

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ім. А.С. МАКАРЕНКА**

Кафедра вокального мистецтва

СТАХЕВИЧ ОЛЕКСАНДР ОЛЕКСАНДРОВИЧ

**ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО
АНАЛІЗУ ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ
У СТУДЕНТІВ ФАКУЛЬТЕТІВ МИСТЕЦТВ**

**Дипломна робота
на здобуття освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр»
зі спеціальності 8.02020401 «Музичне мистецтво»**

Науковий керівник:

ЄРЕМЕНКО О. В.

доктор педагогічних наук, професор

СУМИ – 2012

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ТВОРІВ ВОКАЛЬНОГО МИСТЕЦТВА У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	
1. 1. Аналіз джерел за темою дослідження	9
1. 2. Специфіка формування вмінь аналізу музичних творів у майбутніх фахівців-педагогів	16
1. 3. Вокально-виконавські аспекти вибору педагогічного репертуару	25
РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИКО-ПРАКТИЧНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	
2. 1. Компонентна структура вмінь художньо-педагогічного аналізу у процесі вокального навчання	36
2. 2. Вивчення стану сформованості вмінь художньо-педагогічного аналізу у студентів факультетів мистецтв	49
2. 3. Методика формування вмінь художньо-педагогічного аналізу творів вокального мистецтва	60
ВИСНОВКИ	71
ДОДАТКИ	75
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	82

ВСТУП

Актуальність теми. На початку третього тисячоліття посилилися вимоги до викладачів - фахівців мистецтв, у тому числі й до вчителів музики та співу. Зі всіх компонентів мистецького навчання і естетичного виховання спів є одним з самих важливих, оскільки віддзеркалює багатовіковий життєвий досвід, мудрість та красу культури певного народу. Проблеми вокальної творчості турбували не одне покоління виконавців і педагогів. Українські мислителі, діячі культури та освіти всіх часів підкреслювали його значення у збереженні культурних, моральних, етичних і естетичних цінностей.

Для забезпечення якісно нового рівня навчання надзвичайно важливими є розробка й удосконалення способів педагогічної діяльності, чому сприяє вчасне виявлення й поширення всього нового, прогресивного та корисного, що народжується в практиці. У методико-педагогічній літературі проблемі творчого розвитку особистості із використанням різних видів музичної діяльності присвячено чимало праць, як вітчизняних так і зарубіжних дослідників.

Так, провідні російські педагоги-практики В. Бєлобородова, Н. Ветлугіна, Н. Гродзенська, Л. Дмитрієв, Е. Малініна, Г. Струве, В. Шацька та інші визначали спів як основний засіб музичного виховання дітей, виокремлюючи два основних підходи до розробки теоретико-методологічних основ розвитку вокальних умінь у школярів як складової їх музичної культури, акцентуючи увагу на використанні музики як ефективного засобу розвитку музично-творчих здібностей, уяви, фантазії, інтуїції, що складають основу формування вокальних умінь.

Суттєву розробку теорії та методики навчання співу, вивчення специфічних аспектів вокальної діяльності здійснювали В. Антонюк, Д. Аспелунд, Л. Василенко, В. Багадуров, В. Вотріна, І. Герсамія, Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, Д. Євтушенко, О. Зданович, І. Колодуб, І. Левідов, М. Микиша, В. Морозов, К. Плужников, Н. Прокопенко, О. Стахевич, О. Чишко, Р. Юссон, Ю. Юцевич, В. Юшманов та ін. Увага цих науковців зосереджувалась здебіль-

шого на теоретичних основах підготовки співаків до сценічних виступів та психолого-педагогічних умовах розвитку вокальних навичок.

Звичайно підготовка кваліфікованих педагогів співу неможлива без знання репертуару та його правильного вибору. Це пов'язано з проблемою художньо-педагогічного аналізу вокальних творів, що якнайкраще забезпечує збереження й передачу досвіду вокальної творчості підростаючим поколінням. Питання репертуарного забезпечення розглядали О. Апраксина, В. Белобородова, Б. Брилін, Г. Вальдман, Н. Ветлугіна, Н. Гродзенська, Л. Дмитрієв, З. Кодай, Є. Малініна, О. Олексюк, К. Орф, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Струве, В. Холоденко, В. Шацька, Б. Яворський та ін. Отже, надбання педагогічної науки свідчать про увагу до проблеми поліпшення якості вокально-педагогічної підготовки вчителів музики. Водночас науково-дослідна робота вчених не дає цілковитого розкриття проблеми формування всього діапазону професійних умінь педагогів мистецького фаху.

Специфіка роботи сучасного вчителя музики передбачає оволодіння багатьма спеціальними вміннями, серед яких уміння художньо-педагогічного аналізу творів зокрема вокального мистецтва, мають забезпечити його музично-педагогічну діяльність, котра уможливилює залучення учнів мистецтва до цінностей різних видів мистецтва з метою опанування ними змісту художнього образу твору, його духовного та естетичного ефекту.

Таким чином, недостатність наукової розробки і потреби сучасної практики замовляють доцільність теоретичного обґрунтування якісно нових підходів до змісту та методичного забезпечення вокальної підготовки студентів, що і визначило вибір теми магістерського дослідження – «Формування вмінь художньо-педагогічного аналізу вокальних творів у студентів факультетів мистецтв».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Магістерське дослідження виконано відповідно до плану науково-дослідних робіт кафедри вокального мистецтва факультету мистецтв Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка в межах комплексної теми

“Теорія та методика вокального навчання на факультетах мистецтв педагогічних ВНЗ”.

Мета дослідження теоретично обґрунтувати та розробити методику формування вмінь художньо-педагогічного аналізу творів вокального мистецтва у майбутніх фахівців.

Об'єкт дослідження – процес вокально-фахової підготовки студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів.

Предмет дослідження – методика формування вмінь художньо-педагогічного аналізу вокальних творів у майбутніх учителів музики.

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

1. здійснити аналіз наукової літератури з проблеми дослідження.
2. визначити сутність і зміст поняття вмінь художньо-педагогічного аналізу вокальних творів.
3. визначити критерії, показники та рівні сформованості вмінь художньо-педагогічного аналізу творів вокального мистецтва у майбутніх фахівців.
4. виявити ефективні методи і прийоми та розробити методику оволодіння вміннями художньо-педагогічного аналізу вокальних творів майбутніми вчителями музики.

Методологічною та теоретичною основою дослідження виступили концептуальні ідеї філософії та методології освіти (В. Андрущенко, В. Лутай, Н. Кузьміна та ін.); праці видатних діячів науки та культури про роль мистецтва як засобу творення особистості (Б. Асаф'єв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, В. Сухомлинський та ін.); наукові теорії художньо-творчого становлення майбутніх фахівців (Є. Абдулліна, О. Єременко, О. Лобова, О. Михайличенко, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Ніколаї, Г. Падалка та ін.); науково-методичні розробки з вокального навчання (В. Антонюк, Н. Гребенюк, В. Ємельянов, Л. Дмитрієв, А. Менабені, О. Стахевич, Ю. Юцевич та ін.).

Для розв'язання означених завдань та досягнення мети було застосовано такі **методи**:

- *теоретичні*: аналіз і синтез, порівняння, узагальнення і систематизація (аналіз науково-педагогічної і методичної літератури за проблемою дослідження, узагальнення досвіду визначних педагогів та вокалістів-виконавців, а також практики викладання у вищих музично-педагогічних закладах);

- *емпіричні*: спостереження, бесіди, анкетування, тестування, оцінювання, констатувальний експеримент тощо.

Організація дослідження. Дослідження здійснювались протягом 2011-2012 р. і охоплювало три етапи науково-педагогічного пошуку. *На першому етапі* опрацьовувалися роботи з педагогіки, психології і мистецтвознавства та визначалися теоретично-методичні засади формування вмінь художньо-педагогічного аналізу вокальних творів у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів; узагальнювалися результати і виявлялися ефективні напрями дослідження обраної проблеми.

На другому етапі визначалась компонентна структура, критерії, показники і рівні сформованості вмінь художньо-педагогічного аналізу вокальних творів у майбутніх учителів музики; вивчався стан сформованості визначених умінь (констатувальний експеримент).

