинстві. Її ознаками є самотутнє, глибоко індивідуалізоване сприйняття навколишнього світу, яке знаходить втілення в ігрових формах діяльності, зокрема, вокальної: "...грається мале і співає, та не вивченої пісеньки, а своєї безкінечної: що бачить, що робить, про те й співає. Дитина осягає зовнішній

світ за допомогою звукових імітацій, – так вона поєднує предмет і звуковий символ його назви. Так стають близькими і зрозумілими для неї реалії навколишнього світу" [32, с. 17]. Важливо вчасно розпізнати специфіку художнього типу мислення, щоб вірно спрямувати розвиток конкретних творчих здібностей та надати їм відповідного фахового спрямування. Особливе значення для формування художнього мислення має чуттєва ступінь пізнання, оскільки саме на цьому рівні розвитку особистості предметний світ сприймається в чуттєво-конкретній формі, що зберігається у вигляді уявлення, а в дорослому віці відтворюється у формі певного художнього образу. Дошкільний вік надзвичайно багатий і для становлення необхідних слухових і вокальних навичок. Існує спеціальний комплекс вокально-методичних прийомів для дітей дошкільного віку, завдяки застосуванню яких можна наперед запобігти крикливій манері співу, вберігши майбутнього дорослого співака від напруги голосотворчих органів, що мають бути здоровими й неушкодженими на момент закінчення мутації й остаточного формування голосового апарату. Такі прийоми сприяють формуванню вірного співацького звукотворення та дихання, виробленню високого головного звучання та кантилени, чистоті інтонування, дикції тощо. Вступивши до школи, діти часто не проявляють вокального та музичного сприйняття: зазвичай, не розрізняють високих, низьких, довгих та коротких звуків, напрямку руху мелодії, не вловлюють різницю між протяжним і відривчастим співом. У результаті не можуть чисто й вірно відтворити знайому мелодію, повторити заданий звук тощо. У таких дітей не розвинений музичний слух, відсутні музично-слухові уявлення, в цілому низький рівень слуховокальної координації. Очевидним є те, що взаємозв'язок мелодичного слуху й співацького голосу, у тому числі й слуховокальної координації, – це передовсім проблема постановки голосу, вирішення якої реалізує правильна вокальна та мовно-інтонаційна діяльність усіх систем голосового апарату (це є вихідним із теорії Б.Асаф'єва, який стверджував загальні закономірності мовної та вокальної інтонації).

Важливо пам'ятати, що формування художньо-образного мислення майбутніх співаків починається ще з дошкільного віку. Специфіка вокальних занять у дошкільній період є чи не найменш вивченою та методологічно незабезпеченою ланкою вокальної педагогіки, де сам навчальний процес взаємопов'язаний не лише з виконавською, а й методико-педагогічною підготовкою. Про важливість музичного навчання засобами співу писав у 1928 році М.Леонтович, автор спеціальної програми для середніх шкіл України [74]. Цілісний комплекс фонетичного навчання співу дітей в умовах білінгвізму розроблено В.Комісаровим [65]. Принципові дидактичні положення, що визначають загальну організацію, відбір репертуару, вибір форм і методів навчання дитячого голосу, впливають із загальної методології всього педагогічного процесу. Разом з тим, оскільки вокальне навчання безпосередньо пов'язане з дидактичними формами художньо-пізнавальної та психофізіологічної діяльності, необхідне спеціальне й більш різнобічне вивчення його методологічних основ у розумінні підготовки педагогів-вокалістів для роботи з дитячими голосами в умовах класів сольного співу дитячих музичних шкіл, співочих гуртів тощо. Етнологічний зміст навчання співу в гурті "Цвітень" Національного заслуженого академічного українського народного хору України імені Григорія Верьовки розглянуто в монографії В.Антонюк: "Керує цим гуртом фольклорист славетного колективу Марія Пилипчак, яка втілює засади системи К.Стеценка, М.Леонтовича й С.Людкевича, Б.Бартока й З.Кодая: навчає співу на матеріалі народних пісень, починаючи з примовок, ладканок, колискових. Діти вільно читають із листа, володіють різними стилями гуртового стилю, а також практично всі виступають із сольними номерами. Випускники ж співають складні зразки ансамблевого багатоголосся, як народного, так само й академічного штибу. Керівник колективу не прагне до імітацій автентичного співу (хоча у репертуарі, одязі та сценічному інтер'єрі номерів представлені практично всі регіони України) /.../ Тут ставлять інші цілі: засобами співу здійснюють професійне музичне виховання" [11, с. 71].

Формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів у ході виховання в них навичок самостійної творчої діяльності – одна з найсуттєвіших умов творчого розвитку на заняттях із фаху. Середньостатистичне творче середовище має високий ступінь невизначеності та потенційної поліваріантності. Така невизначеність (або й відсутність творчого середовища) стимулює пошук власних орієнтирів, а не прийняття готових; поліваріантність забезпечує можливість їх віднайдення. Для вокального становлення величезну роль грає фаховий зразок, тобто, здатність педагога до художньо-образного втілення твору. Однак наявність досвіду творчовиконавської діяльності не вносить принципово нових якостей у зміст навчання, адже співак і педагог – це різні професії. Сказане зовсім не означає, що навчити педагогічній творчості не можна. Та найкраще це вдається при забезпеченні постійної інтелектуальної активності студентів-вокалістів, а також розвитку в них творчо-пізнавальної мотивації, яка виступає регулюючим фактором процесів вирішення педагогічних завдань. Це можуть бути завдання на перенесення знань і вмінь у нову ситуацію, на виявлення нових проблем в знайомих (типових) ситуаціях, на виділення нових функцій, методів і прийомів, на комбінування нових способів діяльності серед відомих та ін. Цьому ж сприяють і вправи з аналізу педагогічних фактів і явищ, виділення їх складових, виявлення раціональних основ тих чи інших рішень і рекомендацій. Часто сферу проявлення творчості педагога-вокаліста мимовільно звужують, зводячи її до нестандартного, оригінального вирішення педагогічних задач. Поза тим, педагогічна творчість вокаліста не меншою мірою проявляється й під час розв'язання комунікативних задач, які виступають своєрідним фоном та основою цієї ланки його професійної діяльності. Умовно виділимо три структурні елементи психологічного гатунку (чуттєво-емоційний, художньо-образний та виконавський), які найповніше розкривають напрямок творчого розвитку студента-вокаліста в процесі фахових занять. Відтак, беручи до уваги вже викладені нами дуже специфічні психо-фізіологічні напрямки виховання вокаліста як майбутнього педагога,

зауважимо, що цей самобутній вид музично-професійної діяльності є не тільки навчанням і вихованням, а й творчим процесом спілкування з учнем, а тому виявляє певні закономірності формування творчої особистості.

Виділяючи поряд з логіко-педагогічним аспектом творчої діяльності вокаліста інший, – суб'єктивно-емоційний, слід детально конкретизувати комунікативні вміння, особливо ті, що проявляються під час вирішень ситуативних задач. І до числа таких умінь у першу чергу слід віднести вміння керувати своїм психічним та емоційним станом, діяти в публічній обстановці (оцінити ситуацію спілкування, зосередити на собі увагу публіки чи окремого учня, використовуючи різноманітні прийоми тощо). Художню особистість відрізняє ще й наявність особливого поєднання особистісно-ділових якостей, що характеризують духовність як креативність (лат. *creatio* – створення, здатність до творчості). В.Моляко називає сім ознак креативності: оригінальність, евристичність, фантазію, активність, концентрованість, чіткість, чуттєвість [172]. Педагогові-творцеві властиві духовність, ініціативність, самостійність, здатність до подолання інерції мислення, почуття істинно нового й прагнення до його пізнання, цілеспрямованість, широта асоціацій, спостережливість, розвинена професійна пам'ять, синергетичність (лат. *synergia* – консолідація, співдружжя). Йдеться про педагогіку співтворчості, – один із можливих напрямків демократизації та гуманізації педагогічного процесу, проникнення в нього духу взаєморозуміння й гуманності. Ідея педагогіки співтворчості втілюється в прагненні педагога зробити свого учня одnodумцем, добровільним і зацікавленим соратником, рівноправним учасником педагогічного процесу, відповідальним за результати цього процесу. Її втіленню сприяє тьюторський супровід професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів, а сучасні тенденції модифікації навчання сприяють підняттю педагогіки співробітництва на гідний рівень [6], [11], [107].

Інша, суміжна з розглянутою нами категорія художньо-образного мислення, – музично-педагогічне образне мислення, – розвивається в більш

загальних і широких межах художнього мислення в царині високої гуманітарної культури. Сутність її художньої специфіки полягає в тому, що вихідним пунктом музично-педагогічного мислення є дуалізм (М. Авазашвілі), до складу якого входить, по-перше, мистецтво навчання співу, по-друге – мистецтво формування художньої особистості [30], [107]. Беручи до уваги це твердження, можемо припуститися думки, що було б найкраще, якби заняття з фаху проводили діючі співаки, які б мали відповідні педагогічні здібності та, навчаючи інших, продовжували б власну концертну діяльність і залучали до неї своїх вихованців, студентів-вокалістів. Зазвичай такі спільні виступи справляють сильне емоційно-естетичне враження на учнів, спонукаючи їх до філософського переосмислення художнього світу викладача, а це надихає до нових пошуків власної художньо-образної палітри.

Прилюдне виконання солоспівів чи оперних партій – заключний акт вокально-педагогічного процесу. Це щоразу означає виникнення нової естетичної реальності, особливого художнього світу, що живе за своїми законами, – законами мистецтва. Вірно підібраний, високохудожній репертуар забезпечує реальний вихід за межі музики в літературу, театр, зображальне мистецтво, життя через роздуми і повертає збагаченого художньо-образними відчуттями учня до його внутрішньої системи сформованих у такий спосіб філософсько-естетичних і художніх цінностей, взаємин та ін. При всіх відмінностях художніх вокальних творів їх об'єднує єдина основа: вони є результатом творчості за законами краси, за законами естетичного освоєння дійсності. Не випадково для багатьох дослідників мистецтва, починаючи від античних часів і до наших днів, було й залишається характерним прагнення пізнати природу даного явища, проникнути в суть виконавської інтерпретації художніх творів, зрозуміти властиві для цього процесу закономірності.

Становлення художньо-образного мислення студентів-вокалістів на заняттях із фаху визначається неодмінними й обопільними якостями педагога, учня й концертмейстера: їхнім музичним досвідом, розумінням еталону звучання, світоглядом, талантом, художньою майстерністю цих реально

діючих сторін вокально-педагогічного процесу. Серед них – важливе поняття: "тембровий слух" як один із найважливіших показників музичної зрілості, що впливає на формування виконавської техніки не тільки співаків, а й музикантів-інструменталістів: передовсім – вокальних концертмейстерів. "Уміння запам'ятовувати й чітко диференціювати якість звучання – необхідна умова формування звукового еталону, що, міцно закріпившись у свідомості виконавця, моделює у відповідності зі слуховими потребами його рухливий апарат. Проблема виховання тембрового слуху як визначального фактора успішності вокально-музичного навчання все більше нагадує про себе в наш час, потребуючи поглибленої розробки методичних основ його формування. Виходячи з того, що тембровий слух становить основу для формування інших форм слуху та відіграє вирішальну роль в музичному становленні майбутніх співаків, проблеми його розвитку мають вирішуватися ще в дитячому вокальному вихованні. Існують особливі умови й фактори формування тембрового слуху студентів-вокалістів як взаємозв'язок музичних уявлень, образного мислення й вокально-технічних досягнень. Розвиток тембрового слуху становить собою процес формування звукового еталону, який визначає рівень опанування технікою співу та заснований на просторовому сприйнятті співацького звука, у ході формування якого вирішальну роль грає ступінь розвитку асоціативного мислення учня, а також глибина й багатство його художніх уявлень. Розвиток тембрового слуху співака здійснюється безпосередньо в класі. Проаналізувавши фізіологічні, психологічні та педагогічні концепції розвитку вокалістів та здійснивши аналіз індивідуальних методик виховання тембрового слуху й способів його розвитку, слід прагнути до виявлення комплексу зусиль і факторів ефективного формування тембрового слуху співаків у якомога більш ранньому віці" [6, с. 20-21].

Не менш визначальним у формуванні художньо-образного мислення студентів-вокалістів є світогляд, який постає цілісною системою знань про світ, місце й роль у ньому людини, цінності й норми життя. Подібна сукупність філософських, моральних, релігійних, естетичних ідей складає

загальну культуру вже зрілого співака й педагога-вокаліста. Художньо-образне мислення на таких заняттях необхідно розвивати ще й для того, щоб учень міг по-своєму подивитися на явища й процеси оточуючого світу в цілому, а відтак глибше відчувати власний духовний світ. Для того ж, щоб художні переживання і світогляд не протидіяли одне одному, необхідно домагатися, щоб світогляд не залишався тільки теорією, а був конкретно життєвою позицією, яка пронизує всі області психіки вокаліста, аж до образно-емоційної сфери. Світогляд кожного митця, безумовно, має соціально-культурний характер, тож, талант педагога швидше розкриватиме природне, природжене в співакові, – його індивідуально-неповторні особливості, вроджену здатність до творчості, загострену продуктивну уяву. Завданням педагога-вокаліста є передати свою майстерність учневі, а в результаті допомогти формуванню його власного, неповторного стилю художньо-образного втілення предметного світу засобами вокальної музики. Та навіть найбільший талант немислимий без майстерності, що є продуктом опанування тими чи іншими засобами, прийомами, методами творчості, накопиченими у ході розвитку художньої культури суспільства. Художній талант співака є водночас індивідуальною якістю й у вищій мірі соціальною цінністю: це передовсім така організація засобів виразності, яка впливає безпосередньо на почуття та змінює їх; виховує і формує особистість співака. Спільним чинником цих філософських засягів є цілісне узагальнення інформації на основі художньо-образного синтезу. Оскільки художнє мислення функціонує на основі аналізу та синтезу, а також завдяки абстрагуванню та узагальненню прийнятої інформації, остаточним результатом вокально-педагогічного процесу мають стати нові художні образи.

Взявши за взірець естетичну модель художнього образу як результату певної художньо-творчої діяльності, можемо відзначити його відмінність від звичайного образу-уяви, оскільки він постає не пересічним відображенням дійсності, а є формою мислення в мистецтві. Найрозповсюдженіший спосіб пошуку художнього образу – через слухання вокального твору, виконаного

викладачем або відомими виконавцями, кінцевим результатом чого буває бездумне копіювання. Таємниця художнього образу справжнього мистецтва полягає в тому, що в цьому творенні присутнє глибоке, всебічне вивчення його витоків й узагальнення виконавських традицій художньо-вокального твору. Тільки за цих умов та ще – при наполегливій праці над вокально-технічними завданнями можна сягнути тих інтелектуальних вершин художньо-образного втілення, до яких лише зрідка й випадково здіймаються дилетанти. Загально ж відомі приклади вражаючих художньо-образних злетів митців-дітей та аматорів є скоріше винятком, а їх успіхи, як правило, недовговічні.

Важливою особливістю формування художньо-образного мислення співаків є спрямування їхньої виконавської діяльності на процес сприйняття вокального твору як предмета мистецтва, що становить художньо-образне поєднання найвищого рівня складності. В ідеалі, суб'єкти сприйняття мусять відповідати за рівнем своєї підготовки рівню самого твору, а також рівню майстерності виконавця. Віками вироблені певні традиції сприйняття вокального мистецтва, основна специфіка чого полягає в тому, що в ході сприйняття художнього твору відбувається його подальший розвиток, і, що дуже важливо, – творення, становлення людини-слухача особливим, притаманним мистецтву чином. Про це писали О.Потебня, О.Леонтьєв, М.Бахтін [20], [75], [115] та ін. У сприйнятті художньо-образного світу митця існують певні рівні безпосередніх вражень і стійких емоційних переживань. Можна припустити, що сприйняття в окремих випадках обмежується простим зрівнянням і слухач буде відчувати саме те, що Арістотель називав радістю пізнання [12]. Однак, таке сприйняття звично відбувається на рівні зовнішньої форми художнього твору, тобто його сюжету, образної конкретизації теми. Існує ще й внутрішня форма – так званий лабіринт зчеплень, про який говорив Л.Толстой (за [33]). Це – взаємообумовлена в кожному своєму елементі система, яка слугує вираженню авторської ідеї та надзавдання певного художнього твору. В міру своєї структурної та змістової багатовимірності, справжні художні твори формують у взаємодії з публікою найскладніші й

найвищі форми сприйняття. Від освічених, підготованих слухачів не сховається те, якими саме засобами вокаліст-художник це створив, у якій формі виражено зміст вокального твору, якою є "мова" творчості даного співака тощо. Звертаючись до скарбниці вокального виконавства, ми сприймаємо не тільки тембр голосу, музикальність, чистоту інтонації, але й те приховане, що вкладене в них: почуття й думки співака, перетворені засобами вокальної виразності в образну систему художнього твору. На це й спрямовано відбір образних знаків та засобів виразності справжнього вокаліста-художника, – того, що творить за високими законами людського сприйняття краси.

Продовжуючи розглядати існуючі способи вивчення проблеми формування й розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів з філософсько-естетичних позицій, можемо також відзначити, що для найповнішого розвитку даного процесу в умовах фахових занять великого значення набуває взаємозв'язок гармонійного функціонування класичної тріади: "істина", "краса", "добро", тобто, поєднання гносеологічного, аксіологічного та естетичного в площині вокальної педагогіки [127 с. 38]. Засоби розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів на заняттях з фаху повинні мати яскраво виражений ціннісний характер. Це досягається завдяки формуванню філософсько-естетичного світовідношення, яке зробить можливим повноцінний розвиток художньо-образного мислення, що неодноразово підкреслено фактами з історії вокального мистецтва. Найдосконаліший спосіб формування художньо-образного мислення конкретного студента-вокаліста обумовлює розуміння його педагогом індивідуальних проявів бачення світу, суспільних зв'язків і відношень молодої людини. Адже саме так формується індивідуально-характерний тип художньо-естетичного пізнання світу. Шляхи розвитку художньо-образного мислення завжди творчі, новаторські, та саме філософське розуміння креативної сутності музикантів і філософсько-естетичні погляди на природу художньої творчості та ролі митців у житті суспільства в усі часи визначали й розвиток того чи іншого типу художньо-образного мислення.

Не дивлячись на прагнення вокалістів якомога повніше передати авторський задум, будь-яка інтерпретаторська версія насамперед розкриває індивідуальність виконавця, бо яка людина – такі її справи. Ні самому майбутньому співакові, ні його педагогам зовсім не потрібно якимось спеціально піклуватися про те, щоб художня індивідуальність виявилася – це станеться неминуче. Та в процесі навчання студенту-вокалісту слід пояснювати, що на всіх етапах вивчення вокальних творів потрібно працювати не тільки над солоспівами, а й над самим собою: розширювати свій кругозір, накопичувати художні асоціації, виховувати себе як людину мистецтва. Даремно думати, що неморальна людина зможе добре співати: слід прагнути до того, щоб стати на високий рівень духовної культури, що дозволить краще перейнятися змістом внутрішньої значущості автора виконуваного твору. Г.Нейгауз писав, що саме багатство внутрішнього світу особи музиканта-виконавця дозволяє знаходити найглибші й найтонші відтінки авторського задуму [66]. Не менш важливим є, коли музика знаходить внутрішній емоційний відгук у виконавця, й він захоплений нею. Інтерпретація музичного твору немислима також без активного прояву уяви, фантазії виконавця. Фантазія, уява, асоціативне мислення – неодмінні атрибути творчого мислення. Виходячи з сказаного, стає зрозумілим наскільки важливо та необхідно розвивати творче мислення студентів-вокалістів у процесі навчання. Музичне мислення ще називають "інтелектуальним сприйняттям", "відображенням музики людиною", "освоєнням музики". Існує безліч різноманітних підходів до проблеми музичного мислення. Безпосередньо підводить до сучасного розуміння даної проблеми концепція Б.Асаф'єва про інтонацію як центральний, базовий елемент музичної мови, яка є смисловою першоосновою музики, та теорія ритму й ладу Б.Яворського. Виходячи з даних концепцій, стає очевидним, що й музикант-виконавець, і слухач повинні оперувати в процесі музичних сприйнять певними системами уявлень про інтонації, найпростіші виражальні образотворчі засоби, – все те, що викликає певні настрої, поетичні спогади, образи, відчуття, асоціації тощо. На цьому рівні проявляє себе музично-

образне мислення, міра і ступінь розвиненості якого залежать від того, яке місце займає даний аспект у підготовці вокаліста-музиканта. Згідно концепції Б.Асаф'єва, інтонація є головним провідником музичної змістовності, музичної думки, а також носієм художньої інформації, емоційного заряду, душевного руху [13]. Однак, емоційна реакція на інтонацію, проникнення в її емоційну сутність є відправним пунктом процесу музичного мислення, але ще не самим мисленням: це лише первинне відчуття, перцептивний відгук. Оскільки ж мислення веде початок, як правило, від зовнішнього або внутрішнього "поштовху", первинне відчуття музичної інтонації є свого роду сигналом, імпульсом до будь-яких музично-розумових дій. Подальші форми віддзеркалення музичної дійсності в свідомості людини пов'язані з осмисленням логічної організації звукового матеріалу. Трансформація інтонацій в мову музичного мистецтва можлива лише після певної обробки, – їхнього впровадження в ту або іншу структуру. Поза музичною логікою, поза багатообразними інтеграційними зв'язками, які виявляють себе через форму, лад, гармонію, метроритм тощо, музика залишиться хаотичним набором звуків і не піднесеться до рівня мистецтва. Осмислення логіки організації різних звукових структур, уміння знаходити схожість і відмінність в музичному матеріалі, здатність аналізувати і синтезувати, встановлювати взаємозв'язки – наступна функція музичного мислення. Ця функція складніша за своєю природою, оскільки обумовлена не лише і не стільки перцептивними, емоційно-чуттєвими, але здебільшого інтелектуальними проявами з боку індивіда та передбачає певну сформованість його музичної свідомості. Проте багато педагогів-вокалістів, концентруючись на дії перцептивної, емоційної сторони музичної свідомості своїх учнів, віділяють процесам розуміння, інтелектуального осмислення творів значно менше уваги, ніж потрібно. Одна з причин такого стану речей – недостатньо ясне уявлення про природу й сутність музичного мислення. Деякі педагоги-практики переконані, що емоційно-чуттєве начало в музичній свідомості з верхом покриває відсутність або недолік його інтелектуальної складової. Тим самим образне мислення

вокаліста-музиканта трактується як специфічне мислення, та без необхідної системи понять: чим же саме воно принципово відрізняється від звичайного мислення пересічної, некреативної людини, – тієї, якій властивий також поняттєво-логічний компонент. У зв'язку з цим уявляється досить актуальним зміщення центру тяжіння у вокальному навчанні на розвиток образної сфери мислення учня, формування його інтелекту, збагачення творчого потенціалу через активізацію розумової діяльності та розвиток креативності. Творче ж мислення вокаліста є особливим ступенем музичного мислення. Музично-інтелектуальні процеси на цьому рівні характеризуються переходом від репродуктивних дій учня до продуктивних: від відтворюючих до творчих. Ще й тому питання про пошук продуктивних методологій, що формують творче мислення студентів у процесі вокального навчання, є вельми актуальним. Одним з найефективніших методів, що формують творчі якості особи, визнано метод проблемного навчання (М.Махмутов, А.Матюшкін, М.Льовіна, В.Загвязінський та ін.) [107]. Цей метод досить широко застосовується в загальноосвітній школі і практиці педагогічних ВНЗ, проте в музичній освіті він вживається на суто інтуїтивному рівні, без конкретних методичних розробок. Звичайно, в рамках даного дослідження вирішити дану проблему вповні не уявляється можливим, але зробити кроки в цьому напрямку необхідно. У чому ж саме полягає ефективність, свого роду притягальність, й одночасно – складність проблемного навчання майбутніх вокалістів, ми пояснимо в другому розділі дисертації.

Осмислення різноманітних наукових підходів до проблеми художньо-образного мислення дало нам змогу визначити нинішні вектори музично-педагогічної методології та прикладний навчальний простір, в якому постають нові аспекти впливу на хід вокально-педагогічного процесу, які потребують особливої уваги. Розробка і втілення проаналізованих теоретичних принципів у ході взаємодії елементів вокально-методичного процесу "викладач – творча особистість – процес виконання твору" значно употужнить, осучаснить і поглибить процес формування художньо-образного мислення на заняттях із

студентами-вокалістами. Слід визнати, що творчого застосування вимагають і відомі, достатньо адаптовані виконавські традиції та теоретичні засади вокальної педагогіки. У світлі гуманістично орієнтованих світоглядних засад, теорій та спеціалізованих методик сучасних наук про суспільство та індивіда, вони пристосувалися до потужного впливу соціокультурних і технологічних чинників та тенденцій, притаманних постіндустріальному суспільству XXI ст. Така потреба стає ще нагальнішою, якщо зважати на розвинуті педагогічні традиції вокального мистецтва, експансію різноманітних форм музичної, маскультури, а також деякі інші негативні процеси в українській музичній культурі, що проявляються на зламі суспільно-економічних епох і глобалізації.

Художньо-образне мислення – дуже поширена в різних галузях знань назва синтезованого психічного процесу творчої особистості. Його результатом є мистецькі твори, що мають естетичну цінність. Психологи, характеризуючи мислення індивіда як процес пізнавальної діяльності, що узагальнює дійсність і відбувається у формах понять, суджень, умовиводів, визначають разом з тим такі його різновиди: інтуїтивне, наочно-діяльне, наочно-образне, практичне, словесно-логічне, творче, теоретичне. Психічний процес, який призводить до створення оригінального вокально-художнього твору, є наочно-образним, проінтятим понятійними та інтуїтивними елементами, здійснюється на основі і у формі мовно-вокальних та музично-артистичних засобів. Домінують у ньому уявлення і образи уяви, почуття, які через багатство асоціацій (часом дуже віддалених і незвичних) творять чуттєво-конкретний (ізоморфний), але інтенціональний (не обов'язково відображений адекватно замислу автора) художній світ співака, невіддільний від мовленнєво-мовної та музичної оболонки. Образне бачення вокаліста має дотичності з понятійним мисленням у тому, що воно також зіставляє, відрізняє, диференціює, групує образи відповідно до певних ідеалів, концепцій композитора та автора словесного тексту, який "бачене", "відчуте", "пережите" може втілити, передати тільки у словах, які він "чує" промовленими або промисленими. Тому вони завжди знаходяться у певних діалогічних відношеннях, наснажені чиймось

суб'єктивним світом, несуть у собі "своє" і "чуже" значення. Цілком зрозуміло, що саме цим відрізняється художньо-образне мислення письменника (образно-словесне) від художньо-образного мислення, скажімо, скульптора (тут домінує наочно-образний елемент, обтяжений об'ємом, і без обов'язкового виходу у мовні засоби). Мислення теоретика-науковця хоч і відбувається на базі мовних засобів, у ньому домінує логічно-понятійний компонент. Вокаліст-виконавець, залежно від властивого йому типу нервової системи, не може замкнутися тільки у сфері образного бачення чи понятійного мислення: свої інтуїтивні осяяння він так чи інакше осмислює, а логічні роздуми – "осердечнює" власними почуттями, залежно від того, який жанр і стиль вокальної музики ним обрано для висловлювання. Та в кожному разі художньо-образне мислення вокаліста реалізується в інтерпретації тексту й прагненні до еталонного звучання голосу.

1.3. Вивчення психолого-педагогічних особливостей розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів.

Вокально-педагогічну діяльність можна й потрібно вивчати з позицій психологічного аналізу в усій його багатогранності й багатовимірності. Наукові дослідження у галузі психології творчості найзагальнішою ознакою творчого мислення називають його образність. Надзвичайно важливе для нас сформульоване Б.Ананьєвим положення, згідно якого методи є не тільки інструментом пізнання, але представляють гносеологічні об'єкти для психології. На думку вченого, методи функціонують як системи операцій з психологічними об'єктами і як гносеологічні об'єкти для самої психологічної науки. Іншими словами, необхідно здійснювати психологічні дослідження самих методів, їхньої структури, можливостей тощо. Як бачимо, ананьєвські праці не тільки розкривають нову методологію психологічного дослідження, а мають евристичне значення, стимулюють подальші дослідження проблеми методів. У світлі продовження досліджень, розпочатих Б.Ананьєвим, вбачаємо важливим питання про співвідношення методу й теорії. Характеризуючи інтерпретаційні методи, цей вчений зробив важливе зауваження: "По суті

кажучи, на цьому методологічному рівні метод стає у відомому смислі теорією, визначає шлях формування концепцій та нових гіпотез, детермінуючих подальші дослідницькі цикли психологічного пізнання" [4, с. 31]. Як бачимо, зв'язок методу й теорії у педагогічній психології несумнівний, тож можна говорити про єдність теорії й методу.

Засновником педагогічної психології (галузі, що вивчає закономірності психічної діяльності у процесі виховання, навчання й набуття фахово-соціального досвіду) вважають К.Ушинського, який багато писав про значення психологічного впливу особистості педагога на учня та вважав, що тільки характером можна створити характер, вказуючи на виняткову силу емпіричної виховної дії [67]. Зокрема, йому належить визначення педагогічної перспективи суто вокальних засобів "мови почуттів" (звук, індивідуальна міміка й рухи тіла), здатних показати "органічну основу мови слів": "Від звука, як мимовільного виразника почуттів, людина, шляхом спостереження над самою собою та подібними до неї, могла б перейти до свідомого вживання того ж самого звука, вже як представника даного почуття" [141, с. 144, 151]. За Ушинським предмет виховання – людина; педагогіка ж як мистецтво спирається на дані антропологічних наук та комплексні знання про людину, яка живе в родині, в суспільстві, серед народу, серед людства й наодинці зі своєю совістю. Усі ці знання, на думку вченого-педагога, абсолютно необхідні вчителю, який мусить будувати навчання на основі урахування вікових, індивідуальних та фізіологічних особливостей учнів, а також специфіки розвитку їх психіки. Він же зазначав необхідність урахування посильності змісту навчання та його послідовність; виділяв принцип наочності, а також досвід, який набувається з допомогою зовнішніх почуттів; вимагав єдності теорії й практики, використання в навчанні гри, як освітньо-виховного засобу. У своїх дидактичних ідеях учений спирався на принципи ґрунтовності й міцності засвоєння знань, а, дотримуючись принципу розвиваючого навчання, протестував проти розділення функцій виховання та навчання. На його думку, урок (який є головною формою організації навчання для забезпечення єдності

освіти, виховання й розвитку) досягає мети тільки тоді, коли йому надається виховне спрямування й використовуються різноманітні методи навчання.

Ідеї К.Ушинського залишаються актуальними й становлять осереддя сучасної концепції педагогічної психології, яку умовно поділяють на два магістральні напрямки, а саме: психологію виховання (досліджує закономірності активного, цілеспрямованого формування особистості) і психологію навчання (вивчає закономірності засвоєння учнями знань, а також набуття ними вмій і навичок) [67]. Кажучи загалом, це наука, що оперує методами спостереження й самоспостереження, а також експертизою результатів навчальної діяльності. Особливо ж важливим для нас є те, що педагогічна психологія надає особливої уваги вивченню вікових та індивідуальних особливостей навчання й виховання: у вокальній сфері це особливо актуально. Головним принципом сучасної педагогічної психології є цілісність процесу навчання, виховання і розвитку, а також національно-патріотичне спрямування. Осмислюючи психологічний зміст навчання в музичному закладі, зазначимо, що воно набуло вигляду своєрідної системи психічних уявлень окремих індивідів про мистецтво й своє місце в ньому. Ці уявлення дуже суб'єктивні й постійно вступають між собою в протиріччя, посилювані труднощами процесу фахового пізнання, вимагаючи від педагога-вокаліста суттєвих психологічних знань. Усе це покладає на нього особливу відповідальність за збереження психофізичного й психоемоційного здоров'я своїх учнів-вокалістів. Наукові висновки педагогічної психології важко переоцінити: надто важливе їх прикладне значення в пошуках шляхів оптимізації навчання й виховання, що, зокрема, дозволяє передбачати нові засяги в досліджуваній нами галузі.