На третьому етапі відбулося виявлення методів, прийомів та оптимальних форм оволодіння вміннями художньо-педагогічного аналізу вокальних творів майбутніми фахівцями; застосування розробленої поетапної методики, формулювання висновків; оформлення матеріалу магістерської роботи.

Наукова новизна одержаних результатів. *Вперше* уведено в науковий обіг поняття “вміння художньо-педагогічного аналізу творів вокального мистецтва” та визначено його сутність; розроблено методику цілеспрямованого формування вмінь художньо-педагогічного аналізу вокальних творів у студентів факультетів мистецтв.

Зазначені аспекти теорії та практики вокального виховання виявляють необхідність і своєчасність розробки теми формування вмінь художньо-педагогічного аналізу творів вокального мистецтва та пов'язаного з цим виконання методів і прийомів аналізу вокальних творів у студентів факультетів мистецтв. У результаті дослідження має бути:

- *створено* методiku формування вмінь художньо-педагогічного аналізу вокальних творів у майбутніх фахівців з урахуванням специфіки вокального розвитку, вікових особливостей вихованців, художньо-педагогічних завдань;
- *визначено* компонентну структуру, критерії і показники сформованості вмінь художньо-педагогічного аналізу вокальних творів у майбутніх фахівців;
- *удосконалено* методи і прийоми опрацювання навчального репертуару студентами в класі постановки голосу в педагогічних університетах.
- *здійснено* подальший розвиток розробки специфіки вокальної виконавської діяльності;
- *вивчено та обґрунтовано* можливості особистісного підходу у вокальній підготовці майбутніх учителів музики та співу.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає в розробці та впровадженні аналітично-практичного підходу у підготовці майбутніх фахівців до професійної діяльності, рекомендацій щодо змісту і структури занять із постановки голосу зі студентами факультету мистецтв педагогічного університету та ефективних методів і прийомів оволодіння вміннями художньо-педагогічного аналізу вокальних творів.

Апробація результатів дослідження. Основні положення роботи обговорювалися на студентській науковій конференції (квітень, 2012). Теоретичні положення та практичні рекомендації з проблеми формування вмінь художньо-педагогічного аналізу творів вокального мистецтва у студентів факультету мистецтв впроваджено на заняттях з постановки голосу Сумського державного педагогічного університету.

Публікації. Результати дослідження відображено в 2 статтях: «Художньо-педагогічний аналіз вокальних творів як складова теорії та практики музичного навчання» [80], «Художньо-педагогічний аналіз: зміст та сутність» [81] та тезах до щорічної наукової конференції СумДПУ ім. А. С. Макаренка «Дні науки» («Компонентна структура художньо-педагогічного аналізу вокальних творів»).

Структура дослідження. Магістерська робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел. Загальний обсяг ____ сторінок. Основний зміст ____ сторінок. Список використаних джерел налічує ____ найменувань.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ХУДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ТВОРІВ МИСТЕЦТВА У МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИКИ

1. Аналіз джерел за темою дослідження

Вирішальну роль у реалізації завдань сучасних модернізаційних процесів у вітчизняній освіті відіграє процес удосконалення підготовки фахівців, які володіють глибокими фундаментальними та спеціальними знаннями та здатні до самостійно творчих процесів у професійній діяльності. З цих позицій у процесі вокального навчання майбутнього вчителя особливо важливим моментом є звернення до внутрішнього світу студента, розвиток його духовного потенціалу, актуалізація особистих смислів фахового зростання. Такий стан справ дає можливість стверджувати, що формування у студента умінь аналізувати твори музичного мистецтва, зокрема вокального, оцінювати їх та втілювати у власних інтерпретаціях набуває важливого значення.

Викладання навчальних дисциплін у школі вимагає від особистості вчителя сформованості специфічних властивостей і вмінь, оскільки професійна спрямованість роботи вчителів гуманітарних дисциплін суттєво відрізняється від специфіки діяльності викладачів технічного напрямів. Саме від умінь вчителя музики оцінити художні й технічні складнощі виконуваних творів залежить ймовірність виявлення індивідуальних властивостей учнів, їх музичних здібностей і талантів, що сприяє подальшому їх розвитку.

Специфіка формування вмінь художньо-педагогічного аналізу творів мистецтва зумовлена своєрідністю музично-педагогічної діяльності, складність якої полягає у тісному взаємозв'язку знань і умінь як музичного так і педагогічного профілів. В галузі музичної педагогіки питання формування педагогічних умінь і навичок присвячені роботи Г. Падалки, О. Ребрової, О. Рудницької, О. Щолокової та ін. Ряд дослідників дотримуються думки, згідно

якої «педагогічні уміння формуються, переважно, в процесі самостійного викладання» [71, 51], а «загально педагогічні уявлення формуються тільки в умовах власної педагогічної діяльності» [72, 76].

Інші дослідники стверджують, що в процесі навчання студент має стати вчителем, набути умінь і навичок, необхідних для педагогічної діяльності, хоча спеціальні педагогічний заклад в повному обсязі не може підготувати педагога-майстра [76]. За думкою Г. Падалки, можна прекрасно знати предмет, але не вміти донести його зміст до школярів. Орієнтуючись лише на музичний професіоналізм та ігноруючи педагогічну спрямованість в структурне становище – вони не можуть бути музикантами – виконавцями через недостатність природних здібностей, або ще з якихось причин і не здатні (іноді навіть і ненастроєні) ефективно здійснювати педагогічну відсутність музично-педагогічних знань і навичок [66, 35]

Отже, здійсненню педагогічної підготовки майбутніх фахівців у стінах педагогічного навчального закладу має бути приділено серйозну увагу. Професійна спрямованість навчального процесу передбачає оволодіння студентами широким діапазоном педагогічних засобів, які найбільшою мірою орієнтують його на загальні і специфічні особливості майбутньої діяльності, озброєність необхідними уміннями, знаннями, навичками, серед яких формування вмінь художньо-педагогічного аналізу творів мистецтва набуває особливого значення.

Вагомим внеском у теорію мистецької освіти стали дослідження Г. Костюка, О. Нікіфорової, В. Шкловського щодо розуміння художніх творів, котрі вплинули на розробку спектру художньо-аналітичних умінь майбутніх учителів мистецького профілю І. Гринчук, О. Рудницікою, О. Плотніковою. Аналіз досліджень науковців (Р. Архейм, В. Блудова, А. Капальдо) підтвердив, що формування вмінь художньо-педагогічного аналізу є одним із шляхів розвитку особистості майбутнього вчителя музики.

Художньо-образна аналітична діяльність розглядається в науковій літературі як багатоаспектний, багаторівневий процес, що розкриває здатність

особистості проникати у суть художнього образу твору, віддзеркалює її естетичний досвід, мобільність асоціативних і трансмеційно-вербальних зв'язків у процесі здійснення фахової комунікації [70]. Встановлено, що вміння художньо-педагогічного аналізу у педагогічній літературі мають резерви для конкретизації, їх розгляд не має сталої традиції. Тому проблема їх формування у студентів з метою досягнення ними все більшого спектру знань про художній образ як основу вокального мистецтва вимагає розгляду змістових, структурних, методичних основ опанування мови мистецтва. До того ж, науковий доробок Б. Ананьєва, В. Андрущенко, С. Рубінштейна, О. Шевнюк та ін. свідчать про необхідність розвитку здатності педагога не лише до передачі загальнолюдських цінностей у персональну структуру цінностей учнів, але й до самостійної їх інтерпретації та продуктивного творення.

У XX ст. в Європі провідні педагоги і практики створили оригінальні системи музичного навчання, які набули поширення і є актуальними й сьогодні. Найбільшої популярності у музичній педагогіці набули системи музичного виховання З. Кодая, К. Орфа, Д. Б. Кабалевського. Саме вони мали значний вплив на розвиток теорії і практики методики музичного виховання у шкільній освіті. Однією з діючих і сьогодні є система Д. Б. Кабалевського, який увів критерії художньої цінності й захопленості, педагогічної доцільності, урахування виховних завдань. Цінність цієї системи критеріїв обумовлена єдністю естетичного, психологічного й педагогічного аспектів змісту навчання школярів [41, 15].

Для підростаючого покоління найдоступнішим видом мистецтва є сольний спів. Він сприяє фізичному розвитку дитини і несе в собі великий виховний потенціал. Це – розширення музичного світогляду, формування музичного і художнього смаку дитини, збагачення і розвиток його емоційної сфери, музичних здібностей. Отже, питання вокального виховання учнів, ефективність якого великою мірою залежить від виконуваного репертуару, набувають сьогодні особливої актуальності.

Дослідники вокального навчання майбутніх фахівців (В. Антонюк, В. Багадурів, Л. Дмитрієв, Д. Люш, О. Стахевич, Ю. Юцевич та ін.) стверджують, що вокальне мистецтво становить вид музичного виконавства, заснованого на майстерності володіння співацьким голосом. Вокальна педагогіка як галузь вокального мистецтва визначає традиції вокальних шкіл (національних, мистецьких, індивідуальних, авторських), а також спрямовує індивідуальну практику вокального навчання. Великого значення у формуванні художньо-педагогічного аналізу творів вокального мистецтва набуває перспектива застосування вивчених студентами творів у майбутній роботі.

Однак проблема підбору та особливостей формування репертуару в методично-науковій літературі достатньої розробки не отримала. Питання формування репертуару розглядали: О. Апраксина, В. Белобородова, Б. Брилін, Г. Вальдман, Н. Ветлугіна, Н. Гродзенська, Л. Дмитрієв, З. Кодай, Є. Малініна, О. Олексюк, К. Орф, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Струве, Б. Трічков, В. Шацька, В. Холоденко, Б. Яворський та інші.

На кожному занятті школярі мають постійно сприймати нову музичну інформацію, вивчати пісні, набувати необхідних теоретичних знань, що, в свою чергу, позитивно позначається на успішності накопичення музичних вражень, появі стійких інтересів до мистецтва музики і співу вихованців. Методичні рекомендації В. Шацької, викладені у її педагогічних працях [80], на сьогоднішній день залишаються актуальними, оскільки виявляють найбільшу ефективність у вирішенні багатьох проблемних питань стосовно результативності музичного навчання і виховання дітей молодшого шкільного віку, в тому числі й розвитку їх вокальних вмінь

Пізніше Н. Гродзенська – акцентує особливу увагу на «розвитку музичного сприймання у єдності з виконавською та музично-пізнавальною діяльністю» [20, 15], наголошуючи на продуктивності взаємозв'язку різних видів і форм музичної творчості. Однією з перших у музичній педагогіці Н. Гродзенська висунула тезу про комплексність музичної освіти. Її педагогічні висновки маніфестуються у праці «Школьники слушают музыку» [20], де у

розгорнутій формі охарактеризовано процес музичного розвитку школярів, що включає й формування їх вокальних вмінь та навичок.

Серед науково-дослідних робіт, що висвітлюють історію розвитку навчання співу дітей шкільного віку, слід відзначити праці О. Апраксіної [3; 4]. До змісту музичного виховання О. Апраксіна відносить формування естетичного ставлення школярів до музики, завдяки включенню їх до активної діяльності у галузі музичного мистецтва та накопичення позитивного досвіду щодо участі у різних його видах. Це, за О. Апраксіною, сприяє посиленому розвитку музичного слуху, творчих здібностей, а також і вокальних умінь у школярів, за допомогою яких дитина навчиться долати труднощі та відчувати задоволення від спілкування з музикою [4, 15].

У наукових дослідженнях російських педагогів стосовно розвитку дитячого вокалу зосереджується увага на фізіологічній специфіці дитячого голосу, на особливості застосування продуктивних вокально-технічних умінь у процесі розспівування на вивченні нотної грамоти, на опануванні дитячого вокально-хорового репертуару. Поряд з цим, проблема формування вокальних умінь у школярів на початковому етапі музичної освіти залишається недостатньо теоретично і практично вирішеною.

Педагогічний аналіз є одним з головних відправних моментів у доборі репертуару, що сприяє оптимальному вокальному вдосконалюванню учня. У роботі В. Самарцева знаходимо два головні аспекти добору репертуару, пов'язані з педагогічною діагностикою. Перший – установлення індивідуальних можливостей учня на початку занять із педагогом. Тут автор відзначає наступні моменти:

- а) чи має учень будь-які природні вокально-технічні задатки;
- б) наскільки легко він засвоює ті або інші вокальні навички;
- в) якими вокальними навичками він володіє, і які з них розвинені в нього меншою мірою (або зовсім нерозвинені).

Другий аспект — педагогічні спостереження за розвитком учня, вивчення його індивідуальності. У П. Ніколаєнко [63] ми знаходимо систему

дидактичних принципів навчання: високий рівень труднощі й швидкий темп вивчення матеріалу, роль теоретичних знань й усвідомлення процесу навчання, спеціально спрямовані на загальний розвиток учнів. Сутність загального розвитку автор визначає як «злагоджену систему внутрішніх процесів» у засвоєнні знань і навичок.

У концепції розвиваючого навчання роль теоретичних знань і усвідомлення процесу навчання Г. Ципін вбачає передусім у розвитку музичного мислення учня. Він пише: «Якщо ж говорити про прогрес цього мислення, його розвитку, то воно пов'язане з поступовим ускладненням звукових явищ, відображуваних, що й переробляються свідомістю людини. Від образів елементарних до більш поглиблених і змістовних, від фрагментарних і розрізнених до більш масштабних і узагальнених — така тут логіка еволюції, загальна спрямованість останньої» [86, 50]. Виконавський процес Г. М. Ципін характеризує «як специфічний рід музичної діяльності», який «мобілізує практично всі форми музично-розумових дій – від нижчих і до вищих, торкаючись всього «онтогенезу» цих форм, відбиває останні у всій їхній ієрархічній сукупності, повноті й різноманітті» [86, 52].

Для сучасної моделі навчання, на думку ряду дослідників (В. Волков, В. Цукерман, А. Лазовский та ін.), характерні високий рівень володіння технічними «стандартами» поряд з низьким рівнем «володіння змістом і розумінням мови твору». «Альтернативним представляється лише один шлях – свідомої й планомірної роботи виконавця над уточненням своїх асоціативних уявлень». Значення для музичної педагогіки таких принципів розвиваючого навчання, як навчання на високому рівні труднощів, швидкий темп вивчення матеріалу, відзначав роботі Л. Баренбойм.

«Навчальна діяльність» у визначенні О. Костюка розкривається як процес, «навмисно спрямований на придбання досвіду одним з його учасників» [47, 18]. Безсумнівно, що саме учень повинен придбати музично-виконавський досвід у процесі роботи над твором. Основна частина «підготовчих функціональних компонентів навчальної діяльності» здійснюється

педагогом. Разом з тим, навчальна діяльність розкривається як «процес придбання учнем музично-теоретичних знань, придбання музично-виконавського досвіду в процесі роботи над вокальним репертуаром» [47, 25].

П. Ніколаєнко висуває такі принципи відбору репертуару: принципи значимості музичного матеріалу для особистості (пізнавальної, естетичної, практичної), художньої різноманітності репертуару, концентричної організації художньо-технічних завдань, вивчення репертуару підвищеної складності, планування самостійної діяльності учнів [63, 129]. Ці принципи торкаються як відбору музичного матеріалу, так і його структурування.

Принципи відбору репертуару, запропоновані К. Маслій, цікаві передусім підходом до їхньої класифікації з погляду філософської категорії загального, особливого, одиничного. До рівня загального відносяться принципи високої художньої значимості, стильової, національної й жанрової різноманітності. До рівня одиничного – урахування індивідуальних якостей учнів (здатностей, знань, технічної підготовленості й т.п.). Найбільш важливою стороною даної системи є введення принципу професійної спрямованості, що відображає філософську категорію особливого й відповідає завданням підготовки учня-музиканта.