Осмислення наукових результатів у даній області знань зобов'язує нас до уваги в бік теоретико-експериментальних концептуальних підходів музичної психології (М.Блінова, Л.Бочкар'ов, Л.Виготський, Г.Костюк, В.Петрушин, С.Рубінштейн, Б.Теплов, О.Тихомиров, К.Сішор). Важливою є сучасна тенденція до створення цілісної системи ефективною психолого-педагогічної

роботи з талановитою молоддю. Подібні завдання вирішувалися й у науково-методичних побудовах творчо-педагогічної діяльності (І.Зязюн, Ю.Забродін, А.Китов, Б.Ломов, О.Олексюк, О.Рудницька), і в аспектах дослідження психології творчості (В.Моляко, Р.Піхманець, Я.Пономарьов, О.Потебня, С.Раппопорт, В.Рибалко, З.Фрейд), у тому числі й вокальної (В.Антонюк, І.Герсамія, Н.Гребенюк, І.Колодуб). У працях зазначених авторів можна простежити шляхи реального перетворення вокально-педагогічного процесу (за допомогою застосування прикладних методів професійної психології) у процес психолого-педагогічний. Як зазначав Л.Виготський, „...психолог у кращому випадку залишається при аналізі. Не маючи абсолютно ніякого доступу до синтезу найдених ним частин естетичної реакції, й кращим доказом цього є спроба автора синтезувати психологію мистецтва" [33, с. 194]. Вільний і необмежений доступ до зазначеного синтезу мають педагоги, надто ж це актуально для вокальної сфери, де останнім часом відбуваються серйозні наукові дослідження. Н.Гребенюк розробила програму комплексно-особистісного розвитку студента-вокаліста, до якої входять три умовні психолого-педагогічні зони, а саме: "Зона актуального розвитку включає усі знання, уміння студента на сьогодні, усі вокально-технічні та вокально-виконавські навички, які сформувались під час надбання попереднього досвіду. Зона найближчого потенційного розвитку визначається ступенем можливостей студента на завтра, тобто, що саме зможе знати і вміти студент завтра за допомогою викладача. Зона найближчого саморозвитку базується на процесі особистісного потенціалу самонавченості й саморозвитку студента" [39, с. 19]. В основу цих результатів покладено фактор індивідуальної психодіагностики вокаліста та наступні норми оцінювання: так звана предметна, до якої входять фахово необхідні вокально-технічні та виконавські навички, сформовані у ході сценічної діяльності; індивідуальна, зміст якої утворює співставлення колишніх, нинішніх та майбутніх можливостей та успіхів, а також актуалізація зон розвитку та саморозвитку студента. Н.Гребенюк пропонує завести на кожного студента-вокаліста діагностичну карту-характеристику, яка б

зосередила у своєму змісті наступні позиції: "особливості психіки студента; характеристику голосу та зовнішні дані; характеристику вокально-технічних та музично-виконавських даних; виявлення дефектів звуку та слова; найголовніші недоліки голосу і шляхи їх подолання; репертуарний список творів; аналіз технічної частини уроку на початку семестру та в кінці; аналіз сольного виступу", у ході впровадження якої, викладач застосовує наступні "...стратегії впливу: стратегію розвитку, стратегію "жорсткого" формування, стратегію "м'якого" формування та стратегію корекції", що є зосередженням психолого-педагогічних засобів фахового впливу на особистість [39, с. 19-20]. Вивчаючи науковий доробок цього та інших авторів, слід пам'ятати, що деякі результати можуть становити опис випадкових психолого-педагогічних ситуацій, а також незначного вокально-виконавського досвіду, однак усе це аж ніяк не зменшує їх вартісності для нашого дослідження, тому не слід гребувати навіть дрібною точних, науково вивірених знань.

Вокальною педагогікою вироблено два підходи до навчання майбутнього співака образно-художньому мисленню: а) поступове формування знань, умінь і навичок у чеканні моменту, що творчий потенціал розкриється сам собою; б) творче навчання з перших кроків, і на цій основі – формування художньо-образного мислення [6]. При першому підході учень може невизначено довго знаходитися на рівні формального виконавства, де межа образного узагальнення сягає створення образу перцептивного, тобто, охоплюючого весь досяжний даному учневі набір технічних засобів майстерності та спонтанних імітацій співу педагога й вокальних кумирів. При другому підході, говорячи про вокаліста-початківця, ми відразу орієнтуємося на досконале виконання, відштовхуючись від думки, що істинне виконання не може бути не творчим, себто, мусить керуватися образом-сміслом. Слід зазначити, що досконалість тут забезпечує не перший, загально-педагогічний рівень, а другий, – творчо-психологічний, – коли кожна педагогічна дія наділяється мотивом-сміслом відповідного музичного твору. Отоді й розпочинається робота над художньо-образним варіюванням, вищим результатом якої має стати сформоване

художньо-образне мислення вокаліста. Водночас вдосконалюється виконавська майстерність, виявляючи всі творчі здібності особистості вокаліста. Саме такий підхід дозволить нам розглядати розвиток музично-виконавської майстерності як вищої психічної функції (за Л. Виготським) та етапи цього розвитку – як стадії формування художньо-образного мислення.

Оскільки прийнято вважати, що однією з головних психологічних особливостей музично-виконавської майстерності є те, що остання становить вищу психічну функцію, розвиток цієї майстерності можна розглядати як формування даної функції, здійснюване шляхом формування художньо-образного мислення. Розвиток виконавської майстерності пов'язаний з процесом творчої уяви, що полягає в породженні й перетворенні виконавського образу. У вокально-виконавській діяльності творча уява як загально-психологічне поняття, є процесом побудови способів представлення музичного твору, необхідних суб'єктові для творчого, художнього виконання. Ці способи є узагальненим образом майбутнього виконання та виконують функції розуміння, прийняття й освоєння музичного твору, його художньо-образного смислу. Тільки такий цілісний образ має назву виконавського. Саме тому творча уява вокаліста виступає, передовсім, традиційним процесом формування виконавського образу художнього твору. Творча уява може розкривати й нові можливості вже устаткованих способів представлення солоспіву, що можуть бути основою змін існуючих способів. У такому випадку творча уява виступає процесом перетворення виконавського образу вокально-музичного твору. Виконавський же образ постає продуктом творчої уяви, якому притаманні всі основні характеристики такого продукту: цілісність, яскравість асоціативного мислення й емоційного переживання, інтуїтивність породження, неповне усвідомлення, невичерпність вдосконалення, безперервність суб'єктивного довизначення, опосередкована картина світу й пов'язана з нею система смислових диспозицій. Саме виконавський художній образ визначає, в першу чергу, перелічені тут чинники, що стосуються поняття виконавської майстерності. Таким чином, стає зрозумілішим, що власне "художній образ" і є

точкою перетину всіх частин досліджуваної теми художньо-образного мислення вокалістів. Тому й задекларовано необхідність спрямування існуючих психолого-педагогічних засобів вокального навчання, передовсім, на формування художнього образу, як необхідної умови розвитку виконавської майстерності.

Л.Виготський наголошує, що формування вищої психічної функції передбачає наявність подвійного ряду стимулів: стимул-об'єктів і стимул-засобів, – останні в процесі інтериоризації модифікуються із зовнішніх у внутрішні [33]. Тому передовсім слід вирішити питання: якими ж саме мають бути зовнішні засоби навчання співу, які б уже на першому етапі занять із постановки голосу призвели до виникнення передумов художньо-образного мислення, що в подальшому стало б адекватним внутрішньому змісту вокального твору. Отаким дієвим зовнішнім засобом може бути включення навчальних творів у програми прилюдних академічних виступів та концертів, що відбуваються поза навчальним закладом. Бажаним результатом такого включення стане неодмінне покращення якості вокального виконання. Тоді наступним нашим питанням буде визначення об'єктивного критерію продуктивної дії виконання вокального твору. Таким критерієм може бути його когнітивна складність. Однак, для розвитку виконавської майстерності, як вищої психічної функції, потрібно, щоб вплив зовнішнього засобу зберігався й без його видимого застосування, всередині стимул-об'єкту, аби зовнішній засіб став шляхом до самостійної побудови внутрішніх засобів художньо-образного мислення. Це означає, що виконавський образ повинен мати особливу структуру, яка б забезпечувала його збереження незалежно від наявного виконавського контексту. Отже, третім дослідницьким питанням постає виявлення умов збереження ефекту дії зовнішніх засобів. Зрозуміло, що це вимагатиме розробки адекватних емпіричних методик для дослідження подібних умов. Подальший розвиток виконавської майстерності передбачає спонтанне відтворення виконавського образу та його стабільність, яка досягається найкращим чином тоді, коли виконання вокального твору є лише

умовною психолого-педагогічною операцією в рамках значнішої та масштабнішої творчої діяльності у майбутньому. На цьому етапі вивчаються мотиваційні та соціокультурні зміни, викликані розвитком виконавської майстерності. Мотивація вокального відтворення художніх образів виявляє себе у змісті та прагненні побудови певного завершеного художнього образу, де відображена дійсність поєднується з власним світобаченням і світосприйняттям співака, породжуючи в такий спосіб деяку самостійну "віртуальну реальність". Така мотивація відображає специфічну творчу спрямованість вокаліста, будучи динамічним утворенням; його сутністю виступає певний мистецький ідеал (у вокальному мистецтві – звуковий еталон), орієнтація на який спонукає співака до певних образотворчих дій тощо. Звуковий еталон (ідеал) – термін, що застосовується в західному музикознавстві (нім. *Klangideal*, фр. *Sonorite ideale*, іт. *Suono ideale*) для вияву естетичного уявлення про якість і красу музичного звука, тобто тих необхідних його складових, які обумовлені нормами художнього сприйняття і мислення та притаманні тому або іншому історичному періоду, національній культурі, стилю. Звуковий еталон має динамічні, часові, темброві та звуковисотні характеристики; він тісно пов'язаний з критеріями єдино вірного (зрозуміло, в залежності від історично-стильових уявлень), художньо повноцінного звукодобування і звуковедення, з виражальними можливостями музичних інструментів і співацького голосу, традиціями виконавського мистецтва як такого. В музиці різних епох і народів цей ідеал набуває рис індивідуальної самобутності. Різняться "звукові ідеали" музичних культур середньовіччя і класицизму, академічної музики і фольклору. Архаїчний і традиційний вокал мають язичницьке культово-ритуальне підґрунтя, синтезоване з християнською основою [6, с. 66 – 72].

Формування творчо-дієвого, самостійно мислячого вокаліста-художника у переважній більшості випадків усе ще не здійснюється в системі безперервної музичної освіти й перекладене на театри, концертні організації, домашнє музикування та окремих педагогів із фаху. Саме тому, на попередніх етапах музично-вокального навчання, на жаль, неможливо досягти головної мети

музичної педагогіки: пробудження творчого начала, перетворення його в органічну потребу діяльної творчої особистості, яка б зуміла відстояти своє художньо-образне кредо й омріяне професійне майбуття. Сукупність цих та інших умов успішного розвитку творчої особистості (перспективою яких є вдоволення фахових потреб) становлять досліджувані тут психолого-педагогічні особливості розвитку художньо-образного мислення вокалістів. Поштовхом для формування таких умов є педагогічна увага до розвитку художнього мислення, що узгоджує дані потреби з існуючими критеріями (розуміння втілюваного образу, художньої міри, масштабності уявлень про певний художній контекст змісту з усією глибиною підтекстів, смислових обертонів та вибірковістю художньої реакції). Цілеспрямованість і послідовність застосування чітко означеного кола педагогічних вимог взаємодіє з професійним художнім мисленням, а це активізує творчу фантазію, що залежить від художньої інтуїції. Приведення в дію цього педагогічного комплексу магістральних складових художньо-вокального процесу переводить світовідчуття вокаліста із звичайного побутового рівня в художньо-екстатичний, унаочнюючи зв'язок між певним тривіальним сюжетом виконуваного твору та його художньо-образним втіленням. Великого педагогічного значення для розвитку художньо-образного мислення молодих співаків та виховання в них здатності до оцінки й самооцінки набуває психолого-педагогічний аналіз і відповідна корекція вихідного емоційного стану та наступного, – після пережитої художньої події, по закінченні виконання художнього твору (цей зріз спостережень складе далі зміст нашого експерименту). Адже "...якими б надскладними не були психолого-педагогічні теорії навчання, багато хто з хороших учителів, не здогадуючись про їх існування, у своїй роботі інтуїтивно знаходить ті прийоми й методи, що з цими теоріями добре узгоджуються" [110, с. 313]. Сукупність таких прийомів становить зміст авторських вокальних шкіл.

Педагог-вокаліст мусить вправно керувати неозорим світом художніх асоціацій: об'єднувати їх у комбінації художнього мислення, поєднувати різні

площини художньо-сценічного існування у ході виконання учнем окремого твору. Створюваному в такий спосіб художньому образу не загрожують можливі протиріччя або ж протиставлення форм художнього мислення педагога й учня: за інших умов просто не відбудеться сам творчий акт, – результат трансформації змісту підсвідомої активності у свідомий досвід. Передумовою ж реальної вокально-виконавської діяльності (освітньої та виробничої) є музичне навчання та виховання, що мають свою природу, так само пов'язану із різними етапами психолого-педагогічної підготовки. Система такого багатолітнього навчально-виховного впливу, що регулює активність студентів-вокалістів, істотно перетворює їх особистості засобами передавання спеціального фахового досвіду. Так формуються стійкі психологічні ознаки вокально-педагогічної діяльності, створюються навички художньо-образного мислення. У ході такої діяльності відбуваються істотні зміни функціональних структур організму молодих співаків та особливостей їхньої психічної активності. Це дуже своєрідні фахові психологічні деформації, які можуть створювати цілі системи психічних новоутворень як позитивного, так і негативного характеру, доповнюючи й хаотизуючи незрілу індивідуальність. Особливо ж це стосується рис фахової поведінки й емоційних станів, змінюваних у бік необхідних специфічних можливостей, властивостей і потреб. Найбільший дослідницький інтерес становлять вчасно нерозпізнані нервово-психологічні передумови, що призводять вокалістів-початківців до негативних особистісних деформацій. Це приховані елементи психопатології, ознаки межових станів психіки та психотравм, які спочатку не справлятимуть якоїсь помітної антидії навчально-виховному процесові, однак, із часом збільшуватимуть психолого-педагогічне навантаження, що, в першу чергу, відобразиться на сфері міжособистісних контактів вокального педагога з учнем у ході занять.

Виділяючи три умовні психологічні аспекти творчого процесу (чуттєво-емоційний, художньо-образний та виконавський), слід зазначити, що їхня присутність у контексті навчання студентів-вокалістів є неодмінною. У ході

розвитку даної класифікації важливо пам'ятати, що художнє мислення за своїм рівнем адекватне рівневі вокально-виконавської майстерності; чуттєво-емоційний аспект є продуктивним за умови його підпорядкування художній логіці й правді художнього образу. Створення вокалістом оригінального художнього образу неможливе поза творчою фантазією, яка може мати властивості складної, паталогічної та оригінальної й навіть унікальної. За теорією З.Фрейда, "...психоаналіз не розкриває таємниці мистецтва, він здатний відомою мірою розкрити спонукальні мотиви й механізми художньої творчості (фантазування), й не більше. Питання якості результатів цієї діяльності знаходяться поза межами компетенції психоаналітичного дослідження" [144, с. 8]. Усвідомлення необхідності розвитку творчої фантазії дуже важливе для індивідуальної психолого-педагогічної роботи з вокалістами-початківцями, у поведінці яких часом спостерігається підміна цієї творчої якості побутовим обманом. У такому випадку педагогу слід коректно спрямувати фантазію такого студента з побутового рівня на творчий пошук і спробувати перетворити ту чи іншу паталогічну рису особистості на якість художнього мислення, спостерігати й не поспішати з висновками.

Психологією встановлено стійкий зв'язок між рівнем рефлексії та здатністю до самоовіти: чим вища здатність до рефлексії, тим успішніше навчання. Цікаво простежити й виділити окремі психолого-педагогічні умови, створення яких, на нашу думку, сприятиме кращому професійно-творчому розвитку студентів-вокалістів. Серед них – рефлексії, без яких будь-яке пізнання неможливе: адже саме так відбувається усвідомлення самого себе як суб'єкта, здатного пізнати якесь певне явище. Здатність до рефлексії нині визнається однією з істотних характеристик педагогічної та виконавської творчості співаків. Рефлексивна ж позиція студента-вокаліста – важливий педагогічний фактор, що впливає й на розвиток його художньо-образного мислення. Саме психологічна позиція в теорії й практиці вокального навчання та виховання дозволяє вийти на шлях творчої пошукової активності: систему творчо-педагогічного пошуку та активізації наявного арсеналу навичок і вмінь.

Завдяки такій пошуковій активності, розкривається й універсальність творчої природи учня-вокаліста, чия обдарованість, виявляючи себе вповні, відповідає на педагогічні зусилля несподіваними психологічними реакціями, спонукаючи оригінальні творчі відкриття. Адже, будучи у своєму процесі й результаті продуктом естетичного ставлення до дійсності, власне творчість і є безперервним зусиллям, горінням, здатністю до співтворчості й виживання в умовах екстриму, – боротьбі за вихід із найскладніших психологічних ситуацій. Унікальність і непередбачуваність творчого результату відповідає психологічній незвичності, унікальності творчого самопочуття (натхнення, творче осяяння, радість, екстаз тощо).

Сучасною вокальною педагогікою недостатньо враховується реальна психологічна формула пізнання, що є водночас переживанням. Відтак, подекуди виникає так званий "раціональний" виконавський стиль, який не має ніякого відношення до творчої сфери художньо-образного мислення. Шукаючи ж витоків того сильного естетичного переживання, що в кінці кінців призводить до художнього співу, виходимо на особливий психологічний стан піднесеності творчих потенцій, яким є натхнення, – вид зосередження на певному об'єкті, що є наслідком значних зусиль: цілеспрямованої роботи над своєю психікою, безперервної спрямованості на предмет вивчення, його постійне переживання й осмислення. Переживаючи період натхнення, помічаємо, що будь-яка праця стає продуктивнішою, думки линуць вільно й так само вільно висловлюються, формуючись в образи. Оскільки натхнення є тим психологічним станом, в якому водночас задіяні практично всі сфери психіки: розум, розсудок, почуття, сприймання, інтуїція, темперамент; у ході його реалізації виникає значна витрата фізичних, інтелектуальних та емоційних сил; значною мірою його визначає соціальне оточення та психолого-педагогічні умови розвитку й виховання співака на різних етапах фахового становлення й фахової зрілості. Своїм же виникненням натхнення зобов'язане природному талантові й практичним умінням; до того ж, "...музичний талант... не є єдиним талантом; це – ієрархія талантів, багато які з них абсолютно незалежні один від

одного. Тому характеристика музикальності зводиться до опису того, наскільки виділяється чи відстає кожний окремий талант" [Цит. за 37, с. 41].

Вокальний талант, будучи формою музичної обдарованості, залежить від природжених індивідуальних задатків та є результатом розвитку, виховання і навчання. За Сішором, існує 25 "музичних талантів", класифікованих наступним чином: "I. Музичні відчуття і сприйняття. А. Прості форми відчуттів. 1. Чуття висоти звуку. 2. Чуття інтенсивності звуку. 3. Чуття часу. 3. Чуття протяжності звуку. Б. Складні форми сприйняття. 5. Чуття ритму. 6. Чуття тембру. 7. Чуття консонансу. 8. Чуття об'ємності звуку. II. Музичні дії. 9. Контроль висоти. 10. Контроль інтенсивності. 12. Контроль часу. 13. Контроль тембру. 14. Контроль об'ємності звуку. III. Музична пам'ять і музична уява. 15. Слухові уявлення. 16. Рухливі уявлення. 17. Творча уява. 18. Обсяг пам'яті. 19. Здатність до навчання. IV. Музичний інтелект. 20. Вільні музичні асоціації. 21. Здібність до музичної рефлексії. 22. Загальна музична обдарованість. V. Музична чутливість. 23. Музичний смак. 24. Емоційна реакція на музику. 25. Здібність емоційно виражати себе в музиці" [Цит. за 37, с. 50-51].

Кожен із цих "талантів" має пряме відношення до вокальної сфери та може виступати у вигляді критерію, що уможливорює навчання і професійний розвиток співака. Дійсно, без відчуття висоти звуку неможливий розвиток вокального слуху, а без відчуття його інтенсивності – робота над динамічними відтінками. Ця сфера, загалом, є дуже важливою для запам'ятовування специфічних м'язових відчуттів вокалістів, які не чують себе адекватно. Приміряючи до співаків три „таланти” уявлень (слухові, рухливі й творчі), не можна не згадати, що вокальна діяльність у деяких своїх аспектах є психомоторною функцією організму, тож і в цьому розрізі все співпадає. Інтелектуальний рівень вокалістів прямо адекватний їх творчій амплітуді, а рівень музичних відчуттів дозволяє досягнути найвищих художніх злетів. Адже музична психологія, ставлячи в центрі дослідження аналіз переживань співака, стану його емоційної сфери та системи створюваних ним художніх образів, вивчає не лише психологічні аспекти й закономірності

функціонування мистецтва та форм мистецької діяльності, а й сферу сприйняття виконуваних творів. Для її аналізу слід застосовувати методи генетичного спрямування сучасної психології. "У ході формування навичок музичного сприйняття, – пише Е. Назайкінський, – відпадають, редукуються багато неістотних... ланок, утворюються надскладні ієрархічні системи осмислення, семантичного заповнення засвоєних музично-виражальних засобів... Ці процеси інтериоризації здійснюються звично в ранньому дитячому віці... Дитяче сприйняття музики звично досліджується з позицій психології або педагогіки", – підсумовує автор [98, с. 337]. У кожному окремому випадку розвиток музичних здібностей може піти своїм руслом і така особистість не обов'язково стане виконавцем-професіоналом. Адже одна лише здатність слухача до психологічних переживань у сприйнятті вокального мистецтва дозволить вважатися меломаном; здатність до аналітичних роздумів у цій сфері створить перспективу стати музикознавцем. Для того ж, щоб стати безпосередньо співаком, слід опанувати не тільки синтезом обох цих здібностей, але й навчитися створювати антитези, себто, виробити сталі навички роботи над художніми образами в різних жанрах і стилях вокальної музики.

Справді, вокальне мистецтво у світлі особливостей сприйняття сучасної людини має свої закони, обумовлені віком. Так, згідно теорії вокального мистецтва І.Колодуб, для дітей молодшого віку виявляється важливим у першу чергу зовнішній вигляд, одяг виконавця, деталі незнайомого інтер'єру; сприйняття музики особливо активізує виразна атрибутика (виконання у костюмах, при свічках тощо) [64, с. 60]. Характерною особливістю підліткового віку, на думку цього автора, є перевага в оцінках фізичного вигляду виконавця, особливості пластики, яку підлітки захоплено відтворюють у своїх артистичних іграх, а також незвичність одягу, його деталі. В юнацькому віці до цього процесу включається бажання ідентифікації з артистом як носієм певного ідеалу, егрегора, провідного для соціальної групи, до якої себе відносить ця молода людина; сприйняття ускладнюється, якщо в особі виконавця не

знайдено тотожних рис. Для дорослого віку характерне уявлення про виконавський образ, як гармонійне ціле, де зовнішні елементи виступають як багатозначні та соціально осмислені риси особистості, що мають глибокий підтекст. Загалом же, у сприйнятті музики грає роль незвичність і навіть винятковість самої ситуації публічного виступу, що акумулює "...не тільки її зовнішні об'єкти, але й суб'єктивний стан слухача, викликаний подіями самого життя /.../ Слухачка аудиторія перестала бути однорідною та одностайною у своїх потребах, тому й поширилося коло видів музики і комунікативних ситуацій. Остання визначається просторовими умовами виконання, числом учасників і характером їх спілкування, а також життєвим контекстом" [64, с. 60-62]. Вокалісту варто зважати на ці реальні особливості сприйняття його мистецтва і не бути самонадіяним, недооцінюючи зворотний вплив аудиторії, що має бути адресованим не лише до слуху, а й до уяви, – одного з вагомих психологічних аспектів образного світу як вокалістів, так і слухачів.

Доцільно особливо підкреслити, що одним із дуже важливих факторів, які особливо загострюють увагу слухача, слухують активним поштовхом до активної співтворчості, є так звана недомовленість у виконавстві, – деяка незавершеність музично-вокального образу, зумовлена дією художнього закону в мистецтві. Збудження фантазії слухача, можна сказати, – неодмінна умова естетичного впливу й основний закон для всіх без винятку видів мистецтва.

Як бачимо, на відміну від логічного, образне мислення звертається до уяви: саме в такий спосіб заповнюються прогалини в інформації, яку сприймає слухач. Оця таємниця недомовленості може стати великою артистичною силою у творчості майстра, і навпаки, найкоротший спосіб бути нудним у співі – це все висловити: "Художній образ це завжди загадка, таємниця, в яку треба пильно вслуховуватися, вдивлятися, щоб відкрити її суть. І кожен вирішує цю загадку особисто, коли завершує музичний образ, конкретизуючи його у відповідності з особливостями свого світоспийняття. Адже слово належить наполовину тому, хто його говорить і наполовину тому, хто його слухає" [64, с. 60-61]. У цьому єдиному полі художньо-образного мислення інтерпретаторське

начало нерозривно пов'язане з інтелектуально-творчим та характеризується специфічними особливостями психосемантичного рівня. Адже, в ідеалі, вокальне виконавство передбачає функціонування індивідуальної системи значень, в якій опосередковано співіснують процеси музичного сприйняття, художньо-образного мислення, пам'яті та здійснюється вплив мотиваційних факторів і емоційних станів співака на сформовану в ньому систему значень та особистісних смислів.

У музично розвиненої особистості, на шляху до вирішення творчих завдань, проявляється важлива психологічна здатність до художньо-образного прогнозування, інакше кажучи, – творча інтуїція. Це стосується індивідуальних особливостей трактування авторських ремарок, визначення динамічного плану вокального твору та кульмінацій. У ході навчання педагог-вокаліст, звісно, пропонує свій інтерпретаторський підхід, що, як правило, буває зміненим, і це залежить від типу музичної експресивності, загального музичного та вокально-технічного розвитку, природних якостей голосу тощо. Скажімо, за умов розвиненої здатності до вирішення творчих виконавських завдань може проявитися здібність до ймовірного прогнозування, що дозволить скоротити або й навіть звести до мінімуму довгий шлях творчих мук і пошуків вірного художнього образу. Подібні вияви інтуїції та інших підсвідомих процесів наводять на думку про те, що уважне, свідоме ставлення до кожного з етапів роботи над художнім образом сприяє виробленню сталих навичок, таких необхідних для постійного розвитку творчих виконавських здібностей. Наявність досвіду раціонального використання психолого-педагогічної організації процесу художньо-образного мислення дозволить вокалістові-виконавцеві якнайкраще й найплідніше спрямовувати свою роботу над художнім твором, уникаючи багатьох значних психофізичних зусиль і втрат.

Процес психолого-педагогічного впливу на формування художньо-образного мислення можна умовно розділити (згідно теорії творчої діяльності Я.Пономарьова) на *шість етапів* роботи над твором: 1) ембріональний (стартовий, інформаційний); 2) емоційне сприйняття й осмислення тексту;

3) осягання його семантики; 4) усвідомлення музичної логіки твору; 5) побудова художньо-образного змісту; 6) логічні узагальнення та остаточна виконавська версія [114]. На *першому етапі* найважливішою є здатність до вірного відтворення нотного тексту (читання з листа) внутрішнім слухом чи вголос із метою визначитися з підбором репертуару. Тут можуть превалювати навіть позамузичні асоціації: суто музичний зміст може виявитися підпорядкованим зовсім не логіці художній, закладеній у твір його авторами, а суб'єктивній. Саме тому, вирішальним чинником у виборі художнього твору його майбутнім виконавцем-співачом виявляється сукупність характерних інтонацій та посильних вокально-технічних прийомів. *Другий етап* спонукає до пошуків нових засобів музично-вокальної діяльності та свідомого добору її способів. Такі дії відбуваються шляхом оперування інваріантами даного тексту, що призводить до виникнення процесу моделювання. Ті чи інші методичні вказівки з боку педагога впливають на вибір вокально-технічних засобів, регуляцію емоцій та контроль за діями, а також на самооцінку виконання. Коло притягнених асоціацій, серед яких можуть траплятися і побутові за змістом, поступово набуває музичного художньо-образного спрямування, а виражальні й зображальні параметри твору набувають приблизних виконавських обрисів. Тоді ж відтворення того чи іншого солоспіву починає ставати емоційно осмисленим; емоційною стає й самооцінка власних дій. Специфіка *третього етапу* роботи над вокально-художнім твором полягає у спрямованості на розуміння його прихованого інтонаційно-семантичного змісту. Тут важлива виконавська мотивація, за відсутності якої, або ж при її недостатній потужності, процес роботи над твором зупиниться і залишиться на рівні розбору (що, на жаль, часто трапляється чути під час іспитів та академічних виступів студентів-вокалістів). Усвідомлення тієї чи іншої виконавської перспективи може стати вирішальним у продовженні роботи над художньо-образним змістом. Виконавець мусить і повинен співвідносити свої дії, спрямовані на відтворення художнього тексту, й результатом таких дій є музично-вокальна інтерпретація, максимально наближена до відомого

існуючого еталона. На цьому етапі також дуже важлива вербальна (словесна) сфера роботи педагога над звуком, що дасть у результаті глибше розкриття художньо-образної системи твору, спонукатиме до вироблення подальших психологічних установок. Умовною одиницею музичного мислення тут є семантичність типових для даного твору інтонацій. Так виховуються перші ознаки індивідуальної асоціативно-семантичної специфіки виконавця, які можна простежити вже на цьому етапі за особливостями манери вимови та інтонування, виконавської агогіки тощо. *Четвертий етап* є випробувальним для остаточного вибору способів вирішення виконавських завдань щодо логіки музичного мислення. Умовною одиницею музичного мислення тут слугує фраза, речення, період та інші, відомі параметри музичного синтаксису. Задіяні закони логіки музичного мислення сприяють синтезу смислів і значень у художній семантиці образного змісту вокального твору; суб'єктивні, побутові образи, почуття, уявлення, емоційний досвід виразно трансформуються в музично-художні, педагог же спонукає до варіювання певних виконавських моделей з метою їх зіставлення й вибору остаточного виконавського варіанту, максимально наближеного до еталонного. *П'ятий етап* – ще більше наближає вокаліста до створюваного художнього образу. Пошуковий процес у сфері вирішення виконавських проблем отримує логічну спрямованість і реалізацію в прийомах втілення стійких вокально-технічних та музично-стилістичних рис даного твору. Дії контролюються результатом шляхом контрольованого експерименту (себто, перевіряється динамічний план, тембр, агогічні відхилення, способи фразування тощо). Як наслідок – відбувається становлення образної системи; згідно законів тривання музичного твору, вибудовується його художній смисл. Умовною одиницею тут виступає образ, а, йдучи за законами логіки музичного розвитку, вибудовується і художній смисл твору. Загострюється потреба в асоціативній новизні та в усьому тому, що виводить виконавця за межі звичного відтворення. У виконанні трансформується музично-образний зміст, що набуває усе яскравіших рис індивідуального стилю. *Шостий етап* роботи над образним змістом художньо-вокального твору

є заключним у системі психолого-педагогічного впливу, і його головне завдання полягає у виявленні й інтерпретації змістового смислу виконуваної музики. Окреслені тенденції досягають сформованості й повного художньо-образного розвитку у здатності до виявлення загального й часткового в емоційно-смисловій сфері твору, ставленні до змісту та концепції автора й досяганні переконливої драматургії виконуваного твору. На перший план має бути висунуто засоби художнього спілкування в усій їх багатовимірності. "У випадку, коли для вирішення завдання в досвіді людини є готові логічні прийоми, це вирішення відбувається плавно, відповідно до типів п'ятого та шостого етапів і не супроводиться істотними зрушеннями в емоційних показників", – цими словами завершує дану класифікацію її автор [114, с. 24-32].