Таким чином, опрацювання музичної та психолого-педагогічної літератури свідчить про наявність значного інтересу до питання формування вмінь аналізу творів у відповідних мистецьких сферах. Разом з тим існує незначна кількість праць, які б торкалися проблеми формування вмінь у майбутніх учителів в процесі їх фахової підготовки у вищих навчальних закладах. Необхідно зазначити, що наукові дослідження проблеми розвитку вмінь певних видів діяльності переконують, що вирішення проблеми формування вмінь аналізу у майбутнього учителя музики доцільно розглядати з огляду на особливості вчителя музики у школі, беручи за основу результати теоретичних, практичних та експериментальних досліджень з психічно-педагогічних, музикознавчих та мистецтвознавчих галузей.

1. 2. Специфіка формування вмінь аналізу музичних творів у майбутніх фахівців-педагогів

Аналіз наукової літератури дозволив виявити потребу і можливість включення у фаховий апарат майбутнього вчителя музики саме вмінь художньо-педагогічного аналізу розуміння й осягнення творів вокального мистецтва з метою виховання підростаючого покоління.

Дієвим засобом забезпечення ефективності вокального навчання вихованців є вмілий підбір творів для виконання. Отже, педагогічний репертуар – музичний матеріал, який використовується на уроках сольного співу з урахуванням вікових, технічних, артистичних можливостей майбутніх виконавців та завдань вокального виховання, постає основоположною складовою методики навчання сольного співу. Звичайно вдало, професійно грамотно, з урахуванням перспективних завдань вибраний твір сприяє результативності занять й досягненню необхідного рівня вокального розвитку вихованців.

У свою чергу, питання формування вокально-педагогічного репертуару значного мірою залежать від навичок його аналізу, вміння оцінити художні й технічні складнощі виконуваних творів з метою їх подальшого вивчення у процесі співацького навчання учнів. Від сформованості вмінь аналізу вокальних творів і правильного вибору педагогічного репертуару у першу чергу залежить успішність навчання та ефективність навчально-виховного процесу.

Заявлена постановка проблеми потребує визначення й уточнення понятійного апарату, залученого у магістерському дослідженні, зокрема термінів: аналіз, уміння, навички, педагогічний репертуар, художньо-педагогічний аналіз, художньо-образний аналіз, художньо-образна аналітична діяльність, сприйняття, інтерпретація. Так, уміннями, навичками і звичками називаються автоматизовані, свідомо, напівсвідомо і несвідомо контрольовані складові людської діяльності.

Уміння – це елементи діяльності, що дозволяють робити будь-що з високою якістю, наприклад, точно і правильно виконувати якусь дію, операцію

або серію дій чи операцій. Уміння звичайно містять автоматично виконувані дії, так звані навички, але в цілому є свідомо контрольованими частинами діяльності, принаймні в основних проміжних пунктах і кінцевій меті [73].

Навички – це цілком автоматизовані, інстинктоподібні компоненти вмінь, реалізовані на рівні несвідомого контролю. При автоматизації дій і операцій, доведенні їх на рівень навички, у структурі людської діяльності відбувається ряд перетворень. По-перше, автоматизовані дії та операції зливаються в єдиний цілісно виконуваний акт, який називається *уміння* (наприклад, складна система рухів людини, яка пише, або займається спортом, або проводить хірургічну операцію тощо). При цьому зайві, непотрібні рухи зникають, а кількість помилкових дій різко зменшується [73].

Головним, що відрізняє уміння від навичок, є свідомий інтелектуальний контроль, оскільки уміння на відміну від навичок завжди спираються на активну інтелектуальну діяльність і обов'язково включають процеси мислення. Активізація інтелектуальної діяльності в уміннях відбувається саме тоді, коли змінюються умови діяльності, виникають нестандартні ситуації, що вимагають оперативного прийняття розумних рішень.

Відмінною особливістю вмінь є здатність до зміни послідовності виконуваних дій, характеру операцій, не зіпсувавши результатів. Отже, уміння – це способи успішного виконання дій, відповідні цілям і умовам діяльності. Освоєння діяльності, при якому уміння забезпечують безпомилковість і гнучкість виконання дії, є гарантом надійних і планованих результатів.

Уміння і навички діляться на декілька типів: рухові, пізнавальні, теоретичні і практичні. Рухові включають різноманітні рухи, складні і прості, такі, що становлять зовнішні, моторні аспекти діяльності. Пізнавальні уміння пов'язані з пошуком, сприйняттям, запам'ятовуванням і переробкою інформації. Вони співвідносяться з основними психічними процесами і припускають формування знань. Теоретичні уміння і навички пов'язані з абстрактним інтелектом. Вони виражаються в здатності людини аналізувати, узагальнювати, будувати гіпотези, теорії, переводити інформацію з однієї знакової систе-

ми в іншу. Такі уміння і навички понад усе проявляються в творчій роботі, яка пов'язана з отриманням ідеального продукту думки. Цей тип умінь є основоположним при здійсненні художньо-педагогічного аналізу.

Аналіз (analysis з грецької – розкладання, розчленування) у загальному сенсі означає процеси умоглядного або фактичного, реального розкладу цілого на складові частини чи абстрагування його окремих сторін. Принцип аналітичного підходу відіграє важливу роль на всіх ступенях пізнавального процесу. Як наукове поняття аналіз розуміється як:

1. Метод дослідження, який включає в себе вивчення предмета за допомогою уявного або реального розчленування його на складові елементи (частини об'єкта, його ознаки, властивості, відношення до інших частин і предметів). Кожна із виділених частин аналізується окремо у межах єдиного цілого. Протилежним до цього є синтез.

2. Уточнення логічної форми (будови, структури) міркування засобами формальної логіки.

3. Синонім наукового дослідження взагалі [73].

У розумових операціях аналіз виступає як логічний прийом мислення, що відтворюється за допомогою абстрактних понять й тісно пов'язаний з іншими розумовими діями: абстракцією, узагальненням, синтезом тощо. Так, шляхом логічного аналізу відбувається умоглядне розкладання об'єкту, що вивчається, на складові частини. Цей принцип є також методом отримання нових знань, оскільки розчленування цілого на складові допомагає виявити будову об'єкта, його структуру; розчленування складного явища на простіші елементи дозволяє відокремити суттєве від несуттєвого, складне звести до простого. Ця форма аналізу є основою при класифікації предметів та явищ.

В залежності від характеру об'єкта, що вивчається, аналіз виступає у різних формах, а його багатогранні виявлення є умовою всебічного пізнання. Під час аналітичної діяльності дослідницька думка рухається від складного до простого, від випадкового до необхідного, від різноманітності до тотожності та єдності. Завдяки аналізу у процесі, що розвивається, можна виявити

різні етапи й суперечливі тенденції. Кінцевою метою аналізу є пізнання окремих частин як елементів складного цілого [73].

Однак за допомогою аналізу не можна виявити конкретні форми об'єкта, що вивчається, його сутність, залишаючись абстрактною, при цьому не розкривається як єдність множини. Об'єднання в єдине ціле окремих частин, властивостей, відносин, виділених шляхом аналізу, здійснюється через синтез, що доповнює аналіз й знаходиться з ним у нерозривному зв'язку. Разом аналіз і синтез дозволяють отримати необхідну інформацію щодо структури об'єкта вивчення, а також виділити із загального те, що має безпосереднє відношення до цього.

Доцільно врахувати, що процес художньо-педагогічного аналізу включає два характерних для художньої діяльності аспекти – духовний (на основі музичного мислення створення варіанта бачення художнього образу твору) та практичний (реалізація, віртуальна трансляція його інтерпретованого змісту). Отже, перший аспект спрямований на досягнення художньо-змістової сутності творів вокального мистецтва, другий – на трансляцію результату такого досягнення.

Підсумком вказаної діяльності виступає розуміння вокального твору, яке може бути чисто індивідуальним варіантом сприйняття його образного змісту, що проявляється у виконавській інтерпретації змісту художнього образу твору студентом. Тому ми використовуємо поняття художньо-педагогічної інтерпретації, як специфічного різновиду виконавської і педагогічної діяльності. Термін «інтерпретація» (лат. Interpretatio - опис, пояснення, тлумачення) застосовується в багатьох галузях знань. До наукового обігу термін «художня інтерпретація» увійшов в середині XIX ст. і використовувався в художній критиці та мистецтвознавстві в контексті виконавської діяльності.

За думкою О. Щолокової, художню інтерпретацію можна розглядати як творчій процес, спрямований на створення певного (критичного образу або популяризації). Він пронизує інтерпретаторську діяльність на всіх етапах ро-

боти – від початкового осмислення первинної творчості (діяльність автора) до сприймання та відтворення.

Здійснення аналізу творів вокального мистецтва у процесі співацького навчання обумовлюється специфікою вокального викладання, що характеризується злиттям «педагогічного» і «художнього» елементів. Процес створення мистецьких цінностей, їх сприйняття та опанування характеризує художній бік педагогічної діяльності. Оскільки кожне мистецтво у своїй сутності розраховане на діалог із реципієнтами (сприймачами, споживачами), то сприймання і розуміння вокальних творів тлумачиться як художнє спілкування. В загальному плані це виступає як інтелектуально-творчий зв'язок автора і реципієнта, виконавця та слухача, викладача та учня.

Як робочі терміни пропонованого магістерського дослідження потребують уточнення поняття вокальний репертуар та педагогічний репертуар. Зокрема визначення *вокальний репертуар* є найбільш ємним, застосовується у широкому сенсі та охоплює у собі всі складові репертуарного списку: класичні, народні, естрадні твори, вокалізи, вправи тощо. Під поняття *педагогічний репертуар* розуміються твори та вправи, що безпосередньо розраховані на вирішення певних художніх і технічних завдань й використовуються більшою мірою у навчальному процесі.

Питання аналізу вокального репертуару на практиці передбачають комплексність використання різних методологічних підходів, усвідомлення специфіки вокального мистецтва; її залежність від розвитку вікових та індивідуальних якостей; інтегрованість у засвоєнні знань, умінь і навичок стосовно розвитку голосового апарату; методичну послідовність у набутті вокального досвіду; цілісність підготовки й формування практичних навичок співу. Отже, методичні засади формування вмінь аналізу педагогічного репертуару засновуються на вивченні специфіки вокально-виховного процесу і включають узагальнення теоретично-методичних напрацювань.

У нашому дослідженні поняття «*вміння художньо-педагогічного аналізу*» вокальних творів конкретизується у такий спосіб: це специфічні дії щодо

результативного оцінювання окремих деталей вокальних творів як елементів цілісного художнього образу з метою подальшого застосування узагальнених результатів аналітичного розбору вокального матеріалу в мистецько-педагогічній практиці.

Термін «художньо» підкреслює мистецьку основу, те, на що спрямоване виконавське і словесне тлумачення музики. Слово «педагогічний» також стосується як виконавського, так і словесного тлумачення музики, спрямовуючи увагу на педагогічний характер дій. Отже, художньо-педагогічний аналіз музичних творів передбачає аналітичні дії студента з художнім навчальним матеріалом і узагальнення результатів з метою подальшого застосування творів у практичній роботі. Основу аналітичних дій складає визначення відповідності єдності змісту музичного твору і його форми. Це цілісний аналіз, який на об'єктивній науковій основі розкриває зміст твору у єдності з його формою.

На основі ознак цілісного аналізу вчені-педагоги розробляють варіанти, найдоцільніші в практиці навчання. Так, Ж. Сокольська до змісту аналітичних дій включає виявлення типових інтонацій, що відіграють роль «будівельного матеріалу» в створенні художніх образів. Подібний аналіз одержав назву інтонаційно-сміслового, тому що передбачає аналітичні дії щодо процесу переінтонування, змістовної трансформації музичного матеріалу.

В. Яконюк, досліджуючи питання музичного сприйняття, визначає опорні структурні моменти «вираження музичної ідеї». Цікаві підходи до аналізу музичних творів з учнями виявляє В. Рева, пропонуючи як відправний момент симультанний образ музичного твору. Г. Падалка, визначаючи аналіз як необхідний компонент оцінюваної діяльності, підкреслює його значення у наступному узагальненні аналітичного розбору твору [65,10].

У зв'язку з тим, що художньо-педагогічний аналіз творів пов'язаний з опрацюванням навчального матеріалу як компоненту змісту мистецької освіти, актуалізується питання вибору вокально-навчального репертуару. Для нашого дослідження важливого значення набуває позиція Л. Смірної, яка

вивчаючи принципи відбору навчального матеріалу для реалізації завдань музичної підготовки студентів, підкреслює, що вибір навчального слід проводити з позицій розгляду змісту освіти в цілісній системі, у взаємозв'язку, а також взаємозумовленості всіх її компонентів [34].

Г. Падалка визначає дидактичні вимоги до визначення мистецького навчального матеріалу, які, ґрунтуючись на загальних принципах навчання (системність, послідовність, доступність тощо), мають і власну специфіку, що виходить із конкретних завдань художнього навчання. До основних вимог визначення навчального матеріалу науковець відносить: відбір високохудожніх творів гуманістичної спрямованості, що містять значний виховний і розвивальний потенціал; послідовне вивчення національних зразків мистецтва в єдності із кращими творами світової класики; повноту жанрового охоплення мистецтва; врахування потреб і можливостей мистецького навчання і розвитку учнів; поєднання узагальнено-нормативних та індивідуальних підходів до навчання; систематичне опанування матеріалу і повторення засвоєного; включення творів признаних для опанування із викладачем і для самостійного опрацювання; вивчення мистецької спадщини і творчості сучасних авторів [66, 125-137].

Від початку аналіз педагогічного репертуару повинний бути спрямований на виявлення й подальше розв'язання певних співацьких, навчальних та художніх завдань, спираючись на передові педагогічні принципи у поєднанні з художніми вимогами. Саме художньо-естетичний підхід при підборі репертуару буде сприяти розвитку художньо-естетичної освіченості та вихованості учня, його здатності до саморозвитку та самовиховання, формування художніх смаків, вироблення професійних умінь та якостей.

Методичні аспекти аналізу педагогічного репертуару, які забезпечують необхідний рівень вокального розвитку учнів та ефективність навчально-виховного процесу на уроках співу, включають:

- відповідність музичного репертуару загальним та індивідуальним освітнім завданням;

- розвиваюче значення твору в плані музикальності та вокальної культури учня на даному навчальному етапі;
- єдність художнього і технічного в творі;
- художню цінність музичного вокального твору;
- врахування індивідуальних побажань та уподобань учня.
- принцип світоглядної спрямованості на далеку й близьку перспективи розвитку. Перше (далека перспектива) визначає необхідність поглиблення концептуально-методологічної й теоретико-пізнавальної ємності змісту з метою формування в учнів системи загальних уявлень про історико-філософські закономірності розвитку мистецтва. Інше (близька перспектива) важливо з погляду планування репертуару на значні відрізки часу.

Сучасний науковець Л. Смирнова, вивчаючи принципи відбору навчального матеріалу з метою реалізації завдань музичної підготовки студентів, підкреслювала, що вибір навчального матеріалу слід проводити з позицій розгляду змісту освіти в цілісній системі, у взаємозв'язку, а також у взаємозумовленості всіх її компонентів [75, 20].

Основними принципами відбору музичного матеріалу І. С. Колодуб визначила:

- 1) принцип історизму, що розкриває реальний шлях історичного розвитку мистецтва;
- 2) принцип системності, що дозволяє представити музично-історичний процес у змісті музично-виконавського навчання як цілісне явище, що функціонує на основі закладених у ньому закономірностей [45, 37].

Ці принципи набувають важливого значення у підборі вокальних творів. Перший із них «впливає» із природного розвитку музичної історії як спадкоємної зміни художніх епох, історичних та індивідуальних стилів і напрямків у мистецтві. Другому належить конструктивна роль в оформленні змісту музично-виконавського процесу, виявлення логічних зв'язків музичних явищ різних періодів, створення уяви щодо світового музично-історичного процесу як цілісного об'єкту.