Як бачимо, психолого-педагогічний підхід до формування художньо-образного мислення на заняттях з постановки голосу передбачає розгляд цілого ряду питань, пов'язаних зі специфікою музично-виконавської діяльності. Зупинимося на аналізі видів образного узагальнення, існуючого на кожному рівні творчої діяльності, а також на визначенні ролі художнього мислення в розвитку виконавської майстерності та основних підходах до вокального навчання. Перший рівень музично-виконавської діяльності – суто формальний і вбирає в себе всю наявну сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для матеріального втілення нотного запису вокального твору. Він передбачає наявність цілісного образу, який забезпечуватиме когнітивно-емоційну й психомоторну сфери виконання вокального твору, й, за теорією мотивації Ж.Піаже, є деяким аналогом "когнітивної карти" або ж "схеми дії" [67]. Однак, цей образ – лише перцептивний, себто, той, що "обслуговує" психомоторний рівень вокального процесу, тому для істинного музиканта його наявність хоч і необхідна, але зовсім не достатня. Другий рівень – творчий, і хоча він спирається на перший, принципово до нього не зводиться: це якісно інше прочитання авторського тексту, що передбачає розкриття смислу музичного твору й особистості виконавця. Це вже – певний рівень діяльності, де

мотиваційний компонент є дуже необхідним. І якщо опанування нотним текстом на попередньому рівні є простим виконанням, то тут ми вже можемо говорити про виконавську майстерність. Перехід до другого рівня відбувається тільки тоді, коли у вокаліста виникає уявлення про твір у вигляді узагальненого виконавського образу-сміслу.

Подальший розвиток виконавської майстерності передбачає відносну стійкість проявів художнього образу, й цьому рівневі відповідає стадія його розуміння (збереження), на якій відбувається диференціація образу (за В.Ражніковим, – утворення інваріантного ядра та варіативного поля) [116]. Критерієм сформованості художньо-образного мислення є здатність до осмислених проявів зовнішніх образних ознак, заснованих на розумінні вокалістом змісту музичного твору. Виконавській майстерності, достатньо розвиненій за період навчання співу, відповідає вища стадія відтворення художнього образу: здатність його структурувати й коректувати (Л.Бочкар'єв) [24]. Головним критерієм визначення цієї стадії даний автор вважає спонтанно-рефлексивний прояв зовнішніх ознак і зміну психологічних умов, у відповідності до умов виконавської діяльності.

У даному підході перший крок до породження художнього образу й переходу на творчий рівень виконання здійснюється через звернення до індивідуального світу студента, шляхом застосування методичного прийому притягнення до виконавського процесу мотивації якоїсь іншої творчої діяльності; при цьому виконавська мотивація не приховується, хоч і є дифузною. На даному етапі в якості педагогічної дії, що відповідає свідомій меті, виступає включення позамузичних асоціацій в контекст індивідуального заняття з студентом-вокалістом. Тоді психологічні способи включення складатимуть операційний бік педагогічних дій і будуть здійснені на рівні підсвідомості. Стадія породження художнього образу не забезпечує стійкого ефекту творчого виконання, оскільки воно ініційоване зовнішньою (хоча й творчою) мотивацією. Стадія розуміння (збереження) відцентрована на рівні педагогічної дії й полягає у зверненні до розумного сміслу. Розуміння

сміслового змісту відбувається в результаті дотримання свідомої мети: призвести до відповідності музичний твір і контекст його виконання в окремо взятій виконавській одиниці. У цьому випадку роль психологічних операцій виконують необхідні виконавські прийоми, які студенти-вокалісти знаходять інтуїтивно. Саме на цьому етапі, в результаті "відкриття" смислового змісту та його розуміння, художньо-вокальний твір стає ближчим до внутрішнього світу студента, здатного більш адекватних емоційних переживань і естетичної оцінки виконуваної ним вокальної музики. У випадках неможливості породження внутрішньої музичної мотивації (негативний результат роботи на рівні педагогічної дії), виконання вокального твору знову може перейти на рівень психо-моторної діяльності, але вже в структурі іншої, – механічної діяльності, й визначатиметься іншими, зовнішніми по відношенню до нього мотивами.

Стадія відтворення художніх образів у співі – це можливість розуміння особистісного, культурного смислу, яка проявляється на операціональному рівні структури діяльності, коли вираз смислового змісту й особистісного відношення до вокального твору досягається немовби "само собою" та є забезпеченням педагогічних дій зі "збору" структурних одиниць, які складають діяльність більш високого виконавського рівня. На цьому етапі можна говорити про народження творчої мотивації загального порядку, оскільки вона спонукає до найрізноманітніших форм вокально-виконавської творчості.

Розширення спектру виконавських можливостей вокаліста відбувається у підсумковій реалізації процесу роботи над музичним твором, – його публічному виконанні та досягається за рахунок деякого подолання основного обмеження виконавської свободи, точніше – психологічного страху сцени. У музичній педагогіці дана проблема стоїть особливо гостро, оскільки програма навчання передбачає обов'язкові публічні виступи в найрізноманітніших формах (концерт, конкурс, іспит, залік, академічний концерт, майстер-клас, відкритий урок тощо). Оскільки такі виступи неминуче передбачають соціальну оцінку не тільки змісту виступу, але й усієї особистості співака в цілому, це викликає у

виконавця стан, подібний до стресу, який не тільки перешкоджає виконавській свободі, але часто робить виступ невдалим, знецінюючи ту значну підготовчу роботу, яка йому передує. А тому завданням педагога-вокаліста є створення для учня такої психологічної ситуації, при якій між аудиторією та виконавцем існуватиме деяка уявна проміжна ланка (у кожному окремому випадку педагогічної фантазії – своя), що стане "пасткою" для хвилювання. Переміщаючи увагу виконавця на уявну "пастку" й своє хвилювання в ній, тим самим знімаємо страх перед виступом і відкриваємо учневі резерви для вільного самовияву. Це відчуття поступово закріплюватиметься, переносячись і на інші ситуації публічного виступу, що сприятиме формуванню психологічної стійкості до умов публічного виступу. Поза тим, у роботі педагога-вокаліста можна простежити, як у міру проєктивності створюваних художніх образів, їхнє втілення має ще й додатковий психотерапевтичний ефект: позбавляє учнів страху сцени, м'язових зажимів, певних психологічних комплексів тощо.

Психолого-педагогічний підхід до визначення особливостей розвитку художньо-образного мислення співаків, таким чином, ґрунтується на знанні внутрішніх механізмів художньої діяльності й зовнішніх виявів індивіда під час виконання й сприйняття вокальних творів. Традиційними проблемами дослідження стали психолого-педагогічні механізми музично-вокального сприйняття, адекватного структурі художнього твору, а також умов, за яких відбувається його виконавська реалізація; психологічні питання художнього виховання й освіти; формування художніх здібностей, смаку, естетичної сприйнятливості еталонного співу. Сучасна педагогічна психологія втілює системний підхід: досліджує шляхи формування пізнавальної та психологічної діяльності; умови індивідуального навчання, а відтак – і особливості формування художньо-образного мислення співаків. Головна проблема психологічних механізмів педагогіки сольного співу полягає у вихованні естетичних реакцій, співзвучних виконавському ідеалу, закладеному в художньо-образну структуру твору. Наприклад, саунд – звуковий еталон естрадного співу (англ. *Saund* – звук, звучання – одна з важливих стильових

категорій джазу, яка характеризує індивідуальну якість звучання інструменту або голосу; визначається способом звукодобування, типом атаки звуку, манерою інтонації і трактуванням тембру й, таким чином, є індивідуалізованою формою прояву звукового ідеалу) має власні специфічні особливості і є однією з найважливіших категорій теорії джазової стилістики. Термін "саунд" застосовується не лише до визначення звукового стилю вокалістів, але й ансамблевого, оркестрового естрадного виконавства [124].

Ми припускаємо, що ідеальний звук, система його побутування, психологія його сприйняття можуть бути одним з аспектів аналізу музики – як суттєвий та сутнісний показник витоків і еволюції музичного мислення. Характер звука, специфіка його відчуття, виділення тих чи інших сторін його структури багато в чому визначають системи ладу, тональності, ритму, ширше – фольклору, естради та професійної музики – на інформаційно-змістовному рівні. Важливо враховувати історичну мінливість звукового еталону співаків залежно від загально-стильових змін, які, в свою чергу, змінювали не тільки музично-мовні параметри, а й характер тієї чи іншої концертно-виконавської ситуації. Остання мала неабиякий вплив на формування звукового ідеалу, втім цей процес майже не досліджено. Стосовно характеру звуку в естрадному вокалі, склалися певні, вже майже стереотипні уявлення, скажімо, щодо якості джазового вокального звуку з притаманним досить вільним дотриманням темперованої висотності, специфічним тембровим забарвленням, використанням гліссандо, вібрації, крику, шепотіння, гарчання тощо. Досить вільне дотримання темперованої висотності, притаманне джазовому вокалу, відбилося в низці взаємопов'язаних понять, серед яких найуживаніше – "офф-пітч" (англ. *Off-pitch* – від визначеної висоти, тобто, відхилення від абсолютної висоти тону). Також має сенс в цьому зв'язку пригадати "граул" (англ. *Graul* – гарчання – хрипке звучання: тембровий ефект, перенесений в джаз з фольклорної практики негритянського співу) тощо [124]. Тож звуковий ідеал джазового вокалу еволюційно суттєво змінюється, водночас розгортаючись у межах певного однорідного поля виразності, що дозволяє вважати суто

джазовими його ритуальний та естрадно-концертний різновиди. Таким чином, звук з точки зору історичної еволюції музики, як чинник національного музичного мислення, як автономна з поглядів фізіології і психології одиниця системи сприйняття – у нашій концепції виступає першоосновою творчого мислення, що, в підсумку, визначає нескінченний рух у часі "фінального" композиційного музичного простору. Саме такий, ідеальний, еталонний звук є формальною одиницею художньо-значущої, тобто музичної, структури (носієм висоти, тривалості, тембру), і вирішальною змістовною – емоційно-сміисловою – умовою інтонування художнього образу вокалістами.

Вивчення психолого-педагогічних особливостей процесу розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів наводить на думку про те, що різні типи психології відповідно формують різні типи мислення. В. Дільтей розрізняє два типи психології, два шляхи пізнання душевного життя людини: 1) "пояснювальна" психологія, створена на базі асоціаціонізму І.Гербартом, Г.Спенсером, І.Теном та ін. і 2) "розуміючу" (описову) психологію, яка, за В. Вундтом, повинна не конструювати, а описувати душевний зв'язок, даний кожному індивіду безпосередньо. Тобто, це не розсудкове утворення понять, а вживання, проникнення в безпосередньо-цілісну тканину душевно-духовного утворення, переживання цієї цілісності і описання її – ось задача нового типу психології. Насправді описова психологія виявляється настільки ж спільною з мистецтвом, наскільки пояснювальна – спільна з наукою [171]. На цій основі виникають дві провідні моделі пізнання музичного світу – як два шляхи до істини: через логічне мислення і системність, з одного боку та через образне й ірраціональне мислення – з іншого. Але будь-яка психолого-педагогічна система існує в повному обсязі тільки теоретично, а еволюція творчого мислення дозволяє створювати на її основі автономні художні закони, своєрідні заповіді образно-емоційного відображення дійсності.

1.4. Структура формування художньо-образного мислення майбутніх вокалістів.

У дослідженні проблеми художньо-образного мислення студентів-вокалістів, якою вона постає в теорії й практиці музичного навчання, важливим є вивчення особливостей компонентної структури навчально-виховного процесу, спрямованого не лише на високу фахову підготовку, а й на розкриття та розвиток позитивних моральних якостей і творчості особистості, здатність проявляти їх повсякчас, отримуючи відповідні результати.

У тематичних працях В.Білик, М.Букача, М.Маріо, О.Марченко, О.Олексюк, М.Ткач, В.Подрезова, С.Чернікова підкреслено, що світоглядна глибина та духовна наповненість виховуючого навчання музики та співу постає своєрідною художньою трансценденцією загальних сфер духовності. Надто ж цьому сприяє вивчення змістовного художнього репертуару, впровадження якого в сучасну вокальну освіту засвідчує приєднання до чистих джерел світової духовності, допомагає молоді стати сильнішою та мудрішою, не дасть їй спокуситися фальшивими цінностями. Відтак, виникають особливі виховні умови, які неминуче впливають на зміну ціннісних орієнтирів молоді особи, посилюють її творчий потенціал. Важливим завданням індивідуальних занять із студентами-вокалістами є педагогічне обґрунтування необхідності та перспективності формування національної самосвідомості засобами українського музичного мистецтва, а також розгляд специфіки національного художнього образу як основного чинника даного процесу. В ході індивідуального навчання співу всі методичні та виховні засоби спрямовуються на духовне становлення вокаліста, тому це навчання ґрунтується на спадковій концепції індивідуального виховання, згідно якої фахове зростання особистості є процесом художньої творчості, результатом чого й має, в ідеалі, стати індивідуальний образ співака, – професійно і духовно досконалого.

Аналіз теоретичних джерел уможливив визначення компонентної структури художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання, що складається з мотиваційного, когнітивного та творчого

компонентів. Мотиваційний компонент передбачає глибокий стабільний інтерес майбутніх фахівців до вокального мистецтва, потребу виконавської художньо-творчої самореалізації. Когнітивний компонент включає широку ерудицію студентів у сфері вокального мистецтва, глибоке розуміння специфіки художньо-образної мови вокальних творів. Творчий компонент пов'язаний з виявом активності, самостійності у вокально-творчій діяльності, наявність у студентів розвиненого асоціативно-образного мислення.

У визначенні провідних напрямів означеного педагогічного явища ми виходили з того, що розвиток художньо-образного мислення у процесі вокальної підготовки студентів-вокалістів залежить від сформованості відповідних мотивів і ціннісних орієнтацій, знань, інтелектуальних здібностей, фахових умінь та творчих можливостей, комплексно представлених у вмотивованій потребі щодо досягнення емоційно-ціннісного змісту творів мистецтва (*мотиваційний* компонент). Адже саме у процесі вокальної підготовки пізнавальна діяльність студентів спрямовується на формування художньо-естетичного світогляду, широкої мистецької ерудиції, що має підпорядкований характер стосовно набуття культурологічних знань, систематичної актуалізації практичного досвіду вокального навчання.

На думку О.Рудницької, у мистецько-пізнавальному процесі взаємодіють дві сторони: об'єктивна і суб'єктивна. Перша спрямована на ознайомлення з матеріальною основою втілення художнього задуму, тобто формальною організацією художньо-музичного твору, його структурною композицією, засобами виразності. Друга є досягненням духовної, ідеальної складової художнього образу, яку не розкривають його зовнішні параметри; вона виникає у свідомості кожної особистості як результат отриманих суб'єктивних вражень від мистецтва і конкретизується у змінах настрою, почуттів, уявлень, асоціацій [122, с. 26]. Автор наголошує на особистісних аспектах пізнання мистецтва, що "уможлиблює досягнення гармонії у відносинах між індивідом і соціальною сферою життя" і забезпечується трьома напрямками навчального процесу:

пізнанням предметного світу, культурою спілкування, потребою в самоосвіті [122, с. 27].

Шлях до відтворення студентом-вокалістом художнього образу вокального твору й переходу на творчий рівень його виконання здійснюється через звернення до індивідуального світу майбутнього співака, шляхом застосування методичного прийому притягнення до виконавського процесу мотивації якоїсь іншої творчої діяльності; при цьому виконавська мотивація на цьому етапі роботи є досить важливою. У цьому процесі в якості педагогічної дії, що відповідає свідомій меті, виступає включення позамузичних асоціацій в контекст індивідуального заняття з студентом-вокалістом.

Характерними проявами мотиваційної сфери майбутнього співака, самосвідомості, формування необхідних професійних рис характеру виступають його інтереси, потреби, ціннісні орієнтації та цільові установки. У цьому процесі мотивація стає атрибутом відображення, яке досягло рівня свідомої людської діяльності. Серед внутрішніх особистісних характеристик, що мають вплив на формування мотивації суб'єкта діяльності, його активності доцільно визначити такі, як темперамент, природні здібності та нахили, впевненість у собі та своїх вчинках, самосвідомість, самооцінку, індивідуальні життєві цінності.

Самореалізація майбутнього співака у процесі вокального навчання забезпечується такою необхідною умовою будь-якого прогресивного навчального методу як індивідуальний підхід. Специфіка індивідуально-творчої підготовки студента-вокаліста полягає в тому, що, долаючи масово-репродуктивний характер сучасного педагогічного навчання, такий підхід забезпечує максимальне виявлення й розвиток творчої індивідуальності майбутнього співака і формує в нього мотивацію до педагогічної діяльності.

Саме усвідомлення студентом-вокалістом власних можливостей, своїх природних здібностей, рівня підготовки, здатність до адекватної оцінки своєї власної навчальної діяльності та окреслення шляхів подальшого розвитку професійного зростання забезпечить майбутньому співаку реалізацію

особистісного потенціалу та самоствердження у майбутній професійній діяльності.

Таким чином, стрижневим критерієм формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання нами визначено **мотиваційно-спрямований**.

Даний критерій характеризується такими показниками:

- вияв студентами усвідомленого ставлення до вокального навчання;
- особистісно-ціннісне ставлення майбутніх фахівців до вокального мистецтва;
- потреба художньо-творчої самореалізації у виконавській діяльності.

Когнітивний компонент включає широку ерудицію студентів у сфері вокального мистецтва, глибоке розуміння специфіки художньо-образної мови вокальних творів. Результатом наполегливої і копіткої праці пізнання мистецтва, систематичного навчання студента та його власних роздумів над художніми творами має бути формування та розвиток мистецької *ерудиції* (від лат. *eruditio* – освіченість, ученість), що визначається наявністю глибоких культурологічних знань, широкою обізнаністю у галузі вокального мистецтва, розумінням художніх напрямків, стильових та жанрових особливостей виконання вокальних творів.

Широка ерудованість у сфері національної і світової культури забезпечує майбутнім співакам підґрунтя для адекватного розуміння та естетичного оцінювання вокально-мистецьких творів. На думку Г.Падалки, пізнання мистецтва передбачає вивільнення від стереотипів художнього сприймання, розкріпачення творчої енергії, що неможливо в межах превалювання наслідувальних підходів, несамотійності образного мислення, повної залежності студента від педагогічних вказівок, від думки викладача. Автор переконана, що художній текст має сприйматися студентами як відкрита система, яка в процесі самотійної оцінки, пошуку оптимального тлумачення підлягає "інтерпретаційній реконструкції" [106, с. 18]. При цьому, "зміст естетичної оцінювальної діяльності має складати інтегрована цілісність таких

дій, як сприйняття естетичних явищ, їх аналіз і узагальнення отриманих уявлень, порівняння та аргументація самотійного судження щодо мистецтва", – наголошує професор Г. М. Падалка [106, с. 18].

Визначення особливостей розвитку художньо-образного мислення майбутніх співаків, ґрунтується на знанні внутрішніх механізмів художньої діяльності й зовнішніх виявів індивіда під час сприйняття та виконання вокальних творів різноманітних жанрів. Традиційними завданнями цього процесу є розвиток художньої творчості студента-вокаліста, у нагальні питання яких входять: специфіка повноцінного розкриття та виникнення художнього образу, переробка отриманих вражень і використання досвіду; розвиток творчої уяви й образного мислення; всебічний аналіз творчих станів психіки у процесі виконавської діяльності; здатність до самоаналізу й адекватність самооцінки, тощо.

Глибоке розуміння специфіки художньо-образної мови вокальних творів майбутніми співаками багато в чому залежить від узгодженості між теорією і практикою у процесі вокального навчання. Адже педагог-вокаліст може знати теорію, але не вміти ефективно застосовувати її на практиці чи, навпаки, науково осмислювати свої педагогічні дії. Притримуючись такої позиції навіть творчі знахідки своїх колег такий педагог-вокаліст використовуватиме без належної творчої переробки, хоча й доречно: прагнутиме впровадити різноманітні методиками вокального навчання та виховання, не дбаючи про вироблення власного стилю. Аналізуючи ж результати власної вокально-педагогічної діяльності, не приховуватиме невдоволення, намагаючись компенсувати свої методичні прогалини посиленнями на чужі досягнення. Він хоч і намагається певним чином теоретично осмислити власні досягнення і недоробки, але далеко не завжди може вчасно виявити психолого-педагогічну сутність різноманітних ситуацій навчально-виховного процесу.

Важливою умовою, що впливає на формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання є дослідницька діяльність, в якій отримують розвиток і великою мірою проявляються дуже важливі якості

особистості: здатність аналізувати, відрізнити суттєве від несуттєвого, критично мислити. Участь у дослідженнях розвиває навички творчого застосування отриманих знань. Професійно орієнтована практика майбутніх співаків є фактором, що справляє найбільший емоційний вплив на формування творчо-виконавської вокально-педагогічної спрямованості та є базою для реалізації педагогіки співробітництва, пробуджує інтерес до самостійної творчої діяльності. Завдання вокально-виконавської діяльності передбачають уміння виконувати твори різного жанру, стилю й форми вокального письма, розкривати художній образ музичного твору на основі точного прочитання нотного тексту і власного виконавського досвіду; опанування навичками самостійної роботи над музичним твором; знання специфіки виконання репертуару, включеного до концертної, навчальної програми тощо.

Широка ерудованість студентів у теорії й практиці вокального навчання та виховання дозволяє вийти на шлях творчої пошукової активності: систему творчо-педагогічного пошуку та активізації наявного арсеналу навичок і вмінь. Це своєрідний, індивідуальний, неповторний психологічний стан, у якому часом навіть спостерігається втрата звиклої психологічної рівноваги: її пошук розкриває нові унікальні здібності та поглиблює риси індивідуального почерку педагога – вокаліста – майстра.

Отже, важливим критерієм формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання нами визначено *інформаційно-знансвий*.

Даний критерій характеризується такими показниками:

- наявність знань та уявлень у сфері вокального мистецтва;
- рівень сформованості фахового тезаурусу студентів;
- розуміння специфіки художньо-образної мови різножанрових вокальних творів.

Творчий компонент акумулює мотиваційно-емоційну та інформаційно-пізнавальну готовність студентів-вокалістів до включення у активні форми педагогічно-виконавської діяльності. Студентський вік є найбільш сприятливим

для формування важливих психологічних функцій, зокрема формування інтелектуально-емоційних психічних функцій, що мають безпосередній зв'язок з процесом творчості. З цієї позиції доцільно зазначити, що творчість є інтегральною якістю особистості, яка виявляється в діяльності й зумовлює її успіх. Відповідно до цього творчість розглядається у співвіднесенні з творчою діяльністю, а специфіка останньої дає змогу визначити феномен творчої особистості.

У дослідженнях відомих учених (Е.Абдуллін, Л.Арчажникова, В.Муцмакер, Г.Падалка, В.Ражніков, О.Рудницька, О.Щолокова) зазначено, що становлення особистості (художнє, інтелектуальне, емоційне) є результатом втілення її творчих можливостей, активізації інтелектуальних та емоційних ресурсів для осмислення, переживання й інтерпретації вокальних творів.

Виховання у студентів-вокалістів навичок самостійної творчої діяльності у процесі формування художньо-образного мислення – одна з найсуттєвіших умов творчого розвитку на заняттях із фаху. Розвиток виконавської та педагогічної самостійності – це прилучення до активного, свідомого, творчого художньо-образного мислення. У формуванні творчої особистості важливу роль грає також середовище, в якому здатність до художньо-образного мислення могла б актуалізуватися.

У формуванні креативності українських співаків, які своєю діяльністю моделюють специфіку національного художнього образу світу, не можна нівелювати й важливе поняття національного характеру. Це, зокрема, обумовлюється специфічно "вокальним" світосприйняттям українців та історичними причинами розвитку професійного музичного мистецтва. Метаєтнічний феномен українського співу вивчає В.Антонюк: українська вокальна школа постає в її дослідженні цілісним духовним феноменом, а "...провідні напрямки виховання співаків України розглянуто у просторо-часовій перспективі національного вокального мистецтва" [6, с. 5]. Художня сила й абсолютна світова популярність українського співу дозволяє назвати вокальну творчість українців невичерпним джерелом творчої наснаги,

зосередженням потенціалу національної пасіонарності, а етнопісенну спадщину – взірцем навчально-виховного матеріалу.

Не менш важливим у виховному розумінні є також вивчення народно-пісенного репертуару: повернення до національних витоків сприятиме подоланню історичного невігластва і національного безпам'ятства молодого покоління українських співаків. Це активізуватиме процес формування національної самосвідомості як необхідної фахової якості. Здійсненню теоретико-методологічного та історико-педагогічного аналізу даної проблеми допомагає визначення основних історичних ступенів розвитку національної самосвідомості, виявлення її структурних складових. Важливим завданням індивідуальних занять співом є педагогічне обґрунтування необхідності та перспективності формування національної самосвідомості засобами українського музичного мистецтва, а також розгляд специфіки національного художньо-вокального образу як основного чинника даного процесу. Цьому сприяє індивідуальне визначення критеріїв оцінювання співаків під час прилюдних та іспитових виступів, а також розроблення й апробація основних професійно орієнтованих напрямків і засобів формування національної самосвідомості через упровадження кращих зразків українського музичного мистецтва у навчально-виховний процес.

На шляху до активізації креативності майбутнього співака важливим є вчасне визначення сутності його природних якостей та суттєвих ознак творчої особистості. Домінувати має принцип індивідуального підходу; важливими є реальні педагогічні умови (створення діалогової міжособистісної атмосфери, співтворчість); необхідним є використання завдань творчого характеру й таких методів як цілеспрямоване спостереження, бесіда, інтерв'ю, особистісне осмислення, самооцінка тощо.

У дослідженнях ряду науковців (В.Крутецький, Н.Лейтес, Б.Теплов та ін.) виокремлено цілий ряд особливостей, які найбільш характерні для творчої особистості. Серед них доцільно виокремити такі:

– прагнення до створення нового;

- здатність до конструктивного, нестандартного вирішення проблем;
- домінування пізнавальних інтересів;
- схильність до певного виду діяльності, що проявляються у підвищеній чутливості, перевагах, у динамічності психічних процесів;
- спрямованість, частота та систематичність прояву інтересів;
- швидкість засвоєння нової інформації, створення асоціативних масивів;
- схильність до зміни варіантів, раціональне використання часу;
- емоційна забарвленість творчих процесів;
- здатність до вироблення особистісних стратегій виходу із нестандартних ситуацій;
- схильність до постійних співставлень та порівнянь;
- прояви артистизму;
- уміння комбінувати, аналізувати та синтезувати матеріал, знаходити аналоги;
- активність та самостійність у творчій діяльності;
- швидкість оцінювання та відбору шляхів вирішення проблеми;
- наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, систематичність у роботі.

Саме творча природа музичного мистецтва відкриває особливо великі можливості для розвитку творчості студента-вокаліста, адже вона проявляється через стимулювання багатовимірних осмислень художнього образу, актуалізацію емоційно-ціннісного ставлення, інтерпретування внутрішніх (глибоко усвідомлених) зразків музичного мистецтва, через пошук особистісних художньо-образних смислів у процесі осягнення композиторської ідеї вокального твору. Творчий компонент полягає у прояві активності, самостійності студентів у вокально-творчій діяльності, наявності у них розвиненого асоціативно-образного мислення.

Критерієм формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання нами визначено *креативно-творчий*.

Даний критерій характеризується такими показниками:

- оригінальний підхід до вирішення завдань;

- наявність асоціативно-образного мислення;
- готовність до самостійної творчості.

Відповідно до розроблених змісту і структури художньо-образного мислення майбутніх вокалістів та визначених нами компонентів (мотиваційного, когнітивного, творчого); розроблених критеріїв та їхніх показників, проведено діагностичний експеримент, деталізацію якого здійснено в наступному розділі роботи.

Висновки до першого розділу.

У першому розділі дисертації здійснено аналіз джерел та визначено ступінь розробленості наукової проблеми. Міждисциплінарний характер роботи та її методологічна основа вимагають освітлення поставленої проблеми формування художньо-образного мислення вокалістів у теорії й практиці музичного навчання окремо по галузям знань: психолого-педагогічних; філософсько-естетичних; музикознавчих (музична семіотика); вокально-педагогічних. Дослідження художньо-образного мислення вокалістів має свою історію, методологію та категоріальний апарат, що почали формувати відповідну галузь наукових знань від середини ХХ ст. Аналіз педагогічних, психологічних, філософських та музикознавчих концепцій, в яких відображено різні підходи до проблеми художньо-образного мислення вокалістів, показав, що для розв'язання заявленої в даному дослідженні проблеми сформовано значні теоретико-методологічні передумови. У той же час, концепція художньо-образного мислення вокалістів в системі музично-педагогічних дисциплін не знайшла послідовного відображення: відсутні дослідження, які б дозволяли включати відповідні педагогічні методи в процес розвитку наукової думки. На даний момент ще не склався напрямок наукових знань, який би мав своїм предметом дослідження методу формування художньо-образного мислення вокалістів в цілому та його педагогічних аспектів зокрема. Формування художньо-образного мислення співаків диференціюємо за принципом їх накопичення у навчально-виховному процесі. Це дозволило нам

здійснити авторське визначення центральної дефініції дослідження, його змісту та структури, критеріально-рівневої бази сформованості художньо-образного мислення у студентів-вокалістів та зробити наступні узагальнення:

1. Художньо-образне мислення становить вищу психічну функцію творчої людини та є віссю всієї музично-педагогічної діяльності. Вміння формувати й спрямовувати розвиток художньо-образного мислення – визначальне для кваліфікації педагога-вокаліста, в якому поєднуються загальномузичні теоретичні знання й уміння, комплекс вокальних навичок, безперервна робота над власною виконавською майстерністю, вміння сприймати музику через осягання її смислу, змісту й наступного їх втілення в конкретному звучанні, а також експертна оцінка чужого виконання.

2. Формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів є процесом переробки матеріалу фахового пізнання, виконавського досвіду, арсеналу думок і почуттів засобами продуктивної уяви та художньої майстерності. У ході цього процесу розгортається самобутня художньо-образна мисленнєва діяльність вокалістів, яка відрізняється від об'єктивної не лише своїм духовним змістом, а й естетичною сутністю. Процес формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів відбувається у кожному конкретному випадку індивідуальними засобами специфічної переробки цілком конкретного вокально-виконавського досвіду вчителя. Формування художньо-образного мислення співаків є спрямування їхньої виконавської діяльності на процес сприйняття вокального твору як предмета мистецтва, що становить художньо-образне поєднання найвищого рівня інтелектуальної складності.

3. Вивчення методологічних основ формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів може дати початок новим критеріям оцінки вокально-педагогічних технологій, а також сприятиме виробленню більших можливостей для вивчення проблем вокального мистецтва, продукуватиме виникнення нових умов його функціонування. Бесіда педагога з студентом є одним з методичних прийомів формування художньо-образного мислення, асоціативного рівня свідомості, фахових поглядів майбутніх співаків.

4. Філософсько-естетичний підхід до проблеми формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів акумулює широкий спектр проблем, що так чи інакше пов'язані з творчим процесом: індивідуальний вибір репертуару, етапи реалізації творчого задуму, варіанти пошуків виражальних засобів. Такий підхід може стати поштовхом до вивчення й оцінки вокально-педагогічних технологій, створить умови для їх упровадження та сприятиме розв'язанню цілому ряду сучасних проблем музичного мистецтва.