Принцип історизму в побудові змісту музично-виконавського навчання означає не просту хронологізацію цього змісту, а таке розташування музичного матеріалу протягом усього періоду музично-виконавського навчання, при яким виявляються «генетичні зв'язки» етапів розвитку музичного мистецтва. Застосування принципу історизму в навчанні музиці дозволяє відкрити перед учнями реальний процес зародження чорт того або іншого стилю в надрах попереднього, його становлення й перетворення в стійку форму. Зміст музично-виконавського навчання, побудований на основі цього принципу — це вже не тільки матеріал для виконавського розвитку учня, але діючий фактор активізації його музично-історичного мислення. Отже, його не можна ігнорувати під час вокально-виховного навчання, зокрема при виборі педагогічного репертуару.

Застосування системного підходу в організації змісту музично-виконавського навчання дозволяє побачити в ньому музично-історичну систему, що реально складається із чотирьох елементів:

1. Система знань про музику різних стилістичних напрямків, що охоплює весь історичний шлях розвитку інструментального мистецтва.
2. Досвід по практичній освоєнню репертуару значного музично-історичного діапазону, що включає музичний матеріал, що представляє для учнів певну новизну.
3. Досвід творчої діяльності з «переносу» наявних уявлень і прийомів до нової ситуації при освоєнні нетрадиційного для типових навчальних програм музичного матеріалу. Цей елемент припускає вироблення творчих навичок, освоєння музичного матеріалу шляхом знаходження загальних підстав для художніх аналогій і порівнянь нового зі старим, незнайомого зі знайомим, незвичного для слухового свідомості з тим, що міцно закріпилося.
4. Емоційно-оціночний аспект змісту, що припускає необхідність певного орієнтування в нових, сучасних, нетрадиційних, що виходять за межі виконавського досвіду музично-стилістичних феноменах з погляду їх художньої оцінки й емоційного збагнення образного змісту.

У процесі виховання співака педагог мусить дотримуватись діалектичного поєднання вокально-технічної та художньої сторін, пошук оптимального вирішення проблем яких є одвічною хвилюючою темою, що потребує наукових знань. У праці провідного українського вокального педагога, професора НМАУ ім. П.І. Чайковського І. С. Колодуб «Теорія вокального мистецтва» пропонується вирішення цієї проблеми шляхом розвитку музичних уявлень співака на основі слухових вражень і накопичень власного слухового і художнього досвіду учня [45, 74].

1. 3. Вокально-виконавські аспекти вибору педагогічного репертуару

Спів – це мистецтво, найбільш доступне для учнів. З усіх існуючих музичних інструментів саме голос має особливий вплив на людину. Будучи частиною людського організму, цей вокальний інструмент здатний з особливою тонкістю відображати й втілювати самі таємні переживання людини. Чим багатше духовний світ співака, тим більше можливостей втілити це багатство в голосі, тим краще доходить спів до серця слухача. Як і в кожному мистецтві, у співі поєднуються й співіснують дві стихії: творча й технічна. Звичайно, якщо інструмент, тобто голос співака, технічно не буде підготовлений, не буде можливо втілити адекватно ніяку творчу думку.

Основним навчальним матеріалом, що забезпечує співацький і художній розвиток учня є художньо-педагогічний репертуар. На цей комплекс художніх творів, що вивчаються у вокальному класі, припадає завдання розвитку вокальних здібностей та забезпечення художньо-виконавського зростання учнів. Добір художньо-педагогічного репертуару вимагає ретельного врахування загальномузичного та вокального розвитку учнів, розподілу матеріалу за роками навчання, можливості використання конкретних методів і прийомів, засвоєння художніх творів учнями, керування процесом навчання і контролю за його перебігом і результатами.

Якість і результативність співацького виховання дітей у першу чергу залежать від правильного підбору вокального педагогічного репертуару. Звичайно художньо-педагогічний аналіз вокальних творів має бути спрямований на оптимальний художньо-естетичний і вокально-технічний розвиток школярів й включати як педагогічні, так і художні завдання. Отже, для кращої результативності роботи майбутнім вчителям співу необхідно вчитися аналізувати твори вокального мистецтва, вміти визначати їх технічні труднощі й художні завдання.

Здатність самостійно аналізувати художньо-педагогічні якості твору, цікаво і грамотно інтерпретувати зміст художніх образів виховує свідоме ставлення до мистецтва, розвиває оцінне сприймання художніх творів. Вміння визначити зміст і сутність вокального твору, грамотно здійснити його художньо-педагогічний аналіз є запорукою успіху вокально-педагогічної практики. Однак підбір вокальних творів не можливо здійснювати, не враховуючи особисті якості учня, тому здійснення аналізу передбачає урахування вікових, психологічних та індивідуальних особливостей учнів.

Вміння вибору твору, що максимально сприятиме вокальному, загальному й художньому розвитку учня, потребує від педагога-вокаліста ґрунтовних знань й досвіду у постановці голосу та виконавської практики, з музично-теоретичних, історичних дисциплін, психофізіологічних особливостей розвитку дитини та ін. Зазначена проблема формування вмінь художньо-педагогічного аналізу потребує всебічного підходу щодо її вирішення. Так, повноцінний розвиток особистості та вокальних навичок учня вимагає враховувати:

- 1) психіко-вікові особливості учня;
- 2) вирішення фахових завдань (з'ясування технічних та художніх складнощів вокальних творів).

Психіко-вікові особливості, до яких відносяться темперамент та вік учня, потребують знання психології та фізіології дитини на кожному етапі розвитку, а також зважання на тип голосу та індивідуальні якості. Процес формування педагогічного репертуару пов'язаний передусім з особливостями розвитку дитячого

голосового апарату. Адже при підборі та аналізі вокальних творів треба враховувати недорозвиненість та недосконалість фізіологічної будови гортані у дітей. При тому основними вимогами у процесі співацького навчання дітей є дотримання певного діапазону, досягнення повної свободи звуковидобування, уникнення форсування та затиску.

Розвиток фахових навичок, разом з вирішенням конкретного технічного чи художнього завдання, потребує обізнаності в історичній (відомості щодо епохи створення, автора, змісту, характеру, жанру твору), музично-теоретичній (аналіз музичної форми, ладотональні, гармонічні, метроритмічні, мелодичні, динамічні та інші особливості), вокально-виконавській (фізіологія звукоутворення, загальний діапазон і теситура твору, тип звуковедення, дихання, визначення інтонаційних, артикуляційних, звукоутворюючих труднощів та шляхи їх подолання, фразування тощо) галузях.

У роботі над співацьким голосом важливого значення набувають вокально-методичні особливості аналізу педагогічного репертуару. До них у першу чергу відносяться постанова дихання та голосоутворення, пов'язаного з випрацюванням кантиленного звучання, робота над дикцією та артикуляцією, характером та виразністю, загальними музичними чинниками – чистим інтонуванням, ритмікою тощо. Вивчення музичного твору рекомендується вести у двох планах: з одного боку, працюючи над художнім виконанням твору, а з іншого, – працюючи над ним чисто технічно, тобто ніби перетворивши даний твір у вокаліз.

Індивідуальні природні властивості чи недоліки учня роблять процес добору репертуару творчою справою. Кожний педагог повинен добре знати вокальний репертуар і вміти вибирати те, що на даному етапі розвитку найбільш корисно учневі. Поступово правильно підібраний вокальний матеріал розвиває музикальність, виконавські здібності й виробляє вокальну техніку, формує голос.

Навчально-художній репертуар, який використовується у підготовці учня-соліста, має включати три основних структурних розділи – вокально-

технічні вправи, вокалізи і художні твори різного спрямування і призначення. Основним навчальним музичним матеріалом для формування й розвитку спеціальних вокально-технічних навичок є цілеспрямовані вправи, які виконуються шляхом багаторазового повторювання чітко визначених дій. Застосовуючи спеціальні вокально-технічні вправи, необхідно дотримуватись таких основних педагогічних умов:

1. Використовувати певні вправи тоді, коли чітко визначена конкретна мета. Викладач мусить добре знати, чому він пропонує певну вправу, а учень – розуміти, для чого її виконує, яким повинний бути очікуваний кінцевий результат. Вправ «взагалі» для учня не повинно бути, оскільки тоді для їх сприйняття та реалізації відсутня мотивація, й вони перетворюються на беззмістовне тренування, від якого буде мало користі.