5. Ідея педагогіки співтворчості втілюється в прагненні вчителя зробити свого учня однодумцем, – добровільним і зацікавленим соратником, рівноправним учасником педагогічного процесу, відповідальним за його результати. Цьому покликане сприяти тьюторський супровід професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів, що є могутнім фактором, який справляє найбільший емоційний вплив на формування творчо-виконавської та педагогічної спрямованості, є базою для реалізації педагогіки співтворчості й пробуджує інтерес до самостійної творчої діяльності.

6. Аналіз теоретичних джерел уможливив визначення компонентної структури художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання, що складається з мотиваційного, когнітивного та творчого компонентів. *Мотиваційний* компонент передбачає глибокий стабільний інтерес майбутніх фахівців до вокального мистецтва, потребу виконавської художньо-творчої самореалізації. *Когнітивний* компонент включає широку ерудицію студентів у сфері вокального мистецтва, глибоке розуміння специфіки художньо-образної мови вокальних творів. *Творчий* компонент пов'язаний з виявом активності, самостійності у вокально-творчій діяльності, наявність у студентів розвиненого асоціативно-образного мислення. Відповідно до розроблених змісту і структури художньо-образного мислення майбутніх вокалістів, визначено критерії, а саме: *мотиваційно-спрямований, інформаційно-знаннєвий, креативно-творчий* та їхні показники.

У подальшому теоретичному осмисленні й практичному розвитку зазначеного кола питань запропонований нами методичний підхід сприятиме

формуванню моделі виховання художньо-образного мислення майбутніх співаків: від окремої творчої особистості через творчо-педагогічний процес до бажаного художнього результату.

За результатами першого розділу автором опубліковано статті : [132; 134; 136; 137].

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКА ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ- ВОКАЛІСТІВ

2.1. Обґрунтування вибору напрямків дослідно-експериментальної роботи.

Виробленню методичної моделі процесу формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів суттєво сприяло вивчення сучасних міжнародних стандартів музично-освітнього процесу. Так, серед основних положень Болонського процесу йдеться про те, що зміна суспільних відносин зумовлює розробку і впровадження нових підходів до професійної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Інтеграційний процес передбачає встановлення європейських норм і стандартів і в музичній освіті. Підвищення компетентності, професіоналізму та вокально-педагогічної майстерності викладачів є шляхом реалізації соціального замовлення суспільства на підготовку мобільних фахівців, здатних не лише до вокально-виконавської, а й педагогічної та пошукової роботи.

Педагогічне мистецтво навчання сольного співу засноване передусім на поєднанні методик формування художнього образу і технічно-вокальної майстерності. До найсуттєвіших елементів функціонування відомих вокальних шкіл (авторських, місцевих та національних) відносимо їхні історичні витоки й традиції; естетичні установки; своєрідність звукового еталону; особливості виконавських процесів і педагогічних тенденцій; розвиток нових галузей наукових знань про спів і, нарешті, цілісний та різноманітний комплекс методичних засад і принципів. Відомі способи постановки голосу в більшості своїй працюють від певного методологічного алгоритму й потребують

постійного оновлення та уточнень, в залежності від індивідуальностей учителя й учня. Тому ця тема – завжди актуальна та потребує постійного методологічного оновлення. Створюючи певну нову вокальну методику, її автори, як правило, не знають, чи зможе вона працювати за інших умов. Більшість опублікованих методик постановки голосу – суто теоретичні, а не евристичні, й не враховують моментів творчо-непередбачуваного, художньо-образного сенсу. Особливості ж формування художньо-образного мислення вокалістів потребують суттєвої методичної корекції, тому власне методика, у звичайному розумінні, завжди протиставлена авторському, реальному процесу музичної педагогіки, особливо ж – у сфері індивідуального навчання співу, де успіх, головним чином, залежить від вірно обраних засобів формування художньо-образного світу учня. Розробка нових методик сприятиме визначенню статусу вокальної педагогіки як розвиненої, самодостатньої форми національної музичної освіти.

Існують цілком певні, вироблені вокально-педагогічною думкою й методичним досвідом критерії оцінювання досягнень студентів-вокалістів з дисциплін художньо-естетичного циклу, зумовлені багатофункціональністю навчального процесу в музичних ВНЗ, багатокомпонентністю змісту музичної освіти, спрямованої на цілісне формування художньо-естетичної культури майбутніх співаків [6].

Основними напрямками формування художньо-образного мислення майбутніх співаків нами виділено:

– формування в студентів-вокалістів емоційно-естетичного ставлення до дійсності, світоглядних орієнтацій, особистісно-ціннісного ставлення до художнього мистецтва загалом і вітчизняної та зарубіжної музичної культури, зокрема;

– розвиток їхньої емоційно-почуттєвої сфери, оригінального асоціативно-образного мислення, універсальних якостей творчої особистості;

– формування знань та уявлень про вокальне мистецтво, розуміння специфіки художньо-образної мови різних видів мистецтва, здібності до сприймання та інтерпретації художніх творів;

– розширення естетичного досвіду, умінь і навичок у сфері мистецької діяльності, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні.

Основою перевірки та оцінювання студентів-вокалістів у процесі індивідуального навчання співу мають стати наступні *вміння та навички*:

– здатність сприймати, розуміти й відтворювати твори вокального мистецтва, інтерпретувати їх художньо-образний зміст (висловлювати власне естетичне ставлення);

– умінь й навички з практичної музично-художньої діяльності (відтворення солоспівів за зразком), досвід самотійної та творчої діяльності (застосування набутих знань і вмінь у змінених, зокрема, проблемно-пошукових ситуаціях, пов'язаних із самотійним вивченням вокального твору тощо);

– широка обізнаність у сфері музичного мистецтва, – елементарні знання та уявлення про його основні види та жанри, розуміння художньо-естетичних понять та усвідомлене застосування відповідної термінології, уявлення про творчість відомих вітчизняних і зарубіжних митців вокальної музики: співаків, композиторів, диригентів, оперні постановки (мистецтвознавча пропедевтика);

– загальна естетична компетентність, художньо-образне мислення студентів-вокалістів як інтегрований результат музичного навчання, виховання й розвитку [6].

Важливим для нашого дослідження є культурологічний підхід у виборі методів навчання, який запропоновано також автором теорії розвиваючого навчання І. Лернером, що виділяє в індивідуальній педагогічній творчості три глобальні сфери: 1) дослідницьку роботу в сфері педагогіки чи певної дисципліни; 2) конструкторську діяльність, що стосується прийомів, методів і засобів навчання; 3) творчість у ході організації та здійснення процесу

навчання й виховання [76]. Наукові підходи І.Лернера у сфері філософії виховання розвинено в експериментальних дослідженнях, проведених в очолюваній ним лабораторії дидактики. Особливу ж увагу цей автор загострює на необхідності установки педагога на постійному веденні дослідно-експериментальної роботи, вказуючи на те, що вивчення навіть вузьких тем плідно позначається на загальному рівневі підготовки вчителя, його педагогічної майстерності. В основі ж будь-якого способу оновлення тієї чи іншої авторської вокальної школи лежить експеримент як універсальна методика розробки та освоєння новацій.

Цілком очевидно, що різні автори солідарні в твердженні: вчитель мусить бути готовим до прийняття, освоєння та розробки нового, до зміни й удосконалення процесу навчання. Тому педагогічний експеримент, якому традиційно відведена вельми відповідальна функція змінювати й перетворювати педагогічну дійсність, займає тут важливе місце. Організація здійсненого нами експериментального дослідження базується на розумінні феномену художньо-образного мислення, дослідженні процесу його формування у студентів-вокалістів, а також визнанні важливої ролі тьюторського супроводу професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів для розвитку в них художньо-образного мислення.

Виходячи із зазначених методичних положень, ми висунули припущення, що процесу формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів сприятиме: поетапне освоєння критеріїв та рівнів сформованості цього мислення, на матеріалі запропонованої моделі педагогічного процесу; комплексне оптимальне використання літературно-художніх і музичних асоціативно-образних засобів та прийомів, активізуючих творче мислення; застосування нових творів українських і зарубіжних авторів, на основі творчості яких можна ефективно формувати художньо-образне відтворення молодими співаками новітньої музичної парадигми. Передбачалось, що ефективне формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання можливе за таких педагогічних умов:

- інтенсивної співтворчості з педагогом на індивідуальних заняттях з фаху;
 - забезпечення цілеспрямованого вивчення виконавських традицій у процесі групових занять із суміжних фахових дисциплін;
 - розкриття навчальних і художніх виховних можливостей професійно-орієнтованої практики.
- створення проблемної ситуації навчання;
 - діалогова міжособистісна атмосфера занять;

Дослідно-експериментальна робота за визначеною для дослідження методикою здійснювалась нами з 2006 по 2009 рік. В експерименті було задіяно загалом 280 респондентів: це студенти-вокалісти КНУКіМ, Миколаївського філіалу КНУКіМ, а також Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Експериментом було задіяно й студентів-вокалістів Дніпропетровського училища культури та вихованців дитячого фольклорного колективу: гурту «Цвітень» Національного заслуженого академічного народного хору України ім. Григорія Верьовки.

Експериментальна робота здійснювалась безпосередньо автором дослідження у вищезазначених ВНЗ України. З метою апробації експериментальної методики вокально-педагогічної діагностики та технології тьюторського супроводу професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів нами було проведено тестування, анкетування, інтерв'ювання, майстер-класи тощо.

Підготовчий етап експерименту був потрібен, аби дослідно-експериментальна робота набула необхідної спрямованості та змісту, охопила необхідні форми та методи впливу на процес формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів і здійснювалася свідомо та цілеспрямовано.

У нашому дослідженні, відповідно до розроблених змісту і структури художньо-образного мислення майбутніх вокалістів, що включає взаємодію мотиваційного, когнітивного та творчого компонентів визначено наступні

критерії: мотиваційно-спрямований, інформаційно-знаннєвий, креативно-творчий. Узагальненими *показниками* розроблених критеріїв нами були визначені: вияв студентами усвідомленого ставлення до вокального навчання; особистісно-ціннісне ставлення майбутніх фахівців до вокального мистецтва; потреба художньо-творчої самореалізації у виконавській діяльності (мотиваційно-спрямований критерій); наявність знань та уявлень у сфері вокального мистецтва; рівень сформованості фахового тезаурусу студентів; розуміння специфіки художньо-образної мови різножанрових вокальних творів (інформаційно-знаннєвий критерій); оригінальний підхід до вирішення завдань; наявність асоціативно-образного мислення; готовність до самостійної творчості (креативно-творчий критерій).

Дослідження стану сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів здійснювалось через з'ясування противоріч, існуючих у науковій проблемі педагогічної діагностики, що потребує уточнень всієї поняттєво-термінологічної системи стосовно вокально-освітньої сфери.

2.2. Дослідження стану сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів.

З метою виявлення вихідного стану та рівнів розвитку художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання було проведено психолого-педагогічне діагностування досліджуваного феномена за розробленими критеріями та показниками (констатувальний експеримент).

Необхідність виявлення й науково-методичного обґрунтування організаційних, методичних, інструментально-технологічних умов і методів формування художнього образу вокального твору спонукала нас звернутися до педагогічної діагностики, впровадження якої до навчального процесу студентів-вокалістів становить зміст проведення даного етапу експерименту.

Доцільно зазначити, що освітня діагностична школа формується здебільшого інтуїтивно й стихійно. За нашими спостереженнями – діагностика у вокальному навчанні – це сукупність методів, методик, засобів і технологій

розпізнавання мовно-вокальних помилок та порушень процесу співомовлення і позначення їх за допомогою вживаної дидактичної та музично-педагогічної термінології, тобто, формулювання експертного висновку (встановлення діагнозу). Слід зазначити, що для музичної педагогіки не притаманне вживання терміна "педагогічні технології": частіше звучить "методологія". Технологія і методологія – це не одне й те ж саме: перша більш алгоритмізована, а друга живе практично. Та цей загальноприйнятий підхід не спростовує очевидного: "...технологізація навчання означала відмову від довільності, невизначеності у побудові та реалізації педагогічного процесу і перехід до строго наукової вмотивованості кожного його елемента, етапу, максимальної націленості на ефективний результат" [43, с. 30]. Звернувшись до словника термінів із технології освіти, можна знайти визначення педагогічної технології як систематичного методу планування, реалізації та оцінювання всього процесу навчання та засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів, а також їх взаємодії для досягнення більш ефективної форми освіти [43, с. 34]. Як бачимо, поняттєво-термінологічна система явища діагностики у вокально-освітній сфері потребує істотної корекції.

Спочатку спробуємо розглянути стан сформованості художньо-образного мислення у студентів-вокалістів як одну з провідних педагогічних технологій музичного навчання, орієнтуючись на відому працю К.Інгенкампа "Педагогічна діагностика". Та попри все, наш підхід буде самостійним, адже йтиметься про застосування методики вокально-педагогічної діагностики при підготовці майбутніх співаків і викладачів сольного співу.

Термін діагностика (від грецького *diagnostikos*, – здатний розпізнавати) передовсім передбачає найуживанішу сферу застосування: медицину, де означає "...процес розпізнавання хвороби і позначення її з використанням вживаної медичної термінології, тобто встановлення діагнозу. Діагностика базується на всебічному і систематичному вивченні хворого, що включає: 1) збір анамнезу – цілеспрямоване опитування про скарги, історію хвороби та

історію життя хворого; 2) об'єктивне обстеження стану організму /.../ 3) аналіз результатів лабораторних обстежень..." [22, с. 223]. Даний термін вживають і в інших сферах: діагностика хвороб рослин, діагностика живлення рослин, діагностика плазми. Соціологи ж інтерпретують діагностику як пошук тих чи інших відхилень ("хвороб") певних соціальних об'єктів від наперед заданої норми: "...це можуть бути негаразди по горизонталі чи вертикалі управління, суперечності і конфлікти у трудових колективах, брак належної мотивації до праці, неефективне використання наявних ресурсів, труднощі адаптації до зовнішнього середовища, напружені взаємовідносини з іншими організаціями, установами чи інституціями" [34, с. 8]. Вхідження ж терміна "діагностика" в освіту (зарубіжну та вітчизняну) пов'язане з розширенням значення цього поняття. Очевидною причиною цього є, по-перше, ототожнення діагностики з такими дефініціями, як дослідження, моніторинг, контроль тощо, по-друге, визначення діагностики через опис її завдань. Так, запровадивши поняття "педагогічна діагностика" за аналогією до медичної і психологічної у 1968 році, її основоположник Карлхайнц Інгенкамп сам же й розширив рамки цього поняття: "...під діагностичною діяльністю розуміємо процес, в ході якого (з використанням діагностичного інструментарію або без нього), дотримуючись необхідного наукового критерію якості, учитель спостерігає за учнями і проводить анкетування, опрацьовує результати з метою описати поведінку, пояснити її мотиви або передбачити поведінку в майбутньому" [54, с. 8]. Таке визначення доречно було б дати педагогічному моніторингові (саме таким, за Інгенкампом, і має бути визначення педагогічної діагностики).

Доцільно зазначити, що така діагностика суттєво відмінна від наукового пізнання, дослідження. Річ у тому, що наукове дослідження повинно бути спрямованим на вивчення, відкриття непізнаного об'єкта. Діагностика ж завжди передбачає знання про предмет розпізнавання, виявлення, з'ясування, пошуку, а також наявність певної моделі цього предмета і норм, правил, закономірностей його функціонування. Схематично, діагностика – це процес, що включає: а) обстеження предмета діагностики; б) опис результатів

обстеження; в) зіставлення опису з існуючою моделлю предмета діагностики та формулювання висновку (тобто постановку діагнозу) щодо стану предмета діагностики, його наявності (позитивний результат) чи відсутності (негативний результат). Якщо, наприклад, діагностуються здібності, то наявність здібностей у людини є позитивним результатом діагностики, їх відсутність – негативним. Під час діагностики затримки у формуванні здібностей позитивним буде результат затримки, а негативним відсутність такої затримки. Як бачимо, загальною вимогою до діагностики буде чітке визначення її предмета. У наукових же дослідженнях предмет пізнання може бути даним тільки *a priori* і є результатом дослідження; діагностичний предмет відомий діагносту, він здійснює лише його пошук у системі інших предметів з певною метою. Та й цілі діагностики можуть бути різними, хоча вони й не є її справжньою сутністю. На думку К.Інгенкампа, "педагогічна діагностика покликана, по-перше, оптимізувати процес індивідуального навчання, по-друге, для інтересів суспільства забезпечити правильне визначення результатів навчання і, по-третє, керуючись виробленими критеріями, звести до мінімуму помилки при переведенні учнів з однієї навчальної групи в іншу, при направленні їх на різні курси і виборі спеціалізації навчання" [54, с. 8]. Інший дослідник, Г.Вітцлак, із приводу проведення психодіагностичних досліджень пише, що "...загальні цілі психодіагностики полягають в тому, щоб, виходячи з потреб суспільства, на основі виявлення психологічних даних про індивідів, їх вивчення і перевірки у найрізноманітніших сферах сприяти створенню умов для розвитку особистості" [130, с. 39]. Безперечно, потенційна доцільність і призначення результатів діагностики залежать знову-таки від її предмета. Якщо діагностуються порушення, відхилення, хвороби, то з метою запобігання, виправлення, лікування, оздоровлення. Доцільність такого діагностування очевидна і, напевно, має більший смисл, ніж діагностування здорового стану, нормальної поведінки чи високого рівня розвитку. У колі ж загальних понять, які формують сутність медичного тлумачення цього терміна: а) пошук предмета діагностики, – певного недоліку, дефекту, порушення, відступу від норми;

б) використання спеціальної поняттєво-термінологічної системи на позначення того, що вказане в пункті а, тобто постановка діагнозу; в) обстеження носія порушень, дефектів, відступів, недоліків, збір інформації (анамнезу) про нього, яка може бути доречною під час обстеження та аналізу результатів; г) аналіз результатів обстежень. Визначальним є саме предмет діагностики.

Саме на цьому етапі доцільно згадати численні діагностичні тести й тести успішності, – форми різноманітного вокально-педагогічного контролю, що набувають усе більшого розповсюдження. Тести загалом є однією з найпоширеніших нині форм контролю (англ. *test* – випробування, дослідження; певний стандартизований вимірник, який тестологи використовують із певною метою; необхідно також розрізняти діагностичні тести й тести успішності, а також види контролю). Діагностичні тести здебільшого застосовують для виявлення рівня знань не з фаху "спів", а з теоретичних дисциплін студентів-вокалістів. Загалом же діагностичні тести є спеціальною формою діагностичного контролю і спрямовані на виявлення і фіксацію помилок та порушень у співі й мовленні студентів-вокалістів. Поряд із цими тестами педагог-експерт може застосовувати інші види тестів: усних і письмових, – необхідних для діагностики художнього світу студентів-вокалістів.

Процес формування особистості студента-вокаліста, розвиток його художньо-образного мислення також пов'язаний з можливими порушеннями і потребує педагогічної корекції. Саме це передбачає включення вокально-педагогічної діагностики до системи визначення рівня розвитку художньої особистості та прогнозування напрямків і цілей такого розвитку. Цілком очевидно, що дослідження стану сформованості художньо-образного мислення у студентів-вокалістів та виявлення порушень цього процесу постає центральним питанням сучасної музичної освіти.

Для проведення нашого дослідження важливим було те, що процес вокально-педагогічної діагностики включає до себе ключове поняття *помилки* (що або може бути допущена, або в певний момент допускається студентом), спонукаючи дослідників до з'ясування причин цих помилок. У питанні про

музично-педагогічну діагностику виокремлюється основна її категорія: *методична помилка*, що перебуває в основі предмета діагностики особистості. У навчанні співу – це та методична помилка, що найчастіше буває пов'язана з голосоведенням і порушеннями процесів мовлення у співі. Розмовні помилки, які робить студент-вокаліст у співі та фаховому спілкуванні, часто є порушенням власне механізму мовлення. Генеза таких помилок така ж давня, як і самі вони. "Категорія відхилень, помилок є обов'язковою умовою людської діяльності. Ця обставина відображена у фольклорі різних народів. "*Errare humanum est*" ("На помилках навчаються") – тут відбито основні тенденції, властиві людській діяльності взагалі і мовній зокрема" [72, с. 9]. Серед українських фразеологізмів можна, як приклад, назвати ті, які вказують на порушення процесу мовлення: "Де багато слів, там мало діла"; "Хто багато говорить, той мало робить" тощо. Саме тут слід зазначити, що помилки мовлення стали предметом спеціального аналізу, наприклад, мовознавців та психологів порівняно недавно: починаючи з кінця XIX століття І.Бодуен де Куртене, Х.Боуден, Л.Щерба, В.Вундт, Г.Ваймер, Р.Мерингер та ін. розглядали відхилення (помилки) як необхідну частину мовної діяльності [72]. На той час були накопичені цікаві спостереження, виділені й описані основні типи помилок: заміни, перестановки звуків, помилки у вимові слів тощо. Семантичні помилки спеціально не розглядалися, хоча й реєструвалися. У радянські часи великий внесок у дослідження відхилень у мовленні зробили Т.Єгоров, Л.Шварц (1930-40-ті рр.); починаючи з 60-х, основну увагу дослідники зосереджували на причинах виникнення помилок, механізмах їх утворення; серед зарубіжних учених цією проблемою займалися А.Коен, Дж.Мортон і П.Макніледж, серед радянських – Г.Мчедлішвілі (у рамках психологічної школи Д.Узнадзе) та Б.Воронін [72]. Особливого ж розвитку теорія мовних помилок і помилок мовлення набула з розвитком психолінгвістики, а також нейролінгвістичних досліджень: адже саме через мовлення і мову фізіологи та лікарі оцінюють внутрішньомозкові явища (А.Лурія, О.Леонт'єв, Ю.Красиков) [72]. Останній відзначає роботи французьких логіків у сфері

мовленнєвих відхилень: вони, зокрема, розрізняють метаплазми (зміну графічної чи фонетичної форми мовної одиниці), метатакси (порушення правильного синтаксичного зв'язку), метасемеми (зміну семантичної структури мовних одиниць) і металогізми (реінтерпретацію позамовної дійсності) [72, с. 9]. На думку О.Леонт'єва, "...систематичне дослідження проблеми помилок мовлення могло б створити особливу галузь психолінгвістики, адже помилки мовлення є своєрідними сигналами "шва" у мовному механізмі, котрий розійшовся під впливом тих чи інших умов" [75, с. 10]. Та жодні дослідження мовних помилок не набули тієї ваги у дидактиці, яку вони насправді мають (це все одно, що дослідження хвороб не використовувалися б у медицині). Українська дидактика іде шляхом позитивного, ідеального образу учня, так, ніби запропоновані учителем методи вивчення мови завжди мають стовідсотковий ефект і учні засвоюють все, чого вимагає учитель, відразу і всі однаково. Однак, процедура з'ясування помилок не є складником навчального процесу і відправною точкою для викладача: саме тому індивідуально-діагностичний метод навчання є чужим для нашої методики. Організація ж процесу вокального навчання так би мовити "від помилки" передбачає обов'язкове застосування діагностичних методів розпізнавання мовних порушень з метою їх усунення. Оскільки характер таких порушень у кожного студента-вокаліста свій, то про ідеальні умови для вокального навчання має йтися не тільки в тому розумінні, що викладач працює індивідуально з кожним студентом, а й у тому, що зміст цього навчання буде задано індивідуальним рівнем фахової підготовки кожного студента-вокаліста.

Вироблена в ході нашого дослідження *методика вокально-педагогічної діагностики* базується на всебічному і систематичному вивченні художньо-образного світу мовної особистості майбутнього співака й педагога і включає в себе: а) підготовку експертної довідки про вокаліста як мовця через цілеспрямоване його опитування про самостереження за мовними помилками (власними і чужими) та про фіксацію помилок в їхньому впливі на художній рівень вокального твору; б) об'єктивне експертне обстеження стану

мовної підготовки співака (природні дефекти вимови, дотримання норм вокальної орфоєпії та вокального складоподілу); в) аналіз результатів експертного обстеження. Як виявилось, важливим питанням вокально-педагогічної діагностики є експертний контроль. Він визначає не тільки вокально-методичний, а й художньо-образний рівень фахової підготовки студентів-вокалістів та має бути комплексним: враховувати досягнення суміжних із дидактикою наук. Вокально-педагогічна діагностика не вичерпується експертним контролем за рівнем знань із теоретичних дисциплін студентів-вокалістів. Провести таку діагностику зовсім не означає проведення певної контрольної роботи, – одного з засобів навчального обстеження студентів-вокалістів (результати такої роботи можуть використовуватись для формулювання експертного висновку). Формулюючи основи експертного діагностичного контролю, необхідно розрізнити такі важливі поняття як "контроль діагностичний" і "контроль успішності" (контроль знань, умінь та навичок), що є формою зіставлення досягнутих результатів із запланованими цілями навчання. Його метою є саме фіксація й оцінка позитивного результату, – успіху на сцені, у живому контексті публічного виступу. І на противагу, діагностичний контроль завжди спрямовано на пошук і обговорення помилок: його мета полягає у вияві й фіксації недоліків у виробничій діяльності вокалістів.

Виконання студентами мовно-вокальних діагностичних завдань уже в умовах сценічних виступів є саме тією звичною формою контролю успішності, що охоплює вивчене у межах фахових вимог певного рівня навчання. Ідеальним результатом такої контрольної роботи є правильне виконання всіх завдань, що й буде свідчити про досягнення мети. Адже сценічний успіх співака – це наслідок втілення ним художнього образу виконуваного вокального твору. Доцільно зазначити, що подібні контрольні роботи є корисними саме для навчального процесу і непридатні для фахових реалій вокально-сценічного життя, де діагностичний підхід також може бути застосований як контроль успішності (скажімо, з метою корекції репертуару та

індивідуального виконавського стилю), а здійснюватиме його не педагог, а режисер або продюсер. Однак, діагностичні мовно-вокальні контрольні завдання для студентів-вокалістів мають кардинально інше призначення: вони мусять чітко зафіксувати педагогічну помилку, виявити її, а також показати шляхи усунення. Такі завдання мають свою специфіку та повинні розроблятися на підставах типовості помилки, допущеної студентом-вокалістом у заданих умовах його сценічного виступу.

Створення оптимальних умов для формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів набуває особливого значення в контексті сучасних вимог музичної педагогіки. Цьому сприятиме діагностична методика дослідження стану сформованості художньо-образного мислення студентів, а також розроблена автором методична модель, яка виступає робочим уявленням визначеної мети дослідження (мал. 1).



Мал. 1. Методична модель процесу формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів

Саме на це було спрямовано наші зусилля з вироблення креативного підходу до впровадження методичної моделі формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів, а також обґрунтування її функцій та змісту. Для цього нами було, по-перше, розроблено й апробовано методику вокально-педагогічної діагностики для виявлення сформованості художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання; по-друге, теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено комплекс педагогічних технологій (тьюторський супровід професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів) та умов (створення діалогової міжособистісної атмосфери, створення проблемної ситуації, співтворчість), які забезпечують ефективне функціонування виробленої моделі.

З метою виявлення інтересу до вокального навчання, з'ясування цікавих методів і форм роботи студентам-вокалістам було запропоновано відповісти на запитання анкети учасника експерименту (див. додаток А). Особливий інтерес у майбутніх співаків викликали такі запитання анкети, що торкалися проблем вибору репертуару; вивчення особливостей різноманітних вокальних творів різних художніх спрямувань; аналізу специфічних ознак сформованості художньо-образного мислення у співаків.

Тестові завдання (письмові та усні) були розроблені нами з урахуванням мотиваційного, когнітивного та творчого компонентів формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів і здійснювалися шляхом використання традиційних й нетрадиційних методик. Домінуючою серед останніх стала розроблена нами в ході проведення експерименту методична модель формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання, обґрунтована особливими умовами тьюторського супроводу професійно-орієнтованої практики (див. мал. 1). Проведене анкетування й тестування виявило гостру необхідність у нотних матеріалах (особливо – сучасних українських і зарубіжних композиторів), завдяки вивченню яких можна успішніше здійснювати художньо-образне відтворення новітньої музичної парадигми (Додаток А; Б).

Обґрунтовану на теоретичному рівні, методику формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів у процесі навчання в музичних ВНЗ було необхідно перевірити на практиці. З цією метою нами було проведено *констатувальний експеримент*, під час якого відбулись:

1) уточнення змісту формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів та виявлення порушень у його формуванні (центральне питання професійної діагностики в музично-педагогічній освіті з урахуванням виділених педагогічних умов);

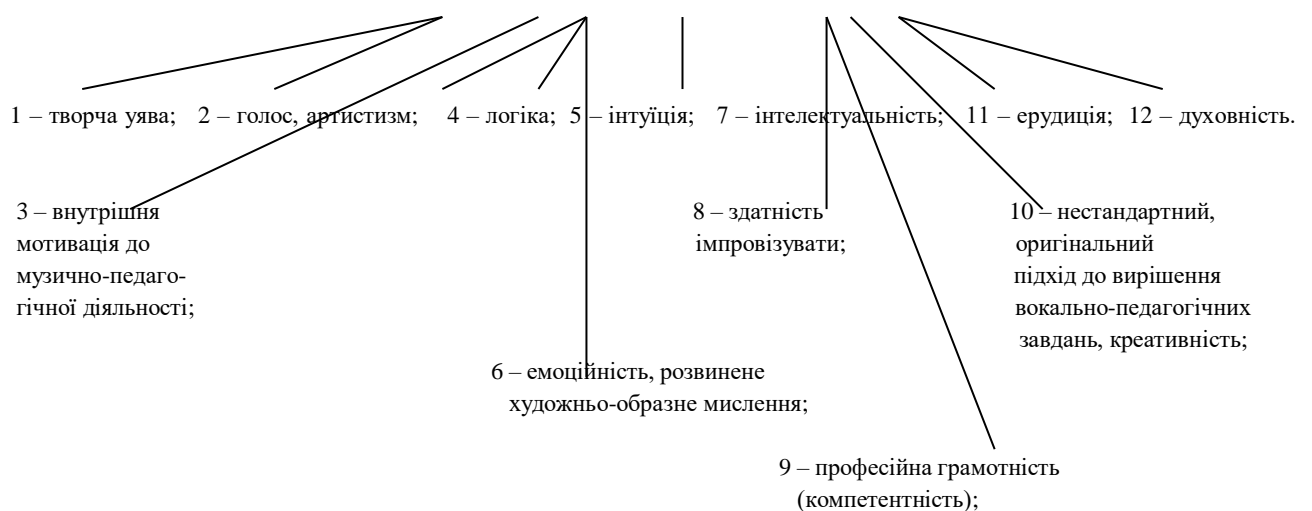
2) апробація методичної моделі у рамках виділеного в ході експерименту комплексу педагогічних умов індивідуального та групового навчання із застосуванням діагностичної методики дослідження стану сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів, поєднаної з технологією тьюторського супроводу їхньої професійно-орієнтованої практики;

3) визначення змін у рівнях сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів на основі виділених нами критеріїв і показників (розуміння семантики втілюваного образу, художньо-естетичної міри, масштабність уявлень про певний художній контекст його змісту з усією глибиною підтекстів, смислових обертонів та вибірковістю художньої реакції);

4) формулювання висновків та підготовка поетапної експериментальної методики формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів.

Аналіз навчально-виховного процесу студентів-вокалістів виявив цілісність його складових (системного, діяльнісного, особистісно-зорієнтованого, культурологічного, рефлексивного, технологічного, компетентісного, рівневого, креативного), що дозволило осмислити науковий супровід процесу формування художньо-образного мислення студентів, визначити його мету й принципи, які утворюють інваріантну частину теоретичного боку даної моделі. Її варіативну частину складають змістовий, організаційно-технологічний та оціночно-результативний аспекти дослідження. При розробці моделі нами було враховано: сутність категорії "художньо-образне мислення студентів-вокалістів"; зміст і призначення фахових

дисциплін вокального циклу; критерії Державного освітнього стандарту вищої професійної музичної освіти; потреби сучасної творчої молоді в якісному опануванні елітною, – вокальною музичною діяльністю; недостатній рівень сформованості художньо-образного мислення студентів. Вироблена модель виступає робочим уявленням визначеної мети дослідження (розробка методики), а також, за результатами її перевірки, вирізняється своєю цілісністю й прагматичністю. Її було створено в результаті вивчення творчих компонентів навчального процесу, завдяки впровадженню методики вокально-педагогічної діагностики й технології тьюторського супроводу, а також через виділення особливих творчих якостей педагога-вокаліста, – найсприятливіших для формування художньо-образного мислення студентів:



Мал. 2. Графічна схема творчих якостей педагога, найсприятливіших для формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів [30].

У результаті констатувального експерименту нами було встановлено рівні розвитку художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання, а саме: високий, середній та низький.

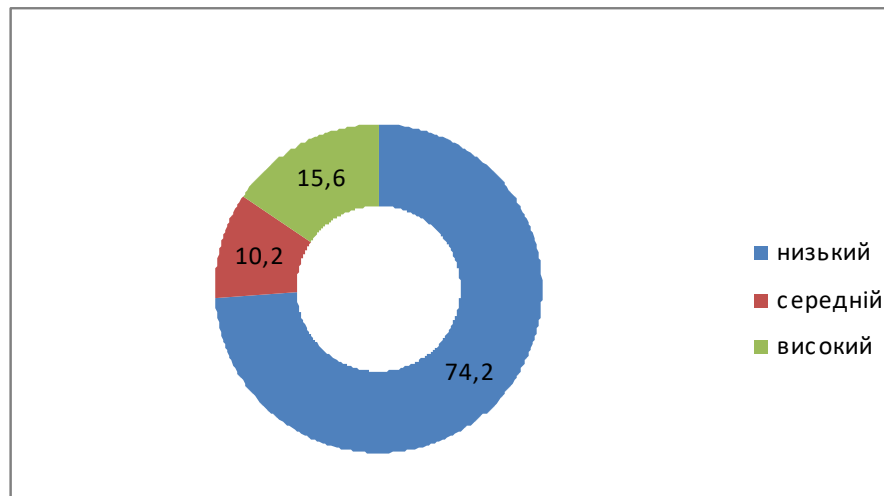
Високий рівень сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів характеризується особистісно-ціннісним ставленням майбутніх фахівців до вокального мистецтва загалом, та усвідомленим ставленням до вокального навчання у ВНЗ, зокрема. Це зумовило їх потребу до художньо-

творчої самореалізації у виконавській діяльності. Студентам, які відносяться до високого рівня сформованості даного типу мислення притамана наявність глибоких знань і уявлень у сфері вокального мистецтва та високим рівнем сформованості їх фахового тезаурусу. Цих студентів вирізняє глибоке розуміння специфіки художньо-образної мови різножанрових вокальних творів, оригінальний підхід до вирішення творчих завдань, наявність яскравого асоціативно-образного мислення та постійна готовність до самостійної творчості. На констатувальному етапі експериментальної роботи до високого рівня було віднесено 15,6% студентів-вокалістів.

Середній рівень сформованості художньо-образного мислення визначають досить яскраво виражені показники особистісно-ціннісного ставлення майбутніх співаків до вокального навчання. Однак їх деяка несамотійність та безініціативність нівелює потребу до художньо-творчої самореалізації у виконавській діяльності. Студентам, які відносяться до середнього рівня сформованості художньо-образного мислення притамана наявність тільки тих знань, які вони отримали у процесі вокального навчання, без пошуку додаткової інформації. Асоціативність таких студентів є передбаченою, готовність до самостійної творчої діяльності не досить сформованою, адже вони набувають фахових знань та вмінь лише під керівництвом викладача. У результаті констатувального експерименту зафіксовано 10,2 % серед респондентів.

Низький рівень сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів характеризується неусвідомленим ставленням до вокального навчання. Студенти, які відносяться до низького рівня сформованості художньо-образного мислення мають неглибокі знання і уявлення у сфері вокального мистецтва, у них малопомітне прагнення до самовдосконалення. Цим студентам властиві невиразні асоціації та уявлення, їх навчальна та виконавська діяльність пов'язана здебільшого із ситуативною необхідністю або зовнішнім спонуканням. Студенти з низьким рівнем художньо-образного мислення потребують допомоги у самоорганізації

діяльності. За результатами цього етапу експерименту їх виявилося 74,2%. Статистичні дані констатувального етапу дослідно-експериментальної роботи зображенні на мал. 3.



Мал. 3 Рівні сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів на констатувальному етапі експерименту

У ході констатувального експерименту, завдяки вивченню змісту індивідуального навчання студентів-вокалістів, у них не було виявлено навичок органічної взаємодії вокально-технічної та художньої підготовки. Тут необхідні знання й дотримання вокально-методичних принципів, серед яких найперше виділяємо контекстність музичного навчання, що спрямоване на узгодження змісту навчання студентів-вокалістів з вимогами до їхньої подальшої професійної діяльності. Комплексний підхід забезпечує єдність засвоєння студентами основних положень власного вокального розвитку та опануванням методикою навчання співу. Важливим є усвідомлення специфіки майбутньої вокально-методичної діяльності, що передбачає розвиток умінь студентів із позицій вокальної теорії для пояснення власних відчуттів у співі з метою їх проектування на виконавську та педагогічну практику. Важливий принцип теоретичного передбачення (моделювання) загальнорозвиваючого ефекту вокального навчання ґрунтується на цілеспрямованому засвоєнні студентами професійних знань і поглядів, які б дали їм змогу в майбутній діяльності моделювати вплив вокального навчання на загальний інтелектуальний розвиток. Адже принцип творчої активності

студентів, що допомагає їм "сприйняти" себе як активного суб'єкта та індивідуума і на цій основі опанувати власну роль і позицію у майбутній вокально-методичній діяльності та процесі формування художньо-образного мислення. Впровадження цих принципів у практику навчання студентів-вокалістів вимагало дослідження відповідних умов їх реалізації, до яких, зокрема, відноситься забезпечення інтегративних зв'язків між вокально-виконавською і методичною підготовкою студентів до самостійної творчо-педагогічної діяльності. Потреба в комплексному осмисленні специфіки майбутньої вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності, пошуки рис взаємозалежності між ними приводить до взаємодії і взаємопроникнення навчальних засад, на яких вони ґрунтуються, до інтегративних процесів, завдяки яким реалізуються зовнішня та внутрішня, змістовна та процесуальна сторони вокально-методичної підготовки. Інтегративні процеси між вокальним і методичним компонентами забезпечують навчальну діяльність студентів музичних ВНЗ не тільки інформаційно, але й виступають як засоби формування у них різносторонніх інтелектуальних інтересів, установок на творчий пошук та накопичення практичного досвіду і прагнення до самовдосконалення. Саме цьому сприяє педагогічна технологія тьюторського супроводу процесу професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів.

Результати констатувального експерименту дозволили дійти висновку, що існуючий стан формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів не забезпечує підвищення рівнів їхньої фахової готовності до музично-виконавської та педагогічної діяльності, що не може гарантувати вирішення важливих завдань діагностування, прогнозування та корекції процесу вокального навчання засобами технології тьюторського супроводу, суголосного сучасним вимогам демократизації вищої освіти. З метою підвищення рівнів сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів нами запропоновано авторську поетапну методику формування означеного феномену. Розглянуті в дисертації параметри розробленої нами методичної моделі дали змогу обґрунтувати її складові, спрямовані на

забезпечення взаємодії між вокально-виконавською й теоретико-методичною підготовкою студентів до педагогічної діяльності. Адже підготовка фахівців до здійснення завдань вищої музичної освіти в нових умовах суспільного розвитку потребує систематичного й послідовного оновлення засобів удосконалення навчання, винайдення й розробки нових, відповідних часові демократичних підходів.

2.3. Поетапна методика формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів.

Метою *формувального експерименту* було впровадження поетапної методики формування художньо-образного мислення майбутніх співаків, а саме: фахово-орієнтаційного, інформаційно-аналітичного, виконавсько-організаційного, методико-узагальнюючого етапів. На формувальному етапі експерименту була перевірка міра впливу на ефективність навчального процесу кожної з реально діючих педагогічних умов, застосованих для дослідження стану сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів, а також комплексу цих умов у ході проведення індивідуальних та групових занять. Зміст цього експерименту був пов'язаний з перевіркою педагогічного забезпечення зазначеного процесу, упровадженням у вищій школі навчально-виховних засад, які дозволяють ефективно впливати на розвиток художньо-образного мислення студентів-вокалістів.

У процесі формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів, який здійснювався свідомо та цілеспрямовано, необхідно було вирішити наступні завдання: 1) сформувати ефективний рівень розвитку в студентів-вокалістів художньо-образного мислення; 2) організувати заняття з методикою творчого використання традиційних та нетрадиційних методик формування художньо-образного мислення; 3) розробити плани лекційних і практичних занять з урахуванням педагогічних засад процесу формування художньо-образного мислення майбутніх співаків у процесі опанування ними нових завдань.

Процес формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів здійснювався на індивідуальних, групових та позааудиторних заняттях із подальшим творчим розвитком заданих викладачем напрямків розвитку духовності та музичного інтелекту особистості. У процесі цієї роботи були використані наступні положення, пов'язані з виявленням і виконавською реалізацією музичного образу твору, а саме: "а) формування виконавського репертуару; б) виявлення його методичного аспекту; в) включення його в загальнокультурний контекст через формування уявлень про епоху, стиль, жанр твору; г) вибір аналогій з інших видів мистецтва, які сприяють розширенню художнього світогляду студента" [100, с. 103]. У вокальній педагогіці та виконавстві ці положення, поза реальну присутність цілого арсеналу практичних методик і наукових досліджень, впроваджені ще недостатньо. Не дивлячись на те, що в теоретичних дослідженнях існує цілий ряд цікавих напрацювань, ми вимушені констатувати, що педагогічний і змістово-методичний аспекти формування художньо-образного мислення в майбутніх співаків та викладачів співу залишаються недостатньо дослідженими та модернізованими. Основний метод вокально-педагогічної дії полягає в емпіричних настановах: "роби як я", "слухай себе" (хоча вокалісти не чують себе адекватно, а копіювання тембру голосу викладача дає короткочасний ефект). Однак складність музично-виконавських дій у вокальному мистецтві вимагає послідовного опанування всіма компонентами виконавського та педагогічного процесу на основі достатньо значущих об'єктивних критеріїв, себто у вигляді закономірностей.

Під системою фахової підготовки вокаліста звичайно розуміють цілеспрямовану єдність змісту, методів і форм професійної музичної діяльності. Удосконалення (оптимізація) цієї підготовки означає розробку найсприятливіших педагогічних умов, які б уможливили досягнення найвищих результатів (максимального ефекту) за мінімальних затрат праці (як відомо, співати можна лише до настання перших ознак втоми; значно більше навчального часу займає інтелектуальна діяльність, методам і формам якої слід

навчати й навчатися). Специфіка професійної підготовки вокаліста у контексті музичної освіти полягає в організації нерозривної єдності наступних процесів: 1) передача знань; 2) передача способів вокальної діяльності; 3) формування особистісної значущості музичних цінностей. У широкому значенні процес формування художньо-образного мислення вокалістів слід розуміти як системну взаємодію вокально-музичного компонента з естетичним, творчим та педагогічним компонентами, що компліментарно взаємодіють, переплітаються, опосередковують один одного [105; 106].

Успіх навчально-виховного процесу студентів-вокалістів значною мірою залежить від рівня сформованості в них системних музично-історичних та теоретико-методичних знань і способів їх передачі у співвіднесенні з духовним контекстом художньої культури минулого та сьогодення. Функція викладача історико-теоретичних дисциплін у системі навчально-виховного процесу вокалістів трактується як спосіб ввімкнення музичної мови в широкий культурно-художній контекст, а також її піднесення до рівня безпосереднього взаємозв'язку з мовами інших видів мистецтва у творчій професійній діяльності. Художньо-образна підготовка студентів-вокалістів передбачає уміння за кожним унікальним текстом вокального твору бачити певну систему музичної мови, що втілює загальні змістові та комунікативні засоби музичної експресії, а також здатність співвідносити індивідуальну своєрідність художньо-образного мислення з закономірностями мислення узагальнено-художнього. Цього навчають на індивідуальних і групових заняттях. Тому аналіз системи педагогічних вимог до процесу формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів дозволяє зробити висновки щодо можливості вдосконалення характеру інтегративного зв'язку, який виникає в ході синтетичного освоєння ними індивідуальних та групових фахових дисциплін, завдяки використанню креативного підходу. Це передовсім послідовна форма інтегративного зв'язку, що передбачає пріоритетність освоєння прикладних сторін індивідуального вокального навчання, прямо пов'язаних із особистим розвитком художньо-образного мислення, а також –

синтетична форма зв'язку, покликана опосередковано розвивати виконавський, педагогічний, естетичний, пізнавальний, – інтелектуальні аспекти формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів. Простежити шляхи розвитку послідовного розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів можна через успіхи у вивченні ними художнього репертуару. Музично-стилістичні та вокально-технічні особливості виконуваних творів спонукають до включення творчої уяви та залучення кола художніх асоціацій, необхідних для створення студентами-вокалістами відповідних художніх образів.

Отже у процесі впровадження поетапної методики формування художньо-образного мислення майбутніх співаків, яка утримує в собі *фахово-орієнтаційний, інформаційно-аналітичний, виконавсько-організаційний та методико-узагальнюючий* етапи, виконувалась наступна робота.

Перший етап (фахово-орієнтаційний) було спрямовано на створення позитивної мотиваційної установки студентів на вокальне мистецтво. Цей етап передбачав ознайомлення студентів-вокалістів із закономірностями процесу художньо-образного мислення паралельно із закладанням основ розуміння сутності методичного аспекту вокального навчання. Для цього нами використані методи, націлені на усвідомлення студентами образно-художнього змісту виконуваного твору, проводилися пошуки відповідної тембрової палітри та вокально-технічних особливостей голосотворення. Застосовано пояснювальні й ілюстративні прийоми; порівняльний аналіз виконавських зразків з їхнім методичним коментуванням.

Цей етап тривав у межах індивідуальних занять із постановки голосу. Він передбачав цілеспрямоване залучення студентів-вокалістів до методично активного спостереження за роботою у вокальному класі. Корисним на цьому етапі був також метод усної та письмової фіксації недоліків власного співу (шляхом аналізу магнітофонних записів) тощо.

На першому етапі формувального експерименту домінуюча роль була відведена формуванню мотиваційного компоненту фахової підготовки

майбутніх співаків. Це націлювало студентів на формування у них художньо-образного мислення в контексті особистісної готовності до здійснення вокально-виконавської та вокально-педагогічної діяльності. Доречно зазначити, що він вбирає два елементи: 1) створення "ситуації успіху" та 2) формування установки на виконання вокально-фахової діяльності. Навчальний процес передусім передбачає зміни мотивації вокально-слухової діяльності через позитивну емоційність. Формування готовності до вокально-професійної діяльності відбувається за умов вироблення слухового уявлення про еталонне звучання голосу.

Вищою ж метою навчально-виховного процесу тут є практична готовність до продуктивної діяльності через формування співацького еталону й так званого "регулюючого образу" (В.Ємельянов) [54], [55]. Засвоєння алгоритму вокально-слухового діагностування здійснюється у двох напрямках: по-перше, в процесі вокально-слухового сприйняття власного співу; по-друге, в процесі вокально-слухового діагностування співацького процесу інших на заняттях із професійно-орієнтованої практики. Це стосується й процесу формування вокально-слухових навичок, який розгортається в часі та відбувається в різних видах навчальної діяльності, а в подальшому вдосконалюється в ході практичної діяльності.

Формування мотиваційного компонента поєднує традиційні та нетрадиційні напрямки вокальної підготовки; існує також операційний елемент процесу вокальної підготовки студентів-вокалістів, який є необхідною умовою успішного здійснення вокально-слухової діагностики. В усіх таких випадках надто важливим є тактовний тьюторський супровід професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів, для яких сценічний та педагогічний стиль наставників має бути взірцем для наслідування.

На першому етапі формувального експерименту методичний зміст моделювання ситуацій проблемного навчання був характерний тим, що знання і способи діяльності не підносилися студентам-вокалістам у готовому вигляді; не пропонувалися й правила та інструкції, згідно яким можна було б гарантувати

виконання завдання. Тоді й увесь сенс вокального навчання полягав у стимулюванні пошукової діяльності студента і спрямовув його до самоосвіти. Активізація пізнавальної і, як результат, виконавської діяльності майбутніх вокалістів, розвиток інтересу до предмету навчання, формування самостійності, творчого відношення до того, що ними вивчається, відбувається успішніше, якщо викладач не формально декларує, а постійно міркує вслух, полемізує залучає учня до активного пошуку доказів, заснованих на вже наявних знаннях, асоціаціях, слухових враженнях. Такі заняття, по суті, перетворювалися на діалог, спільні роздуми, дослідницьку роботу. Пізнаване служило предметом шукань, воно створювалося, конструвалося за участю учня або ним самим у тих чи інших проблемних ситуаціях.

Доцільно зазначити, що під час використання методології проблемного навчання формується особливий стиль розумової діяльності, підвищується дослідницька активність і самостійність студентів, вони навчаються мислити логічно, науково, творчо. Крім того, факт суб'єктивного "відкриття" істини й сам процес її пошуків викликає в них глибокі інтелектуальні відчуття, у тому числі відчуття задоволеності й упевненості в своїх можливостях і силах. А емоційно забарвлене, "пережите" знання має більше шансів закріпитися надовго в свідомості, ніж отримане в готовому вигляді. Крім того, інтелектуальні емоції обумовлюють динамічні характеристики пізнавальних процесів: тонус, темп діяльності, настроєність на той або інший темп творчої активності. Структурною одиницею проблемного навчання слід вважати ту чи іншу проблемну ситуацію і процес її розв'язання. Для розуміння сутності проблемної ситуації необхідно зрозуміти, що ж таке проблема. У філософії "проблема" визначається як "конкретне знання про незнання". У цьому визначенні (на перший погляд – парадоксальному) криється власне сутність методу проблемного навчання вокалістів. Справді, проблема починає існувати для людини лише тоді, коли її умова або відома, або доступна, а вимога, питання зрозуміле: тобто, людина знає, що саме шукати. Усвідомлення відомого і невідомого в процесі усвідомлення проблеми створюють умови

психологічного дискомфорту, спантеличеності, що й спонукає шукати вихід з положення невизначеності, дефіциту інформації. Це і є проблемна ситуація. Головна функція проблемної ситуації у вокальному навчанні полягає в спеціальному створенні викладачем умов для виникнення в студента цілком певного психологічного стану для розв'язання такого завдання, для якого, здається, немає готових засобів вирішення. Одним із таких емоційних станів є подив. Арістотель вважав інтелектуальну емоцію подиву і поготів початком процесу пізнання [12]. Р.Декарт, розвиваючи думку Арістотеля про те, що пізнання починається із подиву, який, на його думку, дозволяє людині помічати і звертати увагу на те, що раніше проходило повз її свідомість [171]. Стан подиву має як спонукаючу, так і орієнтуючу функції. Відчуття подиву, інколи обурення (наприклад, при зіткненні реальних життєвих обставин творчого процесу з науковим поясненням цих явищ, або при використанні прийому контрасту видимого і прихованого сенсу якогось висловлення викладача (способи створення проблемної ситуації) є внутрішніми сигналами і спонукачами розумових процесів і сприяють міцнішому засвоєнню знань. Проблемне навчання також формує інтерес до вокально-виконавської діяльності. Тут ми виходимо на поняття "інтерес" – один із сильнодіючих мотивів творчої та загальнолюдської діяльності. Інтерес можна визначити як позитивне оцінюване відношення суб'єкта до його діяльності, як справжній двигун активності і регулювальник витривалості в діяльності.

На першому етапі формувального експерименту у студентів-вокалістів нами були сформовані такі показники: усвідомлене ставлення співаків до вокального навчання; особистісно-ціннісне ставлення майбутніх фахівців до вокального мистецтва; потреба художньо-творчої самореалізації у виконавській діяльності. Результати формування мотиваційного компонента на першому етапі формувального експеримента відображено у таблиці 1.

Таблиця 1

Динаміка формування мотиваційного компонента на першому
етапі формувального експерименту

Групи	Загальна кількість студентів	Рівень розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів					
		Низький		Середній		Високий	
		Кількість студентів					
		Абсолютне число	%	Абсолютне число	%	Абсолютне число	%
КГ	51	41	80,9	10	19,1	0	0
ЕГ	49	26	52,6	15	31,6	8	15,8

Другий етап (інформаційно-аналітичний) призначено формуванню прагнень студентів до постійного самовдосконалення. Цей етап вокально-методичної підготовки передбачав усвідомлення студентами функцій вокального навчання; узагальнення знань шляхом систематизації навчального матеріалу з основ вокальної методики та історії вокального виконавства; ознайомлення майбутніх співаків з класичними та новими методиками розвитку їхнього художньо-образного мислення, вокально-виконавських умінь, інтерпретації відповідних музичних стилів; формування системи наукових знань через засвоєння понятійно-термінологічного апарату навчання.

Цей етап охоплював лекційну та семінарську форми навчання, де реалізувався зміст курсів "Історія вокального виконавства", "Вокальна методика" та "Методика викладання фаху". На цьому етапі вокально-методичної підготовки передбачалося формування когнітивного компоненту художньо-образного мислення студентів-вокалістів. У відповідності з означеними завданнями, поряд із традиційними (лекції, семінари, практичні заняття) постають спеціально розроблені засоби вокально-методичної підготовки, такі як: моделювання проблемних ситуацій, що виникають у

процесі вокального навчання; застосування парно-рольового мікрвикладання; проведення відкритих занять (майстер-класів) з їхнім подальшим обговоренням. Інформаційно-аналітичний етап здійснюється на третьому та четвертому курсі професійної підготовки майбутнього вокаліста.

Інформаційно-когнітивний аспект вокальної підготовки передбачав набуття ґрунтовних вокально-теоретичних знань із проблем звукоутворення й звукосприйняття та вивчення історії вокального виконавства й вокальної методики. Зміст лекційних курсів передбачає ознайомлення студентів з ретроспективою поглядів вокальної педагогіки на процес вокального навчання, з розвитком методичної думки в історичному, національному та світовому аспекті; усвідомлення змісту основних фахових дефініцій; розуміння сутності, структури та принципів функціонування голосового апарату; озброєння майбутніх співаків і педагогів-вокалістів знаннями з основ формування та розвитку співацького голосу; формування системи наукових знань шляхом засвоєння поняттєво-термінологічного тезаурусу та формування вокально-слухового й комунікативного тезаурусу [10].

Саме інтерес до пізнаваного предмету, явища дозволяв проникнути в його сутнісні глибини. Крім того, пізнавальний інтерес стимулював інтелектуальну активність, яку Д. Богоявленська виділяє як "одиницю аналізу" творчості [21]. Причому інтелектуальна активність розглядується нею як готовність займатися не діяльністю, стимульованою ззовні, а за внутрішньою потребою особи. Завдяки цьому проблемна ситуація створюється з урахуванням реальних, значущих для студентів протиріч, і тільки в цьому випадку вона стає могутнім джерелом мотивації пізнавальної активності, спрямовує мислення майбутнього вокаліста на пошук невідомого.

Загалом, існує безліч способів створення проблемних ситуацій, проте далеко не всі вони застосовні в музичній та вокальній педагогіці (особливо у виконавській практиці) в силу їх специфічності.

Застосована нами тестова технологія вокального навчання засвідчила своїми результатами, що розвиток художньо-образного мислення студентів-

вокалістів, як важливого аспекту музикальності, є можливим у процесі ефективної вокальної підготовки. Безпосередні навички створення художнього образу формуються через здатність студента-вокаліста до узагальнення, типізації, абстрагування, метафоричності, – всього того, що безпосередньо відповідає механізмам творчого мислення. Тільки тоді художній образ, як продукт духовної діяльності співака, являтиме собою необхідну єдність раціонального та почуттєвого, інтелекту та емоцій.

На другому етапі формувального експерименту робота була спрямована на формування наступних показників художньо-образного мислення студентів-вокалістів: наявність знань та уявлень у сфері вокального мистецтва; рівень сформованості фахового тезаурусу студентів; розуміння специфіки художньо-образної мови різножанрових вокальних творів. Результати формування когнітивного компонента на другому етапі формувального експеримента відображено у таблиці 2.

Таблиця 2

Динаміка формування когнітивного компонента на другому етапі формувального експерименту

Групи	Загальна кількість студентів	Рівень розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів					
		Низький		Середній		Високий	
		Кількість студентів					
		Абсолютне число	%	Абсолютне число	%	Абсолютне число	%
КГ	51	36	71,4	12	23,8	3	4,8
ЕГ	49	5	10,5	34	68,5	10	21

Третій етап (виконавсько-організаційний) передбачав вироблення у студентів здатності до самостійного складання як навчальних вокальних програм, так і концертних, орієнтованих на різну слухацьку аудиторію. Значної

уваги потребував також розвиток психологічної стійкості студентів при виконанні ними вокальних творів в умовах публічної діяльності. Було застосовано наступні методи та прийоми: методичний аналіз вокального матеріалу; варіативно-емоційна інтерпретація художньо-образного змісту вокальних творів; залучення студентів до ансамблевого музикування; застосування різних форм репетицій (від фрагментарного виконання кожного твору до цілісного відтворення концертної програми); опанування навичками вокального менеджменту та адміністрування тощо. Даний етап також охоплює третій-четвертий курси навчання студентів-вокалістів, – коли ними вже накопичено певний виконавський репертуар і вироблено навички роботи над художнім образом.

Доцільно зазначити, що специфіка професії вокаліста пов'язана з її креативністю та комплексністю, що має на увазі різнобічність розвитку та володіння різноманітними навичками й уміннями, багато яких формуються на індивідуальних заняттях з постановки голосу та потребують творчого застосування. Нами помічено, що найвища ступінь творчої активності студентів-вокалістів відбувалась при такій організації навчального процесу, що якнайкраще сприяла б розвитку навичок самостійної пошукової роботи, пов'язаної з виробленням гнучкості, оригінальності, асоціативності, креативності художньо-образного мислення. Цей процес має регламентуватися педагогом, залежно від накопичення творчих ідей та характеру самостійних дій. У дослідженні результатів педагогічної технології тьюторського супроводу ми спирались на оптимальне поєднання інтуїтивного й логічного та співтворчість (педагог, опираючись на сучасний демократичний стиль спілкування, заохочує фантазію, неочікувані художньо-образні асоціації, стимулює розвиток духовності й зародження оригінальних ідей, а також висловлює довір'я до творчих сил і здібностей студента-вокаліста). Вміння розкрити художню ідею вокального твору, показати її роль у музичній культурі, творчості того чи іншого майстра багато в чому визначає успіх такої співпраці. Саме тому необхідно навчити студентів-вокалістів поєднувати використання методів

вивчення музичного твору з пошуковою діяльністю щодо розкриття художньо-образного змісту та подальшою натхненною творчою розповіддю про художні особливості, історію написання, виконавські традиції тощо. З цією метою педагоги-вокалісти використовують різноманітні творчі завдання, які забезпечують інтеграцію елементів змісту вокального навчання. Підібрані індивідуально, ці завдання виконують важливу роль інтегративного елемента, що дозволяє поєднувати культурологічну, виконавську та вокально-методичну підготовку.

Одним із способів формування навичок художньо-образного мислення і творчої самостійності є розвиток здатності майбутніх вокалістів (особливо – естрадного фаху) до музичної імпровізації, що полягає у створенні спеціальних вправ за мотивами взятого для вивчення твору. Це збуджує та розвиває творчу уяву, що в свою чергу, сприяє втамуванню потреби в творчому самоствердженні й створює важливі передумови для художньо-образного мислення, дає можливість студенту-вокалісту проявляти фахову самостійність і творчу ініціативу. Реалізація таких завдань індивідуального навчання, як, наприклад, розширення музичного кругозору, вивчення студентами музичної, педагогічної, методичної літератури, розвиток творчого начала, вимагає від педагога зосередженості та активності у спостереженнях за вокальним процесом, аналітичних умінь, творчої уяви, самостійності художньо-образного мислення. Цьому всьому якнайкраще сприяє метод паралельного вивчення студентом вокальних творів (з педагогом, концертмейстером та самостійно). Такий метод формує так зване дивергентне мислення, що є одним із важливих показників творчості (за Е.Стоунсом, виникаючі проблеми дивергентно мисляча особистість здатна вирішувати незвичними, креативними способами) [171]. Педагогом-вокалістом іноді застосовується так званий метод "квазі-помилки": коли спеціально змінюється вірний вокальний прийом, темп, динаміка, ритм твору. Стимулювання педагогом іншого методу, – варіативного підходу до виконуваного твору сприяє розвитку в студентах незалежності суджень, креативності, емоційної чуттєвості, пошуку свого бачення концепції

твору й відповідності свого співу слуховому еталону. Це розвиває самостійність, упевненість, інформаційно збагачує вокаліста, дає нові імпульси для формування художньо-образного мислення. Такий метод досить розповсюджений у вокальній педагогіці та входить до арсеналу численних засобів педагогічної імпровізації (разом із проведенням так званих "рольових ігр"). Важливо зазначити, що рольова гра, будучи одним із важливих прийомів вокального навчання, ставить студентів-вокалістів перед необхідністю грамотного вибору засобів вивчення музичного твору. Це дозволяє вокалістові уникнути чи, в крайньому випадку, зменшити в майбутній професійній діяльності кількість непродуманих експериментів. Дискусія та обговорення ходу таких "рольових ігр" розвивають художньо-образне мислення студентів-вокалістів, сприяючи значно чіткішому формулюванню професійних позицій, формуванню рефлексії, емпатії, зняттю м'язових затисків, а також емоційних і поведінкових стереотипів. Безсумнівно, це і є саме той необхідний стан, який К.Станіславський називав "творчим".

Креативність виступає важливою ланкою зв'язку між специфікою формування художньо-образного мислення майбутніх співаків та творчим потенціалом, сприяючи застосуванню синтетичної форми реалізації творчого підходу до засвоєння ними фахових знань і вмінь. Саме введення синтетичних засобів креативного виховання студентів-вокалістів у структуру музичної освіти нині означає виявлення внутрішніх, образних, духовних зв'язків слова, звука, кольору, простору, руху, форми, жесту в процесі осягання змісту всіх вокально-фахових дисциплін засобами теоретичного опанування системою узагальнено-естетичних категорій і понять, і на рівні творчого процесу. Необхідна для цього активізація внутрішніх, образних, духовних паралелей між вокальним та іншими видами мистецтва на творчому рівні передбачає введення в навчально-виховний процес студентів-вокалістів предметів теоретико-методичного, історичного, виконавського та педагогічного циклів. Це також виконання студентами-вокалістами різноманітних видів синтетичних творчих завдань, спрямованих на творче суміщення вокальної діяльності з

літературною, театральною, танцювальною тощо. У такий спосіб студенти-вокалісти опановують досконалішими вміннями розкриття авторської концепції виконуваного твору, глибоко занурюючись у світ його художньої образності та висловлюючи особистісне творче ставлення до музики. Креативний підхід до процесу формування художньо-образного мислення у системі вокально-фахової підготовки студентів зумовлюється дією законів диференціації-інтеграції мистецтв і психології художньої творчості, а також реальними умовами організації музично-виховного процесу.