2. Досягнення поставленої мети має знаходитись під двостороннім контролем викладача та учня. Вимога подвійного, двостороннього контролю, коли в учня відбувається формування активного рівня вокального слуху, позначається на підвищенні результативності занять.

3. Вокально-технічні вправи, які використовуються у навчальному процесі, мають бути індивідуально спрямованими, а їх вибір – виходити з особливостей сприйняття, слухових уявлень, типології вищої нервової діяльності, темпераменту, стану голосового апарату та загалом здоров'я кожного учня, оскільки всі ці фактори впливають на засвоєння і виконання вправ. Учень має розуміти, чому вправи, корисні для одного учня, можуть бути не досить ефективними, а інколи й шкідливими для іншого.

4. Використання вправ, необхідних для досягнення певного результату, має підпорядковуватись дидактичному принципу послідовності та наступності, зростанню їх складності. Порядок переходу слід визначати, виходячи з особливостей розвитку кожного учня.

Вокально-технічні вправи та вокалізи відіграють у співацькому навчанні важливу, але обмежену природою та метою допоміжну роль. Зокрема вокалізи забезпечують зв'язок вузької вокально-технічної спрямованості

вправ з образним змістом художніх творів. Звичайно їх виконують на певному голосному (вокалізація) або називаючи ноти (сольфеджування). Вокалізація сприяє досягненню однакової якості звучання голосного на всіх ділянках звуковисотного діапазону, а змінювання голосних – їх нейтралізації. Сольфеджування сприяє вирівнюванню звучання голосних і приголосних. Разом з тим, наявність завершеної музичної форми дає підстави розглядати вокаліз як художній твір, не ускладнений змістом літературного тексту.

Під час виконання вокалізів треба враховувати також той факт, що вокалізи мають певне вокально-технічне спрямування, отже, можуть бути корисними під час навчання того чи іншого способу звуковедення, коли цілеспрямований підбір вокалізів сприятиме подоланню технічних складностей. Виконання вокалізів привертає увагу учнів до «інструментальності» звуковедення, засобів вокальної виразності, використання різних прийомів і штрихів у співі.

Безпосереднє звертання початківця-вокаліста до літературного тексту та його емоційного змісту відволікає від розв'язання вокально-технічних завдань, тим самим затримуючи розвиток вокальних навичок за рахунок активізації мовленнєвих пристосувань. На цьому етапі вокальному розвитку учня може сприяти спів з використанням окремих голосних, складів, назв нот, спеціально підібраних, але не пов'язаних єдиною думкою слів.

Основою навчально-художнього репертуару має бути народна пісня, оскільки саме в народнопісенній творчості протягом тривалого часу відбувся практично безпомилковий відбір найбільш ефективних і доцільних вокально-технічних прийомів і засобів. Українська національна співацька традиція зумовлена багатьма чинниками - фонетичним складом мовлення, менталітетом народу, специфікою психології, темпераменту, смаків, уподобань, думок, мрій, надій, інтересів, усього життя народу.

Саме в українських народних піснях віддзеркалені та зафіксовані найсуттєвіші ознаки української вокальної школи. Перевірені часом норми співу в Україні набули рис об'єктивного закону, що визначає специфіку сталої спі-

вацької манери, якій властиві природна невимушена робота голосового апарату, дикція та артикуляція, відмінний слуховий контроль та уславлена українська кантилена. Українській народній пісні притаманний пощабельний, майже позбавлений значних стрибків рух мелодії, який зумовлює розвиток голосу в напрямі, близькому до італійського «бельканто», що також актуалізує її введення до навчально-художнього репертуару.

Доцільно використовувати вокальні твори безпосередньо шкільного програмового і позапрограмового репертуару як складника основного навчально-художнього матеріалу. Твори, що входять до нього, за об'єктивними показниками - теситурою, діапазоном, характером руху мелодії, інтонаційними, стилістичними, жанровими тощо ознаками – можуть сприяти розв'язанню вокально-технічних завдань, необхідних для формування навичок та умінь майбутнього виконавця.

Обдарованість учня, його вокально-технічний і музично-артистичний розвиток визначають те, які автори будуть в основному представлені в його репертуарі. Отже, будувати репертуар правильніше, дотримуючись історичного принципу розвитку музики, тобто в міру ускладнення музичної мови, виконавських вимог і еволюції вокальної техніки. Підбираючи учневі художні твори, слід відразу вірно орієнтувати його відносно роботи над репертуаром. Прищеплення певних правил щодо розучування нового твору є важливим моментом, на якому слід фіксувати увагу учня.

Насамперед треба з'ясувати, чи знайомий цей твір учневі. Навіть у тому випадку, якщо твір добре відомий, необхідно підійти до нього, як до абсолютно незнайомого в плані вивчення нотного матеріалу й тексту. Найчастіше саме ті твори, які «на слуху», складніше вивчити без помилок, ніж новий, незнайомий твір. Якщо твір зовсім незнайомий учневі, слід прослухати його у фортепіанному або вокальному виконанні, щоб мати уявлення у цілому.

Важливо, щоб учень схопив основну думку твору, його характер, настрій, стиль. Необхідно довідатися, які твори даного автора знайомі учневі й що знає він про композитора – автора твору. Величезну користь принесе зна-

йомство з епохою, у яку жив композитор, його біографією й творчістю. Це підкаже стиль виконання твору й ті засоби, якими він повинний бути втілений. Необхідно знати автора поетичного тексту, який надихнув композитора на створення музики, і хоча б трошки ознайомитись з творчістю поета.

Музичний текст також повинен бути проаналізований з погляду форми, особливостей мелодійного й гармонійного складу й ритму. Слід знайти, музичну кульмінацію твору й подивитися, як розвивається мелодійна лінія до неї. Треба дуже уважно переглянути всі ремарки автора, звернувши увагу на зміну темпу й ритму, на динамічні відтінки, на окремі вказівки про характер виконання тих або інших місць.

Велике значення для правильного вивчення твору має слуховий вокальний образ, тобто ясне розуміння, у яку вокальну форму повинне вилитися виконання. Тому часто найбільшу користь приносять учневі ті твори, які він багаторазово чув у виконанні якого-небудь великого майстра вокалу. У цьому плані добре допомагають багаторазові прослуховування записів виконання досвідченими співаками того або іншого твору. Гарне відчуття правильного, вокального звучання звичайно сприятиме знаходженню вірної звукової позиції й створенню відповідного музичного образу.

Добирати репертуар слід з урахуванням індивідуальних особливостей не тільки голосу, але й творчої індивідуальності, темпераменту, рівня інтелектуального розвитку тощо. Часом педагог завищує можливості учня і дає для вивчення складні твори, які у цьому разі виявляються назавжди зіпсованими і непридатними для подальшого виконання у концертних програмах. Крім того, це завдає шкоди голосу і травмує психіку, оскільки не сприяє так званій психологічній готовності до виступу. Адже «дійсна готовність до музично-виконавської діяльності ... визначається змістом композиції психологічних, психофізіологічних якостей, у першу чергу, знань, умінь і навичок, тобто, сформованих і надійних механізмів професійної виконавської діяльності ... готовність до вокально-виконавської діяльності не завжди відповідна готовності до вокально-сценічної діяльності» [45, 57].

Особливу увагу слід приділити такій якості співаків-виконавців як витривалість, оскільки навантаження на голосовий апарат, що має місце в умовах значних порушень охорони праці співаків, вимагає високого рівня професійної підготовки, володіння технічними прийомами співу, які дозволяють заощаджувати вокальне здоров'я й бути пристосованими до іноді суворих умов під час відповідальних виступів, гастролей тощо.

Особливої уваги заслуговує змістовий бік шкільного навчального репертуару. Специфіка музики для дітей, визначається особливостями їх психіки, повинна враховувати їх життєві інтереси та світосприйняття, властиве дітям прагнення пізнавати образний і предметний світ. У ній яскраво віддзеркалюються вікові зміни, зростання свідомості, мислення, формування емоцій та почуттів, потяг до філософського узагальнення тощо.