Справді, останнім часом у багатьох працях з музичної педагогіки та психології простежується тенденція до вдосконалення музичної підготовки студентів-вокалістів за допомогою використання *творчого* компонента, внутрішній механізм якого полягає у посиленні уваги до аналітичних методів теоретичного аналізу (понятійно-категоріальне узагальнення виражальних засобів) – текстологічного, семантичного, структурного, інтонаційного, порівняльного та дослідженні елементів музичної мови з точки зору їх естетичного та психологічного впливу (симетрії й ритму, "емансипованої паузи", втілення законів статики й динаміки, доцентрової й відцентрової сил у засобах музичної виразності тощо) [64]; [100]; [101]; [120]; [148]; [166]; [167]; [170].

Цілком очевидно, що в цілому креативний підхід актуалізує питання формування майбутнього співака та педагога-вокаліста в єдності з розвитком його художньо-образного мислення, уможливорює застосування універсального системно-художнього впливу, заснованого на педагогічно спрямованій взаємодії, а також синтезі різних видів мистецтва. Саме цей симбіоз відповідає принципу, покладеному в основу змісту відповідної освітньої галузі, що насамперед полягає в об'єднанні різних компонентів, критеріїв сформованості, показників та рівнів сформованості з метою вироблення у свідомості студентів-вокалістів цілісної концепції музичного мистецтва. Зміст реалізації креативного підходу для опосередкування означених нами компонентів методичної моделі полягає в тому, що під впливом цілеспрямованого виховання художньо-

образного мислення цілісний процес фахової підготовки студентів-вокалістів має виступати як переживання й усвідомлення не лише музичних, а й справжніх художньо-естетичних цінностей, що трансформуються в особистісні та набувають спроможності засвоєння, реалізації створення художніх цінностей у виконавській та педагогічній сферах життєдіяльності майбутніх співаків.

Такий підхід у процесі формування художньо-образного мислення об'єднує індивідуальні, групові та різні форми практичних занять студентів-вокалістів. Коли ми говоримо, що цілі опанування основами мистецької діяльності нині полягають передовсім у домінуванні світоглядно-виховних аспектів, які формують художньо-образне мислення, то використання креативного підходу означає, що майбутні співаки й педагоги мають орієнтуватися на опанування специфічною мовою вокального мистецтва та способами музичної діяльності, – цього найважливішого засобу, інструмента "духовного осягнення змісту мистецьких цінностей" [85]. Слід пам'ятати й про своєрідну систему мовно-вокальних засобів, що уособлює універсалізм світосприйняття співаків у формі художніх образів (як і інші види мистецтва, та за допомогою суто мовних засобів), і про так звані фахові тезауруси [10].

На третьому етапі формувального експерименту робота була спрямована на формування наступних показників художньо-образного мислення студентів-вокалістів, а саме:

- оригінальний підхід до вирішення завдань;
- наявність асоціативно-образного мислення;
- готовність до самостійної творчості.

Студенти проявили зрілість, очевидне володіння професійною майстерністю та навичками самостійної роботи, здатність до самоаналізу й критичної самооцінки, високу мобільність у непередбачених ситуаціях концертно-виконавського і педагогічного виробництва в умовах здійснення професійно-орієнтованої практики. Результати формування творчого

компонента на третьому етапі формувального експеримента відображено у таблиці 3.

Таблиця 3

Динаміка формування творчого компонента на третьому етапі формувального експерименту

Групи	Загальна кількість студентів	Рівень розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів					
		Низький		Середній		Високий	
		Кількість студентів					
		Абсолютне число	%	Абсолютне число	%	Абсолютне число	%
КГ	51	16	31,3	20	38,3	15	30,4
ЕГ	49	7	13,9	17	34,9	25	51,2

Четвертий етап (методично-узагальнюючий) дозволяв студентам усвідомити узагальнену модель майбутньої фахової діяльності: через створення самостійних методичних проєкцій – до реального використання відповідних методів і прийомів вокального навчання на заняттях із педагогічної практики. Він здійснювався в умовах педагогічної практики студентів музичних ВНЗ. Вокально-методична підготовка студентів на даному етапі архетипізується від усвідомлення ними узагальненої моделі майбутньої професійної діяльності – через створення самостійних методичних проєкцій – до реального використання відповідних методів і прийомів вокального навчання на заняттях із педагогічної практики. Передбачалося застосування тьюторського супроводу професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів з використанням методів, спрямованих на активізацію репрезентативного, експресивного та комунікативного аспектів художньо-образного мислення.

З цього приводу доцільно зазначити, що В.Антонюк – автор численних науково-методичних праць, викладач комплексу фахових дисциплін на кафедрі

сольного співу НМАУ ім. П. І. Чайковського – успішно застосовує нові педагогічні технології, які сприяють набуттю всебічного професійного досвіду та вірному фаховому самовизначенню студентів-вокалістів. Однією з таких технологій є тьюторський супровід професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів (педагогічної та виконавської), який, на її думку, "...є тим особливим типом взаємодії викладача й учня, у процесі якого учень самостійно виконує деякі освітні дії, а його наставник забезпечує їх реалізацію та осмислення. Створені ще в середньовічних університетах, ці педагогічні технології переживають нині справжній ренесанс у педагогічній практиці індивідуально й особистісно орієнтованого та гуманітарного підходів. Головною ж метою тьюторського супроводу педагогічної та виконавської фахової практики вокалістів є створення якомога сприятливіших умов для набуття й усвідомлення учнями власного професійного досвіду, на основі якого можлива корекція творчих планів" [6, с. 5].

При спробі комплексно розглянути процес формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів у нас не виникло сумнівів у необхідності педагогічного обґрунтування всіх сторін даного досвіду як творчого процесу. Педагогічна інтерпретація феномену художньо-образного мислення у контексті історії музики неможлива без залучення наукових напрацювань музикознавства та теоретико-методологічних надбань вокальної педагогіки, основи якої закладали багато вчених і практичний досвід поколінь. Багатьом публікаціям, оглянутих нами у попередньому матеріалі дисертації, бракує власне вокально-педагогічної, практичної спрямованості, врахування реального історико-культурного контексту, подолання вузькопрофесійних підходів до педагогічного осмислення даного феномену. Однією з причин такої ситуації, на наш погляд, є невизначеність шляхів наукового пошуку стосовно залучення проблематики художньо-образного мислення майбутніх співаків у широкому креативному обсязі, в лекційних курсах теоретико-методичної та історичної спрямованості розвитку вокального виконавства і педагогіки, зокрема, для систематизації тезаурусу вокального мистецтва [10]. Саме тому

серед основних завдань даного розділу, які співвідносяться з означеною метою створення методичної моделі формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів, – окреслення можливостей креативного підходу до вокального навчання як засобу фахового самовдосконалення. Це, зокрема, – визначення місця й функцій фахових дисциплін "Постановка голосу", "Сольний спів", "Історія вокального виконавства", "Вокальна методика", "Методика викладання фаху" у навчальному комплексі студентів-вокалістів; обґрунтування об'єктивних можливостей для розкриття їхнього творчого потенціалу в ході індивідуальних та групових занять і в процесі професійно-орієнтованої практики, а також дослідження їхнього поєднання з іншими видами навчально-виховної роботи з метою формування в майбутніх співаках системного, цілісного уявлення про взаємозв'язок різних аспектів розвитку художньо-образного мислення на різних етапах процесу його формування.

Творчо-педагогічна діяльність у напрямку реалізації художньо-образного мислення студентів-вокалістів у контексті професійної підготовки полягає у створенні можливостей для розширення меж їхньої загально-мистецької ерудиції формує художньо-естетичний та фаховий мовленнєвий тезаурус, сприяє накопиченню досвіду спілкування з різними видами мистецтв у контексті системних рівнів інтеграції, а саме: духовно-світоглядного, естетико-мистецтвознавчого, психолого-педагогічного, етнокультурологічного [10]. Забезпечуючи багаторівневу координацію знань, необхідно також вводити до навчально-виховного процесу студентів-вокалістів міжпредметні зв'язки в межах традиційного викладання інших музичних дисциплін, а викладання вузькофахових індивідуальних та групових дисциплін здійснювати на креативній основі із залученням інших видів мистецтв. Так втілюється в життя комплексна система креативного навчання-виховання та взаємодії мистецтв студентів-вокалістів, для яких важливою є здатність сприймати, інтерпретувати й оцінювати художні твори, висловлювати особистісне ставлення до них, аргументувати свої думки й оцінки, розуміння зв'язків вокального мистецтва з природним і культурним середовищем, життєдіяльністю та психологією

людини. Усе це дозволить сформувати їхні художні інтереси, смаки, морально-естетичні ідеали, власне потребу в художньо-творчій самореалізації, духовно-естетичному само-вдосконаленні. Доцільно також розвивати музичні, художні та загальні здібності студентів-вокалістів, гармонізувати співвідношення в них інтелектуальної та емоційно-почуттєвої сфер, стимулювати художньо-образне мислення, збуджувати асоціативну уяву, інтуїцію, що зумовлюють перехід від рівня підсвідомого інтуїтивного процесу сприймання вокальних творів до рівня свідомого (сприяння поглибленню змісту естетичної оцінки). Це формує наступні важливі аспекти майбутньої творчої реалізації вокалістів: педагогічно-прикладний, що полягає в розширенні палітри художньо-педагогічних дій з метою формування моделі майбутньої професійної діяльності, розвитку вмінь інтегративного використання різних видів мистецтв, дотичних до їхнього фаху; мотиваційно-когнітивний, – заснований на розширенні фахової компетентності, ерудиції, усвідомленні загальних закономірностей художнього пізнання й специфічних засобів вокального мистецтва, він виховує необхідність професійного спілкування, знання виконавських традицій і еталонів звучання; художньо-образний, що сприяє усуненню професійної обмеженості, їхньої установки на ізольоване від інших видів художньої діяльності, суто музичне пізнання вокальної творчості, та утворенню цілісних художньо-образних уявлень, досягненню можливості доповнити слухові враження візуальними, пластичними тощо; емоційно-оцінювальний, що націлений на збагачення художньо-сенсорного досвіду, що уможливорює естетичну оцінку образного відтворення ними дійсності засобами вокального мистецтва; креативний, що активізує художньо-образне мислення й творчу уяву через семантичне наповнення еталонного звучання голосу.

Як цілком очевидно, креативний підхід до виховання художньо-образного мислення студентів-вокалістів передбачає залучення молоді до різних видів наукового пізнання вокальної творчості. У разі виявлення нестандартного способу мислення в системі загального естетичного поля або виникнення в студентів-вокалістів оригінальних асоціацій, аналогій, зв'язків

між окремими видами мистецтва, педагогічний процес у системі музично-педагогічної освіти набуває максимально індивідуалізованого забарвлення, а це передбачає максимальну творчу самореалізацію особистості. Ще й тому креативність у навчально-виховному процесі є водночас творчим і естетичним компонентом (забезпечується стійкий зв'язок цих двох аспектів музичної підготовки). Естетична чуттєвість розширює межі художнього бачення, дозволяє в художній творчості використовувати узагальнюючі прийоми художньої виразності та зображальності. Як виявилось, дослідження креативного підходу до навчально-виховного процесу вимагає вирішення проблеми ціннісного розвитку художньої свідомості, отримання студентами-вокалістами базових уявлень та навичок у галузі кожного з тих видів мистецтва, які синхронізуються з ґрунтовною фаховою музичною підготовкою, метою якої є готовність до здійснення вокально-педагогічної діяльності. Підготовку студентів-вокалістів до самостійної творчості доцільно розглядати також як цілісну складну систему професійної готовності, – у вигляді сукупності різних складових, а саме: суб'єктів, структури, методик, етапів розвитку й формування та існуючих між ними зв'язків, які поєднують елементи системи, засоби здійснення обраних цілей і утворюють взаємодію суб'єктів процесу та бажаний прикінцевий результат: готовність до самостійної професійної діяльності. До стабільних і визначених елементів вокальної підготовки відносяться мета, структура, зміст структурних елементів навчання; до невизначених – нові засоби, форми, методи підготовки студентів до майбутньої вокально-педагогічної діяльності.

Методично-узагальнюючий етап формувального експерименту передбачав взаємодію наступних складових формування художньо-образного мислення майбутніх співаків: мотиваційно-ціннісну, знаннєво-конструктивну і художньо-творчу. Поняття готовності до формування художньо-образного мислення у студентів-вокалістів у процесі вокально-педагогічної діяльності вбирає в себе наступні складові: а) науково-теоретичну готовність як необхідний обсяг вокально-теоретичних знань; б) практичну готовність як

сформованість на певному рівні вокально-технічних, вокально-виконавських та вокально-слухових навичок; в) психофізичну готовність як наявність відповідних передумов щодо успішності опанування вокально-педагогічною діяльністю.

2.4. Аналіз результатів експериментального дослідження.

Насамперед зазначимо, що аналіз результатів формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів у процесі дослідно-експериментальної роботи було здійснено за допомогою математичних обчислень та графічного опрацювання отриманих даних. На аналітичному рівні даного експериментального дослідження ми застосували методи теоретичного аналізу (історіографічний, порівняльно-співставлюваний, системний), а також – моделювання та узагальнення досвіду. На емпіричному рівні – опитувально-діагностичні (анкетування, бесіда, тестування), обсерваційні (пряме, опосередковане та ввімкнене спостереження), праксиметричні (аналіз результатів діяльності) й експериментальні (констатувальний, формувальний та підсумковий експеримент). Було реалізовано методи статистичного аналізу інформації: критерій Стьюдента (перевірка рівності середніх двох нормальних сукупностей) та критерій χ^2 , які дозволили обрахувати показники предмета дослідження (у нашому випадку – методики формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів). Результати експерименту унаочнено в аналітичних таблицях та у малюнках (схематичних зображеннях). На констатувальному етапі експерименту, під час експериментальної перевірки критеріїв успішності навчання і показників сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів, ми виходили з необхідності урахування особистісно-зорієнтованого, діяльнісного, рефлексивного, системного культурологічного, технологічного, компетентісного, рівневого та креативного підходів. Результати констатувального експерименту виявили гостру необхідність досяжного для вивчення нотного матеріалу з творів сучасних українських та зарубіжних композиторів, на основі якого можна ефективно

формуванню художньо-образного мислення майбутніх співаків. Отримані результати дозволили зазначити, що формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів традиційними методами в умовах музичних ВНЗ реалізується недостатньо ефективно; підвищення його рівня може забезпечуватись шляхом розробки спеціальної моделі та її реалізації на основі запропонованої вокально-педагогічної поетапної методики.

Важливим є впровадження у навчальний процес педагогічно доцільних засобів адаптації студентів до вокально-методичної діяльності. Професійну адаптацію майбутніх співаків і педагогів сольного співу до вокально-методичної діяльності доцільно розглядати як процес входження студентів у стінах навчального закладу в певні фахові стосунки, у результаті яких відгранюються набуті знання, удосконалюються вміння та формуються суто професійні якості, необхідні для самостійної діяльності. Для цього передбачається впровадження у навчальний процес індивідуально спрямованих форм концертної діяльності студентів: конкурсні змагання, прилюдні виступи, тематичні "збірні" концерти, концерти-бесіди, участь в концерті поруч із викладачем на рівнопартнерських засадах, сольні виступи тощо. Педагогічна доцільність застосування практики концертного виконавства як засобу адаптації студентів до вокально-методичної діяльності полягає у виявленні взаємозумовлених елементів адаптації між вокально-виконавським процесом і професійною педагогічною діяльністю. До них відносяться: опанування студентами емоційно-образною сферою виконання вокальних творів; встановлення контакту із слухацькою аудиторією; вироблення духовно-креативних якостей; відчуття професійної відповідальності; пристосування організму до фахово-повноцінного голосового навантаження; подолання психофізичного напруження у ході публічного виступу тощо.

Не менш цінним є заохочення студентів до самостійної пошукової роботи, спрямованої на реалізацію теоретичних основ вокального навчання в процесі самостійних занять із учнями (педагогічна практика). Процес формування художньо-образного мислення у студентів-вокалістів вимагає

залучення їх до експериментальної діяльності, мета якої полягає у наданні можливості майбутнім фахівцям практично перевірити дієвість теоретичних положень вокальної педагогіки та усвідомити цінність методичних висновків стосовно навчання інших. Згідно наших спостережень, було виявлено, що студенти мають самотійно, шляхом власних спостережень, під час проведення констатувального експерименту переконатись у продуктивності теоретичних позицій і навчитись визначати напрямки індивідуального вокального розвитку своїх учнів, з'ясувати причини позитивних або негативних результатів індивідуального навчання з постановки голосу. Такий підхід є основою тьюторського супроводу й створить студентам-вокалістам необхідні можливості розібратись як у традиційних, так і нових тенденціях вокального навчання та сприятиме становленню здатності до критичного аналізу, творчого ставлення до застосування на практиці різноманітних засобів самотійного вирішення виникаючих вокально-методичних проблем.

У викладанні вокальних теоретичних та індивідуальних дисциплін має бути чітка орієнтація на вироблення у студентів індивідуального стилю вокально-виконавської та методичної діяльності, що розглядається як система професійних дій, за допомогою якої майбутній фахівець має змогу реалізувати себе вповні: розкрити індивідуальні здібності, знання і вміння, наміри і прагнення, здатність утримувати увагу учнів, знайти вірний тон у спілкуванні з ними, керувати власними почуттями і емоціями, – себто зорганізувати навчальний процес так, щоб викликати і підтримувати бажання своїх підопічних навчатися співу. На індивідуальних заняттях з постановки голосу майбутнім фахівцям належить максимально розвинути професійні уміння, комплекс яких передбачає усвідомлення і використання студентами певних засобів вокально-методичної діяльності, зокрема, здатності бачити і вирішувати проблеми вокального розвитку, – свої та своїх учнів, а також формувати професійно-значущі якості, що характеризуються наявністю педагогічної рефлексії (яка визначає здатність до самоаналізу професійної діяльності у вокально-виконавському та навчальному процесі), експресивності (виразності

способів подачі образно-навчального матеріалу) і комунікативності (яка визначає характер художньо-образного спілкування з слухачами та своїми учнями). Такий підхід надасть можливість кожному студентові усвідомити себе фахівцем, здатним обґрунтовано й переконливо визначати комплекс властивих особисто йому професійних рис і на цій основі передбачувати індивідуальну манеру виконання професійних дій для найповнішої реалізації себе у вокально-виконавській та методичній діяльності. Уявляючи досліджуваний процес вокальної підготовки студентів як динамічну систему їхньої професійної готовності, доцільно спиратись на рівневий підхід та класифікацію рівнів (згідно дидактичної теорії розвиваючого навчання І.Лернера), який виділяє в даному процесі такі взаємозалежні рівневі підходи: репродуктивний, продуктивний, адаптивний – до майбутньої професійної діяльності.

У процесі дослідно-експериментальної роботи нами виявлено спеціальні *методичні прийоми*, на підставі яких можна створити необхідну проблемну ситуацію, а саме: порівняння різних інтерпретацій одного вокального твору у виконанні різних співаків. Так само можна порівняти різні редакції одного і того ж твору та запропонувати учневі самому вибрати найбільш вдалу, обов'язково аргументуючи свій вибір. Такі дії учень зможе здійснити лише на підставі наявних знань про стиль композитора та особливості його музичної мови, вокально-виконавські можливості співаків тощо; застосування навмисно помилкового висловлення свого викладача з метою спільного обговорення предмету проблемної ситуації. За допомогою цього прийому вирішуються численні вокально-технічні та інтерпретаторські завдання; аналіз типових помилок учнів і спонукання до спільних розмислів про способи виправлень цих помилок; захист заздалегідь невірної або суперечливої редакції відомого вокального твору, де випадково порушені закони інтонаційної логіки, тексту, (драматичний твір запропоновано виконувати ніжно, співучо та навпаки). Якщо студент має відповідну підготовку, певний слуховий досвід то такий "захист" даної редакції вокального твору з боку педагога викличе у нього інтелектуальну емоцію обурення і бажання спростувати невірну точку зору;

удавання незнання викладачем автора вокального твору, що складає професійну та моральну проблему для учня й ставить його перед вибором збереження добрих стосунків з викладачем чи принципового вчинку.

Як уже було відмічено, основна психологічна умова створення проблемної ситуації – наявність якогось протиріччя або невідповідності, які у вокальному класі можна змодельовати, запропонувавши учневі виконати самостійне творче завдання з підбору творів до сольного концерту за хронологічним принципом або монографічної чи стилістичної послідовності тощо. Відразу ж стануть очевидними видимі протиріччя в знаннях і досвіді. Необхідно зазначити, що подібні протиріччя можуть виникати між старими, вже засвоєними знаннями і новими, такими, що виявилися в ході вирішення поставлених завдань. Це положення необхідно враховувати при вивченні нових творів сучасних авторів, аналізі їхньої гармонійної структури, яка ускладнюється з-за стильових особливостей того або іншого композитора, тієї або іншої національної школи, що йде в розрив або не відповідає вже наявним вокальним навичкам і знанням. Таким чином, створення проблемної ситуації відбувається, по-перше, при організації практичної роботи учнів; по-друге, при їх спонуканні до порівняння, співставлення й протиставлення; по-третє, при побудженні до попереднього узагальнення нових фактів; по-четверте, при формулюванні гіпотез. Таким чином, основна психологічна умова проблемної ситуації буде виконана. У контексті викладених способів створення такої ситуації досить ефективно при роботі над технічно складним місцем вокального твору запропонувати студентові самому придумати вокальні вправи, які полегшать цю роботу. Виконання даного завдання можливе лише на підставі вмінь, наявних у досвіді учня (до розряду творчих можна буде віднести лише нові, винайдені вправи, а не актуалізовані старі).

Розвиток художньо-образного мислення учня нерозривно пов'язаний із здатністю осмислення логіки музичної мови, розуміння якої засноване на образному порівнянні виражальних засобів музики, які передають її художній зміст, із засобами вокально-словесного мовлення. Завданням, сприяючим

спрощенню розуміння музичної мови як засоба комунікації, може стати наступне: при розучуванні солоспівів українських класиків, запропонувати учневі виконати кожну фразу від імені якогось оперного персонажа, відповідно до характеру виконуваного камерного твору. По можливості можна використовувати словесні репліки, які допоможуть осмислити фразування, зробити його живим і емоційним, відповідно до людської мови. Це завдання, як правило, викликає глибокий емоційний відгук вокалістів, дозволяє актуалізувати наявні знання з історії музики, здійснює інтеграційні межпредметні зв'язки.

Запропоновані тут методичні прийоми і творчі завдання показують можливі шляхи їх вживання у практиці вокального навчання. Проте це лише їх мала частина. Знання ж сутності й правил моделювання проблемних ситуацій, застосованих у ході тьюторського супроводу професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів дозволить творчо підійти до навчально-виховного процесу в цілому. Необхідно відзначити, що ефективність використання умов проблемного навчання простежуватиметься лише при системному підході. Також необхідно враховувати вікові й індивідуальні можливості студентів-вокалістів і тим самим сприяти їхньому розвитку. Проте проблемне навчання не слід розглядати як універсальний спосіб і намагатися побудувати на його основі весь вокально-педагогічний процес. Доцільно враховувати, що зовсім не весь навчальний матеріал доцільно викладати проблемно. Частина інформації викладається в готовому вигляді з подальшим її залученням для аналізу тих або інших вокально-методичних явищ. Для практики вокального навчання необхідне поєднання різних методів, але залежно від того, які з них переважають, якого характеру набуває діяльність учнів (пошуковий, творчий або відтворюючий), можна говорити про те який саме вид мислення розвивається в них більшою мірою.

Важливим елементом організації проведеної нами дослідницької роботи стало творче застосування критеріїв оцінки рівнів розвитку художньо-образного мислення, що дозволило виявити стан сформованості художньо-

образного мислення студентів експериментальної групи (ЕГ) та контрольної групи (КГ) на різних етапах експерименту. Так, у ході здійснення експерименту нами було виділено *три рівні* розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів (низький, середній, високий) та надано характеристику кожному з них, враховуючи: емоційність, уяву (фантазію), артистизм, здатність імпровізувати, нестандартний, оригінальний підхід до вирішення педагогічних, виконавських завдань, інтуїцію, професійну грамотність (компетентність), здатність до самостійної творчої роботи тощо. Для виявлення рівня розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів, у відповідності з виділеними критеріями, було використано чотирибальну систему оцінки. Вибір рівня розвитку художньо-образного мислення в ході оцінювання здійснювався у залежності від того, в якій мірі креативність студента-вокаліста відповідає іншим критеріям. Низькому рівню розвитку художньо-образного мислення, згідно цього критерію, відповідав 0 чи 1 бал, середньому – 2, високому – 3 та 4 бали. Така шкала дозволила здійснити диференційований підхід до оцінки рівня художньо-образного мислення студентів-вокалістів. Рівень розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів у ході експерименту оцінювався за кожним критерієм, а затим виводилась сумарна оцінка. На кожному етапі експерименту ми фіксували цілком певні якісні зміни у художньому розвитку студентів-вокалістів.

Аналіз початкового етапу результатів констатувального експерименту дозволив стверджувати, що на початку експерименту статистично значущих розбіжностей у здатності до художньо-образного мислення студентів-вокалістів між ЕГ та КГ не було спостережено ($p > 0,05$). Низькому рівню художньо-образного мислення відповідало 89,5% студентів ЕГ й 90,5% студентів КГ, середньому – відповідно 10,5% і 9,5% досліджуваних, а студентів із високим рівнем розвитку художньо-образного мислення виявлено не було (Додаток В, мал. 1).

У результаті навчально-виховного процесу відбулись позитивні зміни. Наприкінці *першого етапу* в ЕГ спостерігались позитивні зміни в емоційному

розвитку студентів-вокалістами та засвоєнні ними професійних знань. Однак досвід художньо-творчої, виконавської, педагогічної діяльності, накопичений студентами впродовж цього етапу, ще не дозволяє говорити про розвинену творчу уяву, здатність до педагогічної імпровізації, знаходження оригінальних рішень різноманітних художньо-музичних завдань, розвиненої професійної інтуїції у пошуку варіантів втілення художньо-образного змісту виконуваних вокальних творів. У міру накопичення в студентів досвіду музично-виконавської та вокально-педагогічної, дослідницької діяльності, включення їх у коло спілкування з слухацькою аудиторією та з учнями під час занять педагогічною практикою, розвивалися їхні музично-творчі уміння. Тьюторський супровід викладача був спрямований у бік посилення мотивації навчального процесу, виявлення зв'язку навчального предмету з майбутньою професійною діяльністю студентів-вокалістів, формування в них умінь поєднувати свою репродуктивну діяльність із елементами індивідуальної виконавської та педагогічної творчості. Наприкінці даного етапу нами були виявлені певні розбіжності в професійно-творчому розвитку студентів ЕГ і КГ. Звісно, не слід обходити яскраво вираженого розвитку всіх означених вище критеріальних якостей художньо-образного мислення майбутнього вокаліста-виконавця й педагога, та в плані емоційного розкріпачення, артистичних проявів, розвитку уяви відбулися суттєві зміни, що дозволили побудувати всю подальшу роботу за наміченим планом.

До кінця першого етапу констатувального експерименту в ЕГ студентів-вокалістів із низьким рівнем розвитку рівня художньо-образного мислення стало менше (відбулося його зниження з 89,5% до 52,6%), із середнім – більше (підвищення з 10,5% до 31,6%), і 15,8% охоплених експериментом досягли високого рівня розвитку художньо-образного мислення.

Здійснений аналіз результатів, досягнутих учасниками КГ, показав, що чисельність студентів із низьким рівнем художньо-образного мислення зменшилась (із 90,5% до 80,9%), із середнім – підвищилась (із 9,5% до 19,1% досліджуваних), а високого рівня сформованості художньо-образного мислення

ніхто з них в КГ не досягнув (Додаток В, мал. 2). Участь студентів-вокалістів ЕГ в позааудиторних заходах (конкурси, концерти, відкриті уроки, тематичні вечори, музичні лекторії), апробований різноманітний репертуар, напрацьована техніка "рольових ігр", систематичний контакт із учнями з педагогічної практики сприяли розвитку виконавської творчості та педагогічної імпровізації, виявленню інтуїтивних здібностей.

По завершенні другого етапу констатувального експерименту, проаналізувавши рівні розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів, ми дійшли висновку, що розбіжності в його результатах носять більш виражений характер. Кількість студентів ЕГ із низьким рівнем розвитку художньо-образного мислення на цей момент помітно зменшилась і склала 10,5% від загального їх числа, з середнім – підвищилась із 31,6% до 68,5%. Відбулися також якісні зміни в результатах студентів із високим рівнем розвитку художньо-образного мислення. Кількість студентів-вокалістів, які досягли високого рівня художньо-образного мислення, збільшилась із 15,8% до 21%, що свідчить про позитивні тенденції спільних зусиль педагогів і учнів у наближенні до очікуваного результату: стану сформованості художньо-образного мислення. У КГ кількість студентів із низьким рівнем художньо-образного мислення знизилась із 80,9% до 71,4%. Студентів із середнім рівнем стало більше (23,8%). Так само, як і в ЕГ, у КГ певна частина студентів досягла високого рівня, однак вони склали лише 4,8% від загального числа студентів КГ.

Результати, отримані наприкінці констатувального експерименту, дозволили нам зробити наступні висновки: 1) формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів в умовах музичних ВНЗ реалізується недостатньо ефективно; 2) підвищення рівня художньо-образного мислення студентів-вокалістів може бути забезпечене шляхом розробки спеціальної моделі даного процесу та її реалізації на основі методики вокально-педагогічної діагностики за умов тьюторського супроводу професійно-орієнтованої практики.

Формувальний експеримент відбувався в умовах освітнього процесу музичних ВНЗ за варіативним типом, для якого є характерним цілеспрямоване варіювання в різних групах із вирівняними початковими умовами окремих параметрів, що піддаються дослідженню, й порівняння кінцевих результатів. Обов'язковою умовою було застосування педагогічної технології тьюторського супроводу професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів. У ході формувального експерименту перевірялась ефективність дії окремих педагогічних умов на формування музично-виконавської компетентності студентів. У цілковитій відповідності з цим було сформовано три експериментальні групи та одна контрольна. Результати, отримані на першому етапі формувального експерименту, показали, що кожна з окремо взятих і виділених нами педагогічних умов забезпечують підвищення рівня сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів експериментальних груп, однак значення статистики критерію χ^2 не є статистично значущим. Виходячи з цього, на другому етапі (2007-2008рр.) формувального експерименту ми перевіряли вплив даних педагогічних умов у комплексі. Для реалізації поставленого завдання були сформовані: одна експериментальна група, в якій здійснювалася комплексна перевірка умов сценічного виступу студентів-вокалістів поза межами навчального закладу, і одна контрольна група, в якій сценічні виступи здійснювались традиційно: під час академічних концертів у навчальному закладі. Відповідно було здійснено співставлення результатів сценічних виступів у заданих умовах також їх учнів з педагогічної практики. На основі отриманих даних ми дійшли висновку, що зміни в рівні сформованості художньо-образного мислення у студентів-вокалістів експериментальної групи є наслідком реалізації комплексу психолого-педагогічних умов та тьюторського супроводу їхніх сценічних виступів у рамках розробленої нами методичної моделі. Це дозволило дійти висновку, що основної мети дослідження досягнуто. Методика формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів відображає логіку

комплексної реалізації педагогічних умов на початковому, базовому й узагальнюючому етапах професійно-орієнтованої практики.

Крім того, результати діагностичного обстеження дозволили констатувати існуючий незадовільний стан взаємодії вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки студентів до самостійної вокально-виконавської діяльності не лише під час індивідуальних, а й групових занять. Встановлення рівнів підготовленості майбутніх співаків до практично-педагогічної діяльності також здійснювалося за визначеними критеріями. У ході обстеження до уваги приймалось: мотиваційне ставлення студентів до процесу формування художньо-образного мислення, культура вокального виконавства, зокрема матеріалу програми з фаху; наявність знань із теоретичних основ методики вокального навчання; опанування практичними вокально-технічними навичками; здатність до адекватної самооцінки та самоаналізу у виконавській та педагогічній практиці. У цілому дані формувального експерименту зафіксували домінуючий вокально-практичний аспект професійної підготовки майбутніх фахівців (48% студентів-вокалістів тут показали високий рівень, 38% – середній, 14% – низький) на відміну від теоретичного (23% – високий, 44% – середній, 33% – низький) і методичного (відповідно – 22%, 42% і 36%).

Наприкінці формувального експерименту, завдяки застосуванню методів математичної та графічної обробки отриманих результатів, нами було зафіксовано значно вищий рівень підготовленості студентів експериментальної групи (ЕГ) до розвитку художньо-образного мислення порівняно зі студентами контрольної групи (КГ). Так, студенти КГ наприкінці дослідження мали такі результати: високий рівень – 30,4%, середній рівень – 38,3%, низький – 31,3% (Додаток Д, мал. 1). На відміну від них, у студентів ЕГ виявлено такі результати: високий рівень – 51,2%, середній – 34,9, низький – 13,9% (Додаток Д, мал. 2). Отримані результати свідчать про ефективність запропонованої методичної моделі, яка ґрунтується на забезпеченні взаємодії між вокальним і

методичним аспектами професійної підготовки вокаліста та доводять доцільність її використання у музичних ВНЗ.

Дослідно-експериментальна робота допомогла нам виокремити шляхи фахово-творчого розвитку студентів-вокалістів. Для цього слід було опанувати методом опису індивідуальних занять із постановки голосу, виконавської та педагогічної практики. Саме ж педагогічне управління цим процесом й проектується в його теоретичній моделі, що насправді становить методологічний орієнтир нашого дослідження.

Дана робота з вивчення процесу формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів включала констатувальний і формувальний експерименти, а також мала поетапний характер, у відповідності до кожного з яких вивчалась репродуктивна, нормативна й творча діяльність майбутніх співаків. Як виявилось, хід репродуктивної діяльності засвідчив ефективність процесу формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів і відзначився задовільними за своїм обсягом і змістом фаховими знаннями, вміннями й навичками, які дозволили справитися з вирішенням типових завдань у ході навчальної діяльності та сприяли успішному переходу до наступного етапу нормативної діяльності. На цьому етапі творчість студентів залишалась у межах умілого використання знань щодо засобів формування художньо-образного мислення; вони опанували вміння, навички, прийоми творчого вирішення завдань, проблем, пов'язаних із формуванням художньо-образного мислення; навчилися аналізувати, виділяти головне, робити узагальнення, виробляти установки на самостійний творчий пошук. Безпосередній творчий етап відрізнявся достатньо розвиненою системою знань, умінь, навичок, виконавських і педагогічних здібностей студентів-вокалістів, які стали досить активні в постановці художніх, виконавських, педагогічних завдань і способів їхнього вирішення.

Аналіз творчої діяльності студентів-вокалістів на завершальному етапі дослідно-експериментальної роботи показав: з низьким рівнем сформованості художньо-образного мислення наприкінці експерименту в ЕГ було 13,9%; тих,

які б досягли середнього рівня, стало 34,9%, а високого – 51,2%. Стан сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів на завершальному етапі експерименту в КГ порівняно з ЕГ був менш виражений. Високого рівня сформованості художньо-образного мислення досягли 30,4% студентів, середнього – 38,3%; студенти з низьким рівнем розвитку художньо-образного мислення склали 31,3% досліджуваних. У цілому ж, формувальний експеримент показав, що студенти ЕГ, порівняно зі студентами КГ, мають вищі показники, які позитивно характеризують процес формування художньо-образного мислення майбутніх співаків і педагогів-вокалістів. Особливо високі навчально-виховні результати вийшли від застосування розробленої нами поетапної методики формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів, поєднаної з тьюторським супроводом їхньої фахово-орієнтованої практики. Насамкінець формувального експерименту, у складі ЕГ 86% студентів вийшли на високий і середній рівні розвитку художньо-образного мислення, а в КГ – 68,7% студентів.

В аналітичній таблиці нами виведено ці узагальнені показники, за якими можна простежити динаміку формування відповідних компонентів.

Таблиця 4

Динаміка формування компонентів художньо-образного мислення студентів-вокалістів

Показники Рівні	Контрольна група						Експериментальна група					
	1 компон.		2 компон.		3 компон.		1 компон.		2 компон.		3 компон.	
	а	%	А	%	а	%	А	%	а	%	а	%
Низький	41	80,9	36	71,4	16	31,3	26	52,6	5	10,5	7	13,9
Середній	10	10	12	23,8	20	38,3	15	31,6	34	68,5	17	34,9
Високий	0	0	3	4,8	15	30,4	8	15,8	10	21	25	51,2
	51	100	51	100	51	100	49	100	49	100	49	100

Узагальнені дані проведеного експерименту унаочнено в аналітичній таблиці 5.

Таблиця 5

Результати дослідно-експериментальної роботи

Групи	Загальна кількість студентів	Рівень розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів					
		Низький		Середній		Високий	
		Кількість студентів					
		Абсолютне число	%	Абсолютне число	%	Абсолютне число	%
Констатувальний експеримент:							
Контрольна (КГ)	51	46	90,5	5	9,5	0	0
Експериментальна (ЕГ)	49	44	89,5	5	10,5	0	0
1-й етап							
КГ	51	41	80,9	10	19,1	0	0
ЕГ	49	26	52,6	15	31,6	8	15,8
2-й етап							
КГ	51	36	71,4	12	23,8	3	4,8
ЕГ	49	5	10,5	34	68,5	10	21
Прикінцеві результати формувального експерименту							
КГ	51	16	31,3	20	38,3	15	30,4
ЕГ	49	7	13,9	17	34,9	25	51,2

Загалом усі ці результати свідчать про те, що індивідуальні заняття з постановки голосу не спрямовані на системне вивчення проблем вокальної

педагогіки в їхній цілісності, а орієнтують студентів-вокалістів лише на усунення недоліків власного співу і набуття стійких вокальних навичок у виконавстві. Інші, не менш важливі аспекти аналітичного процесу формування художньо-образного мислення, що відбуваються під час групових занять студентів-вокалістів (у ході вивчення історії виконавства та вокальної методики), на заняттях з фаху часто лишаються поза увагою з різних причин. Застосування педагогічної технології тьюторського супроводу процесу професійно-орієнтованої практики студентів дає цілком логічний результат: простежується очевидна тенденція перенесення засобів опанування методикою вокального навчання на самостійний пошук, аналіз помилок та інтуїтивне визначення вірних шляхів вирішення художніх завдань у контексті власного розвитку.

Наявні результати дослідно-експериментальної роботи показали, що індивідуальні та групові заняття з студентами-вокалістами утримують у собі великі резерви для якомога успішнішого формування в них художньо-образного мислення. Однак досягти високого рівня сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів можливо лише за умови застосування комплексного підходу, в якому поряд з традиційними формами й методами навчання буде впроваджено нові, зокрема, розроблену нами методику вокально-педагогічної діагностики, поєднану з тьюторським супроводом. Проведений експеримент спирався на реальні етапи вокально-методичної підготовки, сучасну інтерпретацію існуючих технологій вокального навчання й виховання та різноманітні аспекти організації творчої діяльності студентів у музичному ВНЗ.

Висновки до другого розділу

У даному розділі представлено експериментальні дані про динаміку та закономірності формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів. Розроблено поетапну методику формування художньо-образного мислення майбутніх співаків, а саме: фахово-орієнтаційний, інформаційно-

аналітичний, виконавсько-організаційний, методико-узагальнюючий етапи. *Перший* етап (фахово-орієнтаційний) було спрямовано на створення позитивної мотиваційної установки студентів на вокальне мистецтво. Цей етап передбачав ознайомлення студентів-вокалістів із закономірностями процесу художньо-образного мислення паралельно із закладанням основ розуміння сутності методичного аспекту вокального навчання. Для цього були використані методи, націлені на усвідомлення студентами образно-художнього змісту виконуваного твору, проводилися пошуки відповідної тембрової палітри та вокально-технічних особливостей голосотворення. Застосовувались пояснювальні й ілюстративні прийоми; порівняльний аналіз виконавських зразків з їхнім методичним коментуванням. *Другий* етап (інформаційно-аналітичний) було призначено формуванню прагнень студентів до постійного самовдосконалення. Цей етап вокально-методичної підготовки передбачав усвідомлення студентами функцій вокального навчання; узагальнення знань шляхом систематизації навчального матеріалу з основ вокальної методики та історії вокального виконавства; ознайомлення майбутніх співаків з класичними та новими методиками розвитку їхнього художньо-образного мислення, вокально-виконавських умінь, інтерпретації відповідних музичних стилів; формування системи наукових знань через засвоєння понятійно-термінологічного апарату навчання. *Третій* етап (виконавсько-організаційний) передбачав вироблення у студентів здатності до самостійного складання як навчальних вокальних програм, так і концертних, орієнтованих на різну слухацьку аудиторію. *Четвертий* етап (методично-узагальнюючий) дозволяв студентам усвідомити узагальнену модель майбутньої фахової діяльності: через створення самостійних методичних проєкцій – до реального використання відповідних методів і прийомів вокального навчання на заняттях із педагогічної практики. Був застосований тьюторський супровід фахово-орієнтованої практики студентів з використанням методів, спрямованих на активізацію репрезентативного, експресивного та комунікативного аспектів художньо-образного мислення.

Нами визначено і обґрунтовано методичні принципи проведеного експерименту, описано його умови, подано технологію, а також здійснено аналіз ефективності практичного втілення розробленої методичної моделі. Зокрема, встановлено, що: необхідною педагогічною умовою для оптимальних темпів і якості формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів є поєднання мотиваційного, когнітивного й творчого компонентів та їхній комплексний вплив на наочно-дієвий (слуховий), наочно-образний та словесно-логічний елементи занять (індивідуальних і групових), що може бути розглянуто як особливий тип методичного підходу до музичного навчання й виховання; важливим стимулюючим фактором у розвитку словесно-логічного виду художньо-образного мислення студентів-вокалістів є творчі завдання; формування слухових уявлень, звукових образів і розвиток більшості фахово необхідних здібностей майбутніх співаків (здатність розподілу й переключення уваги, здібність мислити уявними образами тощо) проявляються в процесі художньо-образного мислення на початковому етапі навчання й найпродуктивніше відбуваються в ансамблевому музикуванні; формуванню художньо-образного мислення студентів-вокалістів сприятиме вивчення творів сучасних українських і зарубіжних композиторів, на основі яких стане можливим систематичний розвиток виконавських навичок та інтелектуальних здібностей майбутніх співаків у руслі новітньої інтонаційної парадигми; методика самостійного вивчення солоспівів акцентує художній бік цих творів (програмні назви, графічні ілюстрації, епіграфи, виконавські зразки) сприяє посиленню особистісної мотивації майбутніх співаків до музикування та допомагає глибше проникнути в суть використаних ними вокально-технічних прийомів; розроблена методика формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів може знаходити індивідуальне застосування в різних навчальних ситуаціях, залежно від музичного досвіду та здібностей кожного; узагальнення результатів проведеного дослідження дозволяє стверджувати, що розроблена методика вокально-педагогічної діагностики відповідає особливостям розвитку художньо-образного мислення майбутніх співаків,

оскільки дозволяє виявити вихідний рівень їхніх інтересів і з'ясувати важливі фактори впливу на подальше фахове зростання; у складній багаторівневій системі фахової підготовки студентів-вокалістів важливі поетапність (вивчено фахово-орієнтовний, інформаційно-аналітичний, виконавсько-організаційний і методично-узагальнюючий етапи вокально-методичної підготовки) та рівневий підхід (виділено низький, середній, високий рівні та надано характеристику кожному з них, згідно критеріїв сформованості художньо-образного мислення); системний характер впровадження запропонованої педагогічної технології тьюторського супроводу сприятиме успішнішому формуванню в студентах креативності, здатності до самостійних вчинків та ініціативних волевиявів у світі вокального мистецтва, збагатить культурологічні основи методики навчання музики.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дозволяє стверджувати, що розроблена методика вокально-педагогічної діагностики відповідає особливостям розвитку художньо-образного мислення майбутніх співаків, оскільки дозволяє виявити вихідний рівень їхніх інтересів і з'ясувати фактори впливу на подальше професійне зростання. У ході впровадження результатів експерименту було виявлено найоптимальніші умови навчання та науково-педагогічної діяльності, спрямованої на успішне формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів. Саме їх виробленню має сприяти розроблена нами методична модель, яка заснована на вокально-педагогічній діагностиці й технології тьюторського супроводу професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів. В аналітичній таблиці нами узагальнено процес формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів (Додаток Е).

Результати проведеного експерименту дають підстави для висновків: 1) методика вокально-педагогічної діагностики у формуванні художньо-образного мислення студентів-вокалістів музичних ВНЗ реалізується недостатньо ефективно; 2) підвищення рівня художньо-образного мислення студентів-вокалістів може бути забезпечене шляхом впровадження новітніх

педагогічних технологій (тьюторський супровід професійно-орієнтованої практики) та на основі комплексу спеціальних педагогічних умов (створення діалогової міжособистісної атмосфери, проблемної ситуації; співтворчість).

Експеримент з методики формування художньо-образного мислення майбутніх фахівців у процесі вокального навчання було здійснено з урахуванням сучасної інтерпретації існуючих технологій навчання й виховання та різноманітних аспектів організації творчої діяльності студентів-вокалістів у музичних ВНЗ України.

Результати розділу опубліковано у працях: [133; 135; 138].

ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичний аналіз наукових джерел щодо висвітлення сутності, змісту й структури художньо-образного мислення студентів-вокалістів у системі вищої школи; – досліджено існуючі наукові визначення поняття "художньо-образне мислення" та визначено його специфіку щодо вокальної творчості; вивчено психолого-педагогічні особливості розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів; визначено основні принципи роботи з вокалістами, що стали фундаментом для експериментальної методики; досліджено стан діагностики сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів; експериментально перевірено розроблену методику поетапної підготовки студентів у процесі вокального навчання; розроблено педагогічну технологію тьюторського супроводу професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів, спрямовану на формування їх художньо-образного мислення та простежено в дії методичну модель цього процесу. Вперше розроблено поетапну методику формування художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання та досліджено психолого-педагогічні умови цього процесу.

Встановлено, що дослідження художньо-образного мислення вокалістів має свою історію, методологію та категоріальний апарат, які почали формувати відповідну галузь наукових знань від середини ХХ ст. Аналіз педагогічних, психологічних, філософських та музикознавчих концепцій, в яких відображено різні підходи до проблеми художньо-образного мислення вокалістів, показав, що для розв'язання заявленої в даному дослідженні проблеми сформовано значні теоретико-методологічні передумови. У той же час концепція художньо-образного мислення вокалістів у системі музично-педагогічних дисциплін не знайшла послідовного відображення: відсутні дослідження, які б дозволяли включати відповідні педагогічні методи в процес розвитку наукової думки. На

даний момент ще не склався напрямок наукових знань, який би мав своїм предметом дослідження методика формування художньо-образного мислення вокалістів в цілому та його педагогічних аспектів зокрема.

У роботі подано авторське визначення центральної дефініції художньо-образного мислення як процесу перетворення звукової реальності в художньо-образну та однієї з форм художньої свідомості, що сприяє формуванню музичної культури суспільства; його змісту та структури, критеріально-рівневої бази сформованості у студентів-вокалістів. Простежено еволюцію художньо-образного мислення студентів-вокалістів засобами активізації творчого потенціалу з опорою на індивідуальність. Поглиблено зміст традиційних педагогічних технологій, застосованих у ході формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів та впроваджено тьюторський супровід їхньої професійно-орієнтованої практики.

На численних прикладах показано, як в міру накопичення емпіричного матеріалу, методика формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів може стати міждисциплінарною гілкою вокальної педагогіки. Завданнями цієї методики є: формування художнього світу майбутніх вокалістів, який би не суперечив духовним і моральним основам суспільства; розвиток потреби вивчення кращих виконавських зразків не лише традиційної, класичної, а й сучасної вокальної музики та виявлення у студентів здібностей до їх сприйняття й порівняльного аналізу; засвоєння творів вокальної музики, адекватне їхньому художньо-образному змісту; формування понять, суджень, відчуттів і переконань, які б не протирічили їх музично-сюжетному та образно-художньому змісту й кращим традиціям їх виконання; розвиток аналітичних здібностей студентів-вокалістів.

Аналіз теоретичних джерел уможливив визначення компонентної структури художньо-образного мислення студентів у процесі вокального навчання, що складається з мотиваційного, когнітивного та творчого компонентів. Мотиваційний компонент передбачає глибокий стабільний інтерес майбутніх фахівців до вокального мистецтва, потребу виконавської

художньо-творчої самореалізації. Когнітивний компонент включає широку ерудицію студентів у сфері вокального мистецтва, глибоке розуміння специфіки художньо-образної мови вокальних творів. Творчий компонент пов'язаний з виявом активності, самостійності у вокально-творчій діяльності, наявність у студентів розвиненого асоціативно-образного мислення.

Відповідно до розроблених нами змісту і структури художньо-образного мислення майбутніх вокалістів визначено критерії, а саме: мотиваційно-спрямований, інформаційно-знаннєвий, креативно-творчий та їх показники.

Визначено і обґрунтовано педагогічні принципи проведеного експерименту, описано його умови, подано технологію, а також здійснено аналіз ефективності практичного втілення розробленої методичної моделі. У процесі здійснення експерименту вивчено досвід викладання комплексу фахових (індивідуальних та лекційних) дисциплін студентам-вокалістам. Як виявилось, метод вокально-педагогічної діагностики насправді можна застосовувати під час індивідуальних і групових занять. Виявлено гостру необхідність нотного матеріалу з творів сучасних українських та зарубіжних композиторів, на основі якого можна ефективно формувати художньо-образний світ новітньої музично-інтонаційної парадигми.

У подальшому теоретичному осмисленні й практичному розвитку зазначеного кола питань запропонована нами поетапна методика формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів сприятиме їхньому розвитку від окремої творчої особистості через творчо-педагогічний процес до бажаного художнього результату. Поетапна методика формування художньо-образного мислення майбутніх фахівців містить чотири етапи, а саме: фахово-орієнтаційний, інформаційно-аналітичний, виконавсько-організаційний, методико-узагальнюючий. Перший етап (фахово-орієнтаційний) спрямований на створення позитивної мотиваційної установки студентів на вокальне мистецтво. Другий етап (інформаційно-аналітичний) призначений для формування прагнення студентів до постійного самовдосконалення. Третій етап (виконавсько-організаційний) передбачає вироблення у студентів здатності до

самостійного складання як навчальних вокальних програм, так і концертних, орієнтованих на різну слухацьку аудиторію. Четвертий етап (методично-узагальнюючий) дозволив студентам усвідомити узагальнену модель майбутньої фахової діяльності – через створення самостійних методичних проєкцій – до реального використання відповідних методів і прийомів вокального навчання на заняттях з педагогічної практики. Передбачалося застосування тьюторського супроводу фахово-орієнтованої практики студентів-вокалістів з використанням методів, спрямованих на активізацію репрезентативного, експресивного та комунікативного аспектів художньо-образного мислення.

Дана методика має свої особливі переваги над відомими існуючими, адже тут вихідним моментом є комплекс природних даних та здатність до навчання співу учня, а не одні лише методичні прийоми вчителя. Її застосування у процесі формування навичок художньо-образного мислення студентів-вокалістів забезпечує неухильне підвищення їхньої готовності до професійної діяльності, гарантує вирішення важливих завдань діагностування, прогнозування та корекції навчально-виховного процесу, поєднаних із педагогічною технологією тьюторського супроводу, суголосного сучасним вимогам демократизації вищої освіти.

На основі проведеного дослідження, в дисертації доведено, що:

1) необхідною педагогічною умовою для оптимальних темпів і якості формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів є поєднання мотиваційного, когнітивного й творчого компонентів та їхній комплексний вплив на наочно-дієвий (слуховий), наочно-образний та словесно-логічний елементи занять (індивідуальних і групових), що може бути розглянуто як особливий тип методичного підходу до музичного навчання й виховання;

2) важливим стимулюючим фактором у розвитку словесно-логічного виду художньо-образного мислення студентів-вокалістів є творчі завдання;

3) формування слухових уявлень, звукових образів і розвиток необхідних фахових здібностей майбутніх співаків (здатність розподілу й переключення

уваги, здібність мислити уявними образами тощо) відбувається в процесі художньо-образного мислення на початковому етапі навчання й найпродуктивніше – в ансамблевому музикуванні;

4) формуванню художньо-образного мислення студентів-вокалістів сприятиме вивчення творів сучасних українських і зарубіжних композиторів, на основі яких стане можливим систематичний розвиток виконавських навичок майбутніх співаків у руслі новітньої інтонаційної парадигми;

5) самостійне вивчення солоспівів акцентує художній бік цих творів (програмні назви, графічні ілюстрації, епіграфи, виконавські зразки) сприяє посиленню особистісної мотивації студентів до музикування та допомагає глибше проникнути в суть використаних ними вокально-технічних прийомів;

6) розроблена методика формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів може знаходити індивідуальне застосування в різних навчальних ситуаціях, залежно від музичного досвіду та здібностей кожного;

7) узагальнення результатів проведеного дослідження дозволяє стверджувати, що метод вокально-педагогічної діагностики відповідає особливостям розвитку художньо-образного мислення майбутніх співаків, оскільки дозволяє виявити вихідний рівень їхніх інтересів і з'ясувати важливі фактори впливу на подальше фахове зростання;

8) системний характер впровадження запропонованої педагогічної технології засобами тьюторського супроводу професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів сприятиме успішнішому формуванню в них креативності, здатності до самостійних вчинків та ініціативних волевиявів, збагатить культурологічні основи методики навчання музики.

Здійснене дослідження, звісно, не охоплює всіх сторін даної проблеми. Наукового осмислення, зокрема, потребують методичні особливості формування художньо-образного мислення у процесі навчання співаків різних спеціалізацій та іноземних студентів у музичних ВНЗ України.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета учасника експерименту

Шановний друже! З метою оновлення методичного підґрунтя навчально-виховного процесу студентів-вокалістів, пропонуємо Вам відповісти на запитання, які сприятимуть виявленню нетрадиційних аспектів формування художньо-образного мислення.

Просимо Вас уважно ознайомитись з питаннями та відповісти на них. Якщо жоден із запропонованих варіантів відповіді не підходить, свою відповідь розмістіть у графі „інше”. Дякуємо Вам за участь у опитуванні!

1. Яка музика вперше викликала у Вашій уяві художні образи:
 - а) класична;
 - б) сучасна академічна;
 - в) народна;
 - д) інше (вказіть, що саме) _____

2. З чого складається Ваш навчальний репертуар у ВНЗ:
 - а) суто з програми;
 - б) до обов'язкової програми додаю твори за уподобанням;
 - в) педагог обирає репертуар корисний для голосу;
 - г) виконую тільки ті твори, які подобаються;
 - д) інші критерії _____

3. Які компоненти Ви вважаєте найважливішими в формуванні художньо-образного мислення студентів-вокалістів:
 - а) вокально-педагогічний;
 - б) інформаційний (когнітивний);
 - в) експертна оцінка чужого виконання;
 - г) збудження художньої уяви;
 - д) розвиток образного світу;
 - ж) накопичення асоціацій;
 - з) активізація творчого потенціалу;
 - є) виконавський.

4. Які методи та форми роботи доцільно застосовувати з метою формування у вокалістів художньо-образного мислення:
 - а) наочні (демонстрація записів, зразків чужого співу);
 - б) художньо-творчі (показ голосом педагога);
 - в) словесні (бесіда, розповідь, пояснення, обговорення, інтерв'ю, коментар, вербалізація змісту вокальних творів);
 - г) формування уявлення про еталонний спів;
 - д) пролонгований вокальний тренінг;
 - ж) вокально-педагогічна діагностика;
 - з) стимулювання до збагачення художнього та слухового досвіду;

є) інше (що саме) _____

5. Чи виконували Ви академічну вокальну музику сучасних авторів:

- а) так (назвіть авторів) _____
 б) ні (вказіть причину) _____

6. Які форми занять найкраще сприяли формуванню в Вас художньо-образного мислення:

- а) індивідуальні;
 б) групові (лекційні);
 в) позааудиторні.

7. Які педагогічні умови є найкращими для формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів:

- а) тьюторський супровід професійно-орієнтованої практики;
 б) створення проблемної ситуації навчання;
 в) діалогова міжособистісна атмосфера занять;
 г) інтенсивна співтворчість студентів з педагогом;
 д) забезпечення цілеспрямованого вивчення виконавських традицій у процесі групових занять із суміжних фахових дисциплін;
 ж) інше _____

8. Який, на Вашу думку, найважливіший аспект реалізації вокалістами творчого потенціалу:

- а) педагогічно-прикладний;
 б) мотиваційно-когнітивний;
 в) художньо-образний;
 г) емоційно-оцінювальний;
 д) креативний;
 ж) інше _____

9) Який найсуттєвіший показник сформованості художньо-образного мислення у вокалістів:

- а) опанування емоційно-образною сферою виконання вокальних творів;
 б) встановлення контакту з аудиторією;
 в) вироблення духовно-креативних якостей;
 г) відчуття професійної відповідальності;
 д) пристосування організму до фахово-повноцінного голосового навантаження;
 ж) подолання психофізичного напруження у ході публічного виступу.

10. Чи впливає інтелектуальний рівень вокалістів на процес формування в них художньо-образного мислення:

- а) так;
 б) ні.

Діагностичні тести
із дисципліни "Методика викладання фаху"
для студентів-вокалістів.

1. Вокальна методика – це:
 - а) методика навчання співу;
 - б) самовчитель для вокаліста;
 - в) необхідні теоретичні знання, на основі яких можна вірно оцінювати явища, пов'язані з голосотворенням, розвитком і формуванням художньо-образного мислення студента-вокаліста за сучасними освітніми технологіями.

2. Компоненти, які складають поняття "вокальна орфоєпія":
 - а) вимова голосних і приголосних звуків;
 - б) фонетичні норми літературної мови;
 - в) граматичні норми літературної мови.

3. У жіночому голосі виділяють наступні реєстри:
 - а) грудний і фальцетний;
 - б) грудний і мікст;
 - в) грудний, медіум і головний.

4. У чоловічому голосі виділяють наступні реєстри:
 - а) грудний і фальцетний;
 - б) грудний і мікст;
 - в) грудний, медіум і головний.

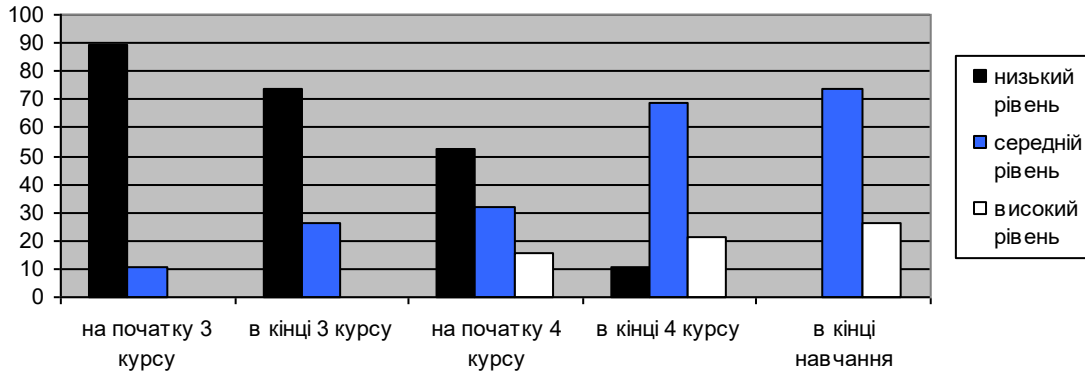
5. Медіум – це:
 - а) середня частина діапазону;
 - б) один із персонажів античної трагедії;
 - в) чоловічий фальцет.

6. Художньо-образне мислення студента-вокаліста формують:
 - а) спеціальні вправи для розвитку діапазону;
 - б) спеціальні вокальні твори;
 - в) комплекс художніх асоціацій та творчих підходів навчального процесу.

7. Тьюторський супровід професійно-орієнтованої практики студентів-вокалістів – це:
 - а) дистанційна форма навчання;
 - б) співтворчість викладача і студента;
 - в) форми самостійної роботи.

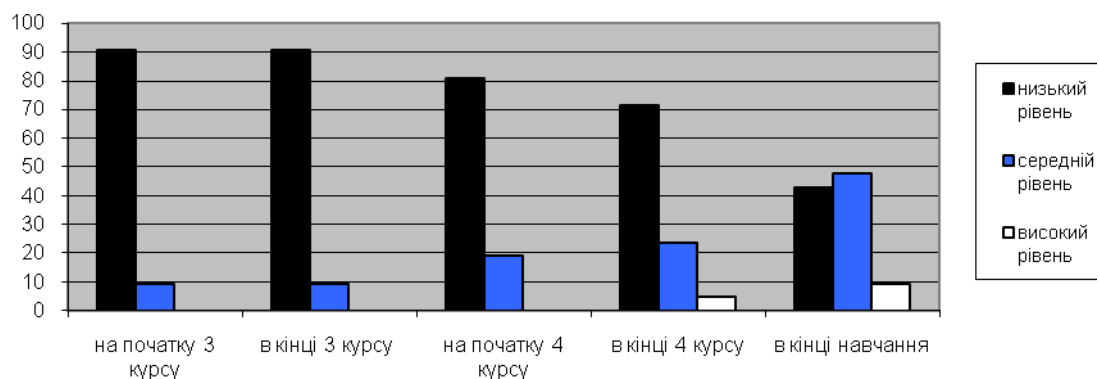
Додаток В

%



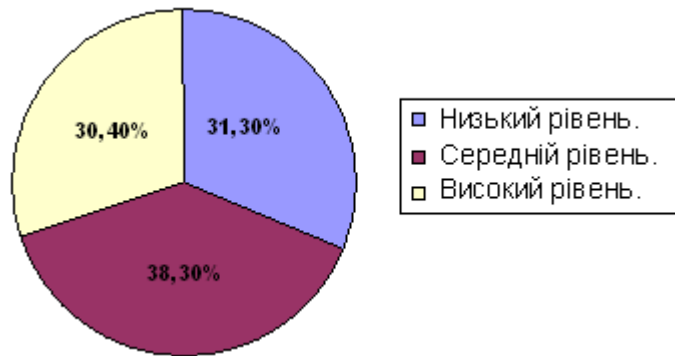
Мал. 1. Розподіл індивідуальних рівнів розвитку художньо-образного мислення студентів-вокалістів експериментальної групи (ЕГ) на різних етапах дослідно-експериментальної роботи.

%

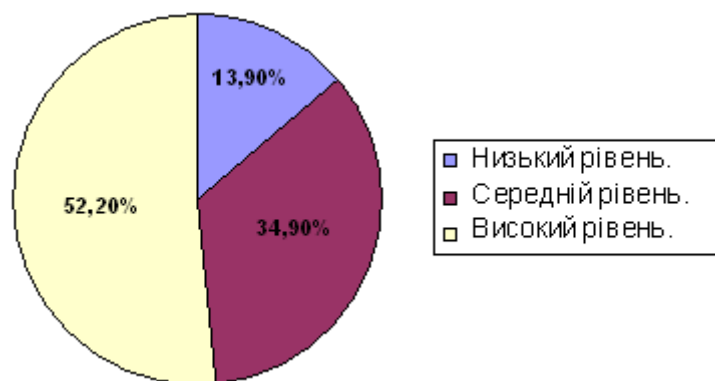


Мал. 2. Розподіл індивідуальних рівнів сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів контрольної групи (КГ) наприкінці констатувального експерименту.

**Рівні сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів
контрольної та експериментальної груп**



Мал. 1. Розподіл рівнів сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів КГ на формувальному етапі експерименту.



Мал. 2. Розподіл рівнів сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів ЕГ на формувальному етапі експерименту.

**Аналітична таблиця процесу формування
художньо-образного мислення студентів-вокалістів**

Формування художньо-образного мислення студентів-вокалістів
<i>Рівні сформованості:</i>
високий, середній, низький.
<i>Методичні принципи:</i>
цілісності навчально-виховного процесу, культуровідповідності, філософсько-естетичної спрямованості, індивідуального підходу, самоаналізу та мистецької рефлексії; реалізації творчого потенціалу.
<i>Педагогічні умови:</i>
тьюторський супровід професійно-орієнтованої практики; створення проблемної ситуації навчання; діалогова міжособистісна атмосфера занять; інтенсивна співтворчість студентів з педагогом; забезпечення цілеспрямованого вивчення виконавських традицій у процесі групових занять із суміжних фахових дисциплін; розкриття навчальних і художніх виховних можливостей професійно-орієнтованої практики.
<i>Методи й прийоми:</i>
наочні (демонстрація записів, зразків чужого співу); художньо-творчі (показ голосом педагога); словесні (бесіда, розповідь, пояснення, обговорення, інтерв'ю, коментар, вербалізація змісту вокальних творів); теоретичний аналіз; емпіричний; метод квазі-помилки; проблемне навчання; цілеспрямоване спостереження; особистісне осмислення; інтерпретація; імпровізація; формування уявлення про еталонний спів; стимулювання до збагачення художнього та слухового досвіду; пролонгований вокальний тренінг; створення художніх образів; методичний аналіз вокального матеріалу; варіативно-емоційна інтерпретація художньо-образного змісту вокальних творів; рольові ігри; залучення студентів до ансамблевого музикування; застосування різних форм репетицій (від фрагментарного виконання кожного твору до цілісного відтворення концертної програми); статистичний аналіз інформації; опанування навичками вокального менеджменту та адміністрування; вокально-педагогічна діагностика.
<i>Форми занять:</i>
індивідуальні, групові (уроки); позааудиторні, дистанційні.
<i>Етапи роботи над твором:</i>
ембріональний (інформаційний); емоційне сприйняття й осмислення тексту; осягання семантики тексту; усвідомлення музичної логіки твору; побудова схеми художньо-образного змісту твору; логічні узагальнення й остаточна виконавська версія.
<i>Етапи формування професійності:</i>
сприймання й оцінювання чужого досвіду; адекватна самооцінка; готовність до самостійної творчої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агикян М. С. О подготовке студента-вокалиста к педагогической деятельности / М. С. Агикян // Вопросы вокальной педагогики. – Вып. 7. – М. : Музыка, 1984. – С. 156 – 172.
2. Азарова Л. Г. Формирование вокально-речевой культуры студентов педвуза: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Азарова Л. Г. – Луганськ, 1994. – 148 с.
3. Алексеев Э. Е. Раннефольклорное интонирование: звуковысотный аспект / Алексеев Э. Е. – М. : Советский композитор, 1986. – 239 с.
4. Ананьев Б. Г. О методах современной психологии / Б. Г. Ананьев // Психодиагностические методы в комплексном лонгитюдном исследовании студентов. – Л. : ЛГУ, 1976. – С. 13 – 35.
5. Андреев А. Л. Художественный образ и гносеологическая специфика искусств: Методологические аспекты проблемы / Андреев А. Л. – М. : Наука, 1981. – 193 с.
6. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (сольний спів) : [підручник / НМАУ ім. П. І. Чайковського] / Антонюк В. Г. – К.: Віпол, 2007. – 176 с.
7. Антонюк В. Г. Лінгвокультурний концепт "вокальна педагогіка" / В. Г. Антонюк // Часопис НМАУ ім. П. І. Чайковського. – № 1 (2), 2009. – С. 94-103.
8. Антонюк В. Г. Постановка голосу : [навчальний посібник / КНУКіМ] / Антонюк В. Г. – К. : Українська ідея, 2000. – 68 с.
9. Антонюк В. Г. Прийти на світ людиною (Мовно-інтонаційний аспект родинного виховання) / В. Г. Антонюк // Рідна школа. – 1995. – № 6. – С. 16-17. – 80 с.
10. Антонюк В. Г. Тезаурусність вокально-педагогічного мовлення / В. Г. Антонюк // Рідна школа. – 1999. – № 11. – С. 49-51.

11. Антонюк В. Г. Українська вокальна школа: етнокультурологічний аспект : [монографія / КНУКіМ] / Антонюк В. Г. – [2-ге вид.]. – К. : Українська ідея, 2001. – 144 с.
12. Арістотель. Поетика; пер. на укр. Ю. Мушака та Й. Кобова (Антична література) : [хрестоматія]. – К. : Радянська школа, 1968. – С. 305-313. – 257 с.
13. Асафьев Б. В. Речевая интонация / Асафьев Б. В. – М.-Л. : Музыка, 1965. – 135 с.
14. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса; под. ред. М. Л. Львова. – М.-Л. : Музгиз, 1956. – 192 с.
15. Багадуров В. А. Очерки по истории вокальной педагогики / Багадуров В. А. – М. : Музгиз, 1956. – 268 с.
16. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика и исполнительство / Баренбойм Л. А. – Л. : Музыка, 1974. – 336 с.
17. Басин Е. Я. Двуликий Янус (о природе творческой личности) / Басин Е. Я. – М. : Магистр, 1996. – 171 с.
18. Батракова С. Н. Психологические барьеры как факторы торможения эмоциональных переживаний учащихся в обучении / С. Н. Батракова // Эмоциональная регуляция учебной деятельности: сб. материалов; под общей ред. А. Я. Чебыкина. – М. : АН СССР, 1988. – С. 174-180. – 254 с.
19. Батюк Н. О. Формування художньо-образного мислення молодших школярів на уроках музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика музичного навчання" / Н. О. Батюк. – Київ, 2003. – 19 с.
20. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / Бахтин М. М. – М. : Искусство, 1979. – 424 с.
21. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей / Богоявленская Д. Б. – М. : Академия, 2002. – 320 с.
22. Большая советская энциклопедия / [гол. ред. Прохоров А. М.]. – М. : Сов. энциклопедия, 1972. – Т. 8. – С. 223.

23. Борев Ю. Б. Эстетика / Борев Ю. Б. – М. : Высшая школа, 2002. – 511 с.
24. Бочкарев Л. Л. Психология музыкальной деятельности : [учебное пособие] / Бочкарев Л. Л. – М. : Классика XXI, 2008. – 332 с.
25. Букач М. М. Формування педагогічної культури вчителя музики засобами професійної підготовки : [монографія] / Букач М. М. – Одеса : Логос, 1996. – 195 с.
26. Василенко Л. М. Взаємодія вокального і методичного компонентів у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика музичного навчання" / Л. М. Василенко. – К., 2003. – 20 с.
27. Вертгеймер М. Продуктивное мышление / Вертгеймер М. – М. : Прогресс, 1987. – 336 с.
28. Вилинская И. Н. Значение репертуара в воспитании певца / И. Н. Вилинская // Вопросы вокальной педагогики / Сост. Д. Г. Евтушенко: очерки. – Вып. 3. – М. : Музыка, 1967. – С. 45 – 90.
29. Виноградов К. О специфике творческих взаимоотношений пианиста-концертмейстера и певца / К. Виноградов // Музыкальное исполнительство и современность: сб. стат. / Сост. М. А. Смирнова. – Вып. I. – М. : Музыка, 1988. – С. 156 – 178.
30. Войтлева Н. А. Психолого-педагогические условия профессионально-творческого развития личности будущего учителя музыки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Войтлева Н. А. – М., 2003. – 200 с.
31. Востряков О. А. Сучасна практика підготовки оперних співаків у системі "внз – театр" / О. А. Востряков // Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського. – Вип. 5: Музичне виконавство. – Кн. 4. – К., 2000. – С. 177 – 183.
32. Вотріна В. В. Мистецтво співу і вокальна методика М. Е. Донець-Тессейр / Вотріна В. В. – К.: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 2001. – 272 с.

33. Выготский Л. С. Психология искусства ; под ред. М. П. Ярошевского / Выготский Л. С. – М. : Педагогика, 1997. – 344 с.
34. Гавриленко І. Соціологічний моніторинг і діагностика в освіті / І. Гавриленко // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2. – № 2. – С. 8.
35. Гегель Г. -В. Ф. Эстетика ; пер. с нем. [в 4-х тт.]. – Т. 1. – М., 1968.
36. Герсамия И. Е. К проблеме психологии творчества певца / Герсамия И. Е. – Тбилисси : Мецниереба, 1985. – 164 с.
37. Гонтаренко Н. Б. Сольное пение : секреты вокального мастерства / Н. Б. Гонтаренко. – Изд. 4-е. – Ростов н/Д : Феникс, 2008. – 183 с.
38. Горюхина Н. А. Обобщение как элемент художественного мышления / Н. А. Горюхина // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования: сб. статей. – К. : Музична Україна, 1989. – С. 47 – 54. – 178 с.
39. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства : 17.00.03 / Гребенюк Н. Є. – К., 2000. – 39 с.
40. Гребенюк Н. Є. Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти : [монографія] / Гребенюк Н. Є. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1999. – 269 с.
41. Грінчук І. П. Формування музично-аналітичних умінь майбутніх вчителів музики : дис. ... канд. пед.наук : 13.00.04 / Грінчук І. П. – К., 1997. – 201 с.
42. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти [монографія] / Гузій Н. В. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
43. Гуманітарні технології ; за ред. В. В. Різуна. – К. : Видавничий дім "КМ Academia", 1994. – 60 с.
44. Далецкий О. В. Саморегуляция голоса певцов / О. В. Далецкий // Музыкальная академия. – 1999. – № 1. – С. 143 – 145.
45. Делицеева Н. О. О воспитании певца-художника / Н. О. Делицеева // Музыкальное исполнительство. – М., 1979. – С. 77 – 103.

46. Дмитриев Л. Б. В классе профессора М. Э. Донец-Тессейр. О воспитании легких женских голосов / Дмитриев Л. Б. – М.: Музыка, 1974. – 62 с.
47. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Дмитриев Л. Б. . – М : Музыка, 2004. – 368 с.
48. Дьяченко Н., Котляревский И., Полянский Ю. Теоретические основы воспитания и обучения в музыкальных учебных заведениях. – К. : Музична Україна, 1987. – 111 с.
49. Дяченко Л. В. Вокальне виховання і охорона співацького голосу школярів та юнацтва : [навчально-методичний посібник] / Дяченко Л. В. – СДПУ ім. А. С. Макаренка. – С., 2008. – 76 с.
50. Евтушенко Д. Г. Выдающийся педагог-вокалист (воспоминания о Е. А. Муравьевой) / Д. Г. Евтушенко // Вопросы вокальной педагогики. – Вып. 3. – М.: Музыка, 1967. – С. 134 – 145.
51. Евтушенко Д. Г. О впеvании вокальных произведений / Д. Г. Евтушенко // Вопросы вокальной педагогики. – Вып. 3. – М. : Музыка, 1967. – С. 98 – 119.
52. Егоричева М. И. О психологических основах вокально-педагогического процесса: дис. ... канд. искусствоведения : 17.00.02 / Егоричева М. И. – К., 1951. – 131 с.
53. Елистратова Г. Б. Музыкальное мышление как форма креативной деятельности : дис. ... канд. филос. наук : 24.00.01 / Елистратова Г. Б. – Саранск, 2003. – 198 с.
54. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренинг / Емельянов В.В. – СПб : Лань, 2000. – 192 с.
55. Емельянов В. В. Фонопедический метод формирования певческого голосообразования : [методические рекомендации для учителей музыки] / Емельянов В. В. – Новосибирск : Наука, 1991. – 42 с.
56. Євтушенко Д. Г. Роздуми про голос: нотатки педагога-вокаліста / Євтушенко Д. Г. – К. : Музична Україна, 1979. – 91 с.

57. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика / Ингенкамп К. ; пер. с нем. – М. : Педагогика, 1991. – 240 с.
58. Іванова Л. О. Музично-педагогічна спадщина Миколи Леонтовича : [монографія] / Іванова Л. О. – Вінниця : ВМГО "Розвиток", 2007. – 144 с.
59. Заседаталев Ф. Ф. Научные основы постановки голоса / Заседаталев Ф. Ф. – [3-е изд.]. – М. : ОГИЗ, 1935. – 104 с.
60. Зданович А. П. Некоторые вопросы вокальной методики / Зданович А. П. – М. : Музыка, 1965. – 147 с.
61. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії : [навчальний посібник] / Зязюн І. А., Сагач Г. М. – К. : Укр.-фінськ. ін.- т менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
62. Козир А.В. Професійна майстерність учителів музики: теорія і практика формування в системі багаторівневої освіти : [монографія] / Козир А. В. – К. : Вид. НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 380 с.
63. Койчева Т. І. Підготовка майбутніх учителів гуманітарних спеціальностей як тьюторів для системи дистанційної освіти: автореф. дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / Койчева Т. І. – Одеса, 2004. – 20 с.
64. Колодуб І. С. Питання теорії вокального мистецтва : [посібник до курсу історії та теорії вокального мистецтва] / Колодуб І. С. – Харків: Промінь, 1995. – 120 с.
65. Комісаров О. В. Початкове навчання співу на фонетичній основі української мови / Комісаров О. В. – К. : ІСДО, 1995. – 88 с.
66. Корженевський А. Й. До питання про специфіку мислення музиканта-виконавця / А. Й. Корженевський // Питання фортепіанної педагогіки та виконавства. – К. : Музична Україна, 1981. – С. 29 – 40.
67. Короткий психологічний словник / [ред. В. І. Войтко]. – К. : Вища школа, 1976. – 191 с.
68. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / Костюк О. Г. – К. : Наукова думка, 1965. – 123 с.

69. Котляревський І. А. Діатоніка і хроматика як категорії музичного мислення / Котляревський І. А. – К. : Музична Україна, 1971. – 155 с.
70. Котляревский И. А. К вопросу о понятийности музыкального мышления / И. А. Котляревский // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования: сб. статей. – К. : Музична Україна, 1989. – С. 28 – 35. – 178 с.
71. Кочнева И. С, Яковлева А. С. Вокальный словарь / Кочнева И. С, Яковлева А. С. – [2-е изд.]. – Л. : Музыка, 1988. – 70 с.
72. Красиков Ю. В. Теория речевых ошибок (на материале ошибок наборщика) / Красиков Ю. В. – М. : Наука, 1980. – 124 с.
73. Кьеркегор и современность : материалы научной конференции / отв. Ред. Т. В. Щитцова. – Минск : РИВШИГО, 1996. – 204 с.
74. Леонтович М. Д. Практичний курс навчання співу у середніх школах України / [упор. Л. О. Іванова]. – К. : Музична Україна, 1989. – 133 с.
75. Леонтьев А. А. Психолінгвістика / Леонтьев А. А. – Л. : Наука, 1967. – 118 с.
76. Лернер И. Я. Проблема методов обучения и пути ее исследования / И. Я. Лернер // Вопросы методов педагогических исследований : сб. научных трудов / [под ред. М. Н. Скаткина]. – М., 1973. – С. 40-55.
77. Лосев А. Ф. Философия имени / Лосев А. Ф. . – М. : Издательство Московского университета. – 1990. – 269 с.
78. Люш Д. Развитие и сохранение певческого голоса / Люш Д. – К. : Музична Україна, 1988. – 138 с.
79. Мадисева Т. П. Співак і мова / Мадисева Т. П. – Харків : ШТРИХ, 2002. – 160 с.
80. Мазель Л. А. О системе музыкальных средств и некоторых принципах художественного воздействия музыки / Л. А. Мазель // Интонация и музыкальный образ / [под ред. Б. М. Ярустовского]. – М., 1965. – С. 225 – 264.
81. Макаренко А. С. Сочинения : в 7 т. / А. С. Макаренко. – М. : АПН, 1958. – Т. 2. – 558 с.

82. Мальцев С. М. О психологии музыкальной импровизации / Мальцев С. М. – М. : Музыка, 1991. – 88 с.

83. Маріо М. Д. Виховання молоді засобами православної духовної музики у закладах освіти України (кінець ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / М. Д. Маріо. – Харків, 2000. – 19 с.

84. Маруфенко О. В. Формування вокально-слухових навичок майбутнього вчителя музики : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / Маруфенко О. В. – К., 2006. – 265 с.

85. Масол Л. М. Виховний потенціал мистецтва – джерело освітніх інновацій / Л. М. Масол // Мистецтво і освіта. – 2001. – №1. – С. 2 – 5.

86. Машевский Г. Вокальное исполнительство в воззрениях и практике А. С. Даргомыжского / Г. Машевский // Вопросы теории и эстетики музыки. – Л., 1969. – Вып. 3. – С. 215 – 231.

87. Медушевский В. В. Музыкальное мышление и логос жизни / В. В. Медушевский. // Музыкальное мышление: сущность, категории, аспекты исследования: сб. статей. – К. : Музична Україна, 1989. – С. 18 – 28. – 178 с.

88. Мигунов А. И. Аналитика и диалектика: два аспекта логики / А. И. Мигунов // "Я и МЫ" : к 70-летию профессора Ярослава Анатольевича Слинина. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2002. – Серия "Мыслители". – Выпуск X. – С. 326 – 340.

89. Микиша М. Б. Практичні основи вокального мистецтва / [літ. виклад М. І. Головащенко] / Микиша М. Б. – [2-е вид.]. – К. : Музична Україна, 1985. – 80 с.

90. Митці України: Енциклопедичний довідник / [за ред. Кудрицького А. Б.]. – К. : Українська енциклопедія ім. М. П. Бажана, 1992. – 848 с.

91. Митюрлов Б. Н. Развитие педагогической мысли на Украине в XVI – XVII ст. / Митюрлов Б. Н. – К. : Радянська школа, 1968. – 210 с.

92. Михайлова Т. М. Виховання співаків у Київській консерваторії: [хронологічний огляд з 1863 по 1963 рр.] / Михайлова Т. М. – К. : Музична Україна, 1970. – 128 с.
93. Мокренко А. Ю. У серці – рідна Україна / Мокренко А. Ю. – К. : Веселка, 1994. – 168 с.
94. Моляко В. А. Проблемы психологии творчества и разработка подхода к изучению одаренности / В. А. Моляко // Вопросы психологии. – 1994. – № 5. – С. 86 – 94.
95. Морозов В. П. Эмоциональность как критерий профотбора вокалистов / В. П. Морозов // Вопросы вокальной педагогики. – Вып. 7. – М. : Музыка, 1984. – С. 198 – 204.
96. Москаленко В. Г. До визначення поняття "музичне мислення" / В. Г. Москаленко // Українське музикознавство. – Вип. 28. – К. : НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1998. – С. 48 – 53.
97. Муравйова О. О. Спогади. Матеріали / [упор. та прим. Г. І. Філіпенко] / Муравйова О. О. – К. : Муз. Україна, 1984. – 150 с.
98. Назайкинский Е. О психологии музыкального восприятия / Назайкинский Е. – М. : Музыка, 1972. – 381 с.
99. Оголевец А. С. Слово и музыка / Оголевец А. С. – М. : Музгиз, 1960. – 520 с.
100. Олексюк О. М. Методика викладання гри на музичних інструментах : [навчальний посібник] / Олексюк О. М. – К. : ДАКККіМ, 2004. – 135 с.
101. Олексюк О. М. Музична педагогіка : [навчальний посібник] / Олексюк О. М. – К. : КНУКіМ, 2006. – 188 с.
102. Олексюк О.М., Ткач М. М. Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва : [навчальний посібник] / Олексюк О. М., Ткач М. М. – К. : Знання України, 2004. – 264 с.
103. Освітні технології : [навчально-методичний посібник] / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. / [заг. ред. О. М. Пехоти]. – К. : А.С., 2000.

104. Основи викладання мистецьких дисциплін : [навчальний посібник для студентів гуманітарних спеціальностей ВНЗ] / [заг. ред. Рудницької О. П.]. – К. : АПН України, 1998. – 183 с.

105. Падалка Г. М. Естетична культура майбутніх учителів та умови її формування / Г. М. Падалка // Вища і середня педагогічна освіта. – Вип.15. – К., 1991. – С. 56-62.

106. Падалка Г. М. Музична педагогіка / [за ред. В. Г. Бутенка] / Падалка Г. М. – Херсон, 1995. – 104 с.

107. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / [под ред. В. А. Сластенина]. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.

108. Педагогічні технології : [навчальний посібник] / [Падалка О. С., Нісімчук А. М., Смолюк І. О., Шпак О. Т.]. – К. : Українська енциклопедія, 1995. – 254 с.

109. Педагогический эксперимент: организация, методика, управление : [рекомендации для педагогов и рук. учреждений и органов образования] / [сост. В. Г. Кошмар и др.] / Вологодский областной ин-т повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров. – Вологда: "Б.и.", 1992. – 23 с.

110. Петрушин В. И. Музыкальная психология : [учебное пособие] / Петрушин В. И. – [2-е изд.]. – М. : Владос, 1997. – 384 с.

111. Піхманець Р. В. Психологія художньої творчості (теоретичні та методичні аспекти) / Піхманець Р. В. – К. : Наукова думка, 1991. – 164 с.

112. Побережна Л. Л. Розвиток естетичної культури студентів музично-педагогічних факультетів засобами української музики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика музичного навчання" / Побережна Л. Л. – К., 2001. – 19 с.

113. Подрезов В. А. Формування духовної культури майбутнього вчителя засобами музичного мистецтва : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти " / Подрезов В. А. – Луганськ, 2003. – 20 с.

114. Пономарев Я. А. Психология в системе комплексного исследования творчества / Пономарев Я. А. – Л., 1980. – 160 с.

115. Потебня А. А. Мысль и язык / Потебня А. А. – К. : СИНТО, 1993. – 192 с.

116. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Ражников В. Г. – М., 1993. – 70 с.

117. Раппопорт С. Х. Искусство и эмоции / Раппопорт С. Х. : [2-е изд.] / Раппопорт С. Х. – М. : Музыка, 1972. – 168 с.

118. Раушенбах Б. В. Геометрия картины и зрительное восприятие / Раушенбах Б. В. – СПб. : Азбука-классика, 2001. – 320 с.

119. Рибалка В. В. Психологія розвитку творчої особистості : [навчальний посібник] / Рибалка В. В. . – К. : АПН України. Ін-т пед. і психолог. проф. освіти, 1996. – 236 с.

120. Ростовський О. Я. Музична педагогіка : [навчальні програми, методичні рекомендації та матеріали] / Ростовський О. Я. – Ніжин, 2001. – 112 с.

121. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психологии / Рубинштейн С. Л. – М., 1959. – 426 с.

122. Рудницька О. П. Музыка і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти : [навчальний посібник] / Рудницька О. П. – К. : ІЗМН, 1998. – 248 с.

123. Сапожнік О. В. Музично-естетичне виховання старшокласників (на матеріалі сучасної популярної естрадної музики) : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика музичного навчання " / Сапожнік О. В. – К., 2001. – 20 с.

124. Симоненко В. С. Українська енциклопедія джазу. – К. : Центрмузінформ, 2004. – 231 с.

125. Станиславский К. С. Работа актера над собой / Станиславский К. С. – Полное собрание сочинений. – М. : Искусство, 1954. – Т. 2. – 480 с.
126. Стахевич А. Г. Вокальное искусство Западной Европы: творчество, исполнительство, педагогика : [исследование] / Стахевич А. Г. – К.: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 1997. – 272 с.
127. Столович Л. Н. Красота. Добро. Истина: Очерки истории аксиологии / Столович Л. Н. – М., 1994. – 464 с.
128. Сухомлинский В. А. О воспитании / Сухомлинский В. А. – М. : Политиздат, 1973.– 272 с.
129. Стулова Г. П. Дидактические основы обучения пению : [учебное пособие] / [научн. ред. В. В. Мерцалова] / Стулова Г. П. – М. : МГПИ, 1988. – 67 с.
130. Талызина Н. Ф. Вступительная статья / Н. Ф. Талызина // Психодиагностика: Теория и практика ; пер. с нем. – М. : Прогресс, 1986. – 205 с.
131. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Теплов Б. М. – М. : Изд. АПН РСФСР, 1947. – 334 с.
132. Ткачук А. О. Формування художньо-образного мислення вокалістів як психолого-педагогічна проблема / А. О. Ткачук // Наукові праці МДГУ імені Петра Могили. – Серія: "Педагогіка". – Вип. 43. – Миколаїв, 2006. – 162 с. – С. 41 – 45.
133. Ткачук А. О. Формування художньо-образного мислення на заняттях із постановки голосу як філософсько-естетична проблема вокального мистецтва / А. О. Ткачук // Вісник КНУКіМ. – Серія: "Педагогічні науки". – Вип. 14. – К., 2006. – 222 с. – С. 188 – 196.
134. Ткачук А. О. Аспекти формування духовного потенціалу співаків / А. О. Ткачук // Наукові праці МДГУ імені Петра Могили. – Серія: "Педагогіка". – Вип. 62. – Миколаїв, 2007. – 184 с. – С. 73 – 77.

135. Ткачук А.О. Нові педагогічні технології у діагностиці стану сформованості художньо-образного мислення студентів-вокалістів / А. О. Ткачук // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – Серія 14: "Теорія та методика мистецької освіти". – Вип. 8 (13). – К., 2009. – 241 с. – С. 73 – 76.

136. Ткачук А. О. Філософсько-естетичний аспект формування художньо-образного мислення співаків / А. О. Ткачук // Духовна культура як домінанта українського життєтворення : зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Київ, 22-23 грудня 2005 р. – К. : ДАКККіМ, 2005. – Ч. 2. – 356 с. – С. 120 – 123.

137. Ткачук А. О. Психолого-педагогічний зміст навчання співу / А. О. Ткачук // Україна – Світ: від культурної своєрідності до спорідненості культур : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. – Київ, 25-26 травня 2006 р. – К. : ДАКККіМ, 2006. – Ч. 2. – 300 с. – С. 86 – 88.

138. Ткачук А. О. Аспекти духовного потенціалу у вихованні вокалістів / А. О. Ткачук // Українська культура в контексті сучасних наукових досліджень та практичних реалій : зб. матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції. – Київ, 21-22 грудня 2006 р. – К. : ДАКККіМ, 2007. – Ч. 1. – 300 с. – С. 252 – 254.

139. Узнадзе Д. Н. Общая психология / Узнадзе Д. Н. – СПб. : Смысл, 2004. – 413 с.

140. Ушинский К. Д. Собрание сочинений : [в 6-ти тт.] / Ушинский К. Д. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 6. – 640 с.

141. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания // Собрание соч. : [в 11-ти тт.]. – М. : Изд. АПН, 1950. – Т. 2. – "Опыт педагогической антропологии". – 628 с.

142. Федорчук В. В. Психолого-педагогічна підготовка майбутнього вчителя до організації музично-пізнавальної діяльності учнів початкової школи : автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика музичного навчання" / Федорчук В. В. – К., 2002. – 20 с.

143. Философский энциклопедический словарь : [2-е изд.] / [ред. А. Л. Грекулова]. – М., 1989. – 382 с.
144. Фрейд З. Художник и фантазирование; пер. с нем. / [под ред. Р. Ф. Додельцева, К. М. Долгова] / Фрейд З. – М. : Республика, 1995. – 400 с.
145. Фролов Ю. П. Пение и речь в свете учения Павлова / Фролов Ю. П. – М. : Музыка, 1966. – 100 с.
146. Халабузарь П. В. и др. Методика музыкального воспитания : [учебное пособие для муз. училищ] / Халабузарь П. В., Попов В. С., Добровольская Н. Н. – М. : Музыка, 1990. – 175 с.
147. Хомутова Л. Г. Создание вокально-сценического образа : [методическое пособие для певцов] / Хомутова Л. Г. – Днепропетровск : Пороги, 1995. – 50 с.
148. Цыпин Г. М. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика : [учебное пособие] / Цыпин Г. М. – М. : Академия, 2003.
149. Черніков С. Я. Виховання духовності особистості вчителя в теорії і практиці вітчизняної педагогіки (кінець ХІХ – початок ХХ століття) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Теорія та історія педагогіки" / Черніков С. Я. – Луганськ, 2003. – 20 с.
150. Чернявська М. Н. Аксиологічний аспект теорії інтерпретації та проблеми музичної педагогіки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 17.00.02 "Музичне мистецтво" / Чернявська М. Н. – К., 1996. – 16 с.
151. Чижик И. Педагогические аспекты проблемы моделирования музыкального мышления / И. Чижик // Музыкальное мышление: проблемы анализа и моделирования : сб. научных трудов. – К. : КГК им. П. И. Чайковского, 1988. – С. 37 – 42. – 110 с.
152. Чишко О. С. певческий голос и его свойства / Чишко О. С. – М.-Л.: Музыка, 1966. – 48 с.
153. Шаляпин Ф. И. Литературное наследство : [в 2-х т.] / Шаляпин Ф. И. – М. : Искусство, 1959. – Т. 1. – 768 с.

154. Шульга Р. П. Искусство и ценностные ориентации личности / Шульга Р. П. – К. : Наукова думка, 1989. – 120 с.
155. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка : [підручник] / В. Д. Шульгіна ; Держ. акад. керів. кадрів культури і мистецтв. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 272 с.
156. Юнг К.-Г. Психология бессознательного ; пер. с нем. / Юнг К.-Г. – М. : ООО “Изд-во АСТ – ЛТД”, “Канон +”, 1998. – 400 с.
157. Юссон Рауль. Певческий голос: Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса ; пер. с франц. / Юссон Рауль. – М. : Музыка, 1974. – 264 с.
158. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу : [навчально-методичний посібник] / Юцевич Ю. Є. – К. : ІЗМН, 1998. – 160 с.
159. Яворский Б. Л. Избранные труды / Яворский Б. Л. – М. : Советский композитор, 1987. – Ч. 1. – 365 с.
160. Языкова Н. Б. Индивидуально-дифференцированный подход к профессиональной подготовке студентов консерваторий : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Языкова Н. Б. – Одесса, 1992. – 200 с.
161. Adler G. Methode der Musikgeschichte. – Leipzig : Universal Edition, 1930.
162. Appelman R. The science of Vocal Pedagogy. – Bloomington : Indiana University Press. – London, 1967. – 351 p.
163. Duncker K. Zur Psychologie des produktiven Denkens. – Berlin : Springer, 1935.
164. Mayer H. Psychologie des emotionalen Denkens. – Tübingen, 1908.
165. Rigg M. G. An experiment to determine how accurately college students can interpret intended meanings of musical compositions // J. Exp. Psychol. – 1937. – № 21. – P. 223 – 229.
166. Seashore C. E. Seashore–Test fur musikalische Begabung / Verlag H. Huber, Bern, Stuttgart, Toronto, 1966.

167. Seashore C. E. The Psychology of Musical Talent. – 1919.
168. Seashore C. E. Measures of Musical Talent. Psycholo. – 1930. – Rew., 37.
169. Skinner B. Was ist Behaviorismus? Reinbek bei Hamburg : Rohwolt, 1978. – S. 9 – 11.
170. Электронный ресурс : www.culturalstudies.in.ua
171. Электронный ресурс : Psychology OnLine.Net
172. Электронный ресурс: <http://www.brsu.brest.by>
173. Электронный ресурс : <http://www.nndb.com>