Чітка вікова орієнтація творів дитячого та юнацького репертуару повинна враховувати й доступність поетичної та музичної мови, й психологічні відмінності та можливості дитячих голосів. Пісня для молодших школярів за діапазоном не перевищує, як і народні пісні, октави, їй властиві обмеження високої теситури та динаміки, мелодичний малюнок наближується до мовленнєвого за виразністю, переважає діатоніка та куплетна форма.

Пісні для учнів середнього та старшого віку характеризуються збагаченням змісту та виразності музичної мови, мелодію ускладнює альтерація, вільніше розвивається звуковисотна лінія, збагачується інтонаційна сторона, з'являються стрибки, хроматизми, ускладнюються ритм і фактура. Важливу роль у творах цього періоду відіграє супровід, який певною мірою компенсує обмеженість вокальної партії зображальністю та ілюстративністю.

У піснях для середнього і старшого шкільного віку фактура супроводу ускладнюється через використання сучасних виражальних засобів, що в свою чергу створює сприятливі передумови для використовування цих творів протягом усього навчання. Додатковим аргументом на користь постійного використання дитячо-юнацького репертуару в навчальному процесі є те, що учні можуть самостійно їх добирати для вивчення.

Після того як в учнів сформовані певні навички дихання та голосоутворення, доцільно включати до навчального репертуару популярні класичні твори - пісні, романси, арії. Поєднання професійно спрямованого шкільного репертуару з «традиційним» класичним звичайно сприяє інтенсифікації вокально-технічного та художньо-естетичного розвитку учнів, залучає їх до самостійного розв'язання творчих завдань на зразках вокальної музики різних стилів, жанрів і часів. На заключному етапі навчання здійснюється закріплення набутих навичок і умінь, удосконалення активного вокального слуху.

Поступово правильно підібраний вокальний матеріал розвиває музичальність, виконавські здібності, виробляє гарну вокальну техніку, формує голос. Індивідуальність природних властивостей і недоліків роблять справу добору репертуару творчою справою. Кожний педагог повинен добре знати вокальний репертуар і вміти вибирати те, що на даному етапі розвитку найбільше корисно учневі.

Основною умовою при здійсненні художньо-педагогічного аналізу творів є врахування вокально-фізіологічних аспектів співацького виховання тобто постановки голосу (пристосування й розвитку голосу для професійного співу: одночасного й взаємозалежного виховання слухових і м'язових навичок співаків, спрямований на випрацювання гарних, правильних співочих навичок). Співак видобуває звуки із власного горла, за допомогою власних м'язів і нервів. Отже, йому необхідно усвідомити й відчувати значення й використання м'язового комплексу, з яким він має справу в процесі співу.

Відносно значення постановки голосу для виконавської діяльності чудовий російський дослідник вокалу Л. Б. Дмитрієв зазначав: “Важливо знайти найбільш зручну для співака (оптимальну) позицію гортані, вести подальші заняття так, щоб вона від цього положення не відхилялась на всіх голосних і на всім діапазоні” [37, с. 37]. Теоретичний і практичний досвід вирішення цього завдання постає одним із чинників вміння ретельного і докладного аналізу педагогічного вокального репертуару.

Висновки до розділу I. Навчально-виховна робота на факультетах мистецтв спрямована здебільшого на розвиток у студентів музичних здібностей, оволодіння необхідними теоретичними знаннями, напрацювання ритмо-інтонаційних, слухо-моторних та інших умінь і навичок. Особливого значення у цьому процесі, як вираження творчої самостійності і запорука гарного рівня подальшої професійно-педагогічної діяльності, має оволодіння учнями вмінням художньо-педагогічного аналізу вокальних творів.

Незважаючи на певний теоретичний доробок у зазначеному напрямі (праці О. Апраксіної, В. Белобородової, Б. Бриліна, Г. Вальдмана, Н. Ветлугіної, Н. Гродзенської, Л. Дмитрієва, З. Кодая, Є. Малініної, О. Олексюк, К. Орфа, Г. Падалки, О. Ростовського, О. Рудницької, Г. Струве, В. Шацької, В. Холоденка, Б. Яворського та ін.), справі поки що бракує конкретних методичних розробок. Особливо це стосується питань формування вмінь аналізу вокального репертуару, пов'язаних з питаннями вокального виховання дітей у школі, де проблема донині залишається нерозв'язаною. Вміння художньо-педагогічного аналізу вокальних творів та унаслідок цього гарного підбору педагогічного репертуару вбачається одним із чинників покращення вокального виховання та ефективності співацької підготовки дітей.

Вивчення теоретико-методологічних особливостей формування вмінь художньо-педагогічного аналізу вокальних творів у студентів факультетів мистецтв педагогічних університетів дозволило дійти таких висновків:

- сучасний стан вокальної підготовки засвідчує, що науковцями вивчаються проблеми підготовки співаків до сценічних виступів, розвитку вокальних умінь та навичок. Значно меншим є доробок дослідників з визначення питань підготовки студентів до співацької роботи з вихованцями, серед яких формування вмінь до ХПА набуває особливого значення;
- формування вмінь ХПА пов'язано з питаннями вибору вокально-педагогічного репертуару, що у подальшій викладацькій роботі сприяє залученню учнів до цінностей різних видів мистецтва, зокрема вокального, з ме-

тою опанування ними змісту художнього образу твору, його духовного та естетичного змісту;

- вміння художньо-педагогічного аналізу вокальних творів розглядаються в нашому дослідженні як специфічні дії щодо результативного оцінювання окремих деталей вокальних творів як елементів цілісного художнього образу з метою подальшого застосування узагальнених результатів аналітичного розбору вокального матеріалу в мистецько-педагогічній практиці;

- специфіка формування вмінь ХПА творів вокального мистецтва зумовлена своєрідністю музично-педагогічної діяльності, складність якої полягає у тісному взаємозв'язку фахових знань й умінь як музичного, так і педагогічного профілів.

Таким чином, аналіз науково-педагогічної вокально-методичної літератури дозволив виявити потребу і можливість включення у фаховий апарат майбутнього вчителя музики саме вмінь художньо-педагогічного аналізу як способу розуміння й осягнення творів вокального мистецтва з метою вокального виховання підростаючого покоління.

РОЗДІЛ II

МЕТОДИКО-ПРАКТИЧНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ХУ- ДОЖНЬО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ ВОКАЛЬНИХ ТВОРІВ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

1. 1. Компонентна структура вмінь художньо-педагогічного аналізу у процесі вокального навчання

Визначаючи основні компоненти досліджуваного феномену, ми виходили з наступних міркувань. Сучасний рівень наукового мислення передбачає реалізацію сучасних підходів до вивчення досліджуваних предметів. Виявлення структури предмету, що вивчається, є необхідним аспектом його системного дослідження, адже без структурного аналізу виокремлення компонентів системи є недоцільним, оскільки невідомими залишаються їх зв'язки, взаємовідносини, піпорядкованість.

Отже, постає завдання виокремити та розкрити компоненти, проаналізувати структуру вмінь художньо-педагогічного аналізу. На підставі аналізу праць системологів у галузі педагогіки (С. Архангельський, Т. Ільїна, В. Безпальна, Н. Кузьміна, В. Якуніна та ін.) в нашому дослідженні узагальнюється думка про те, що усвідомлення цілісності процесу формування вмінь художньо-педагогічного аналізу в процесі вокального навчання, його взаємозалежності з запитами соціального середовища, запобігає статичності, однобічності розуміння його сутності.

У контексті дослідження вагомого значення набуває позиція Т. Ільїної щодо педагогічних явищ як об'єктів застосування *системного підходу*, які не заводяться до суми їх складових, а становлять «розчленовану цілісність» в умовах урахування факторів, що впливають на систему у цілому, особливо ті, що піддаються педагогічному управлінню [40, 34]. П. Анохін, вказуючи на вибіркове залучення компонентів системи, визнає що їх взаємодія і взаємовідносно набувають характеру взаємосприяння [1, 235].

Використання *системного підходу* дає можливість визначити компоненти системи (у нашому випадку, системи формування вмінь ХПА), виявити ієрархію компонентів, їх зміст, взаємозв'язки у середині системи й відносно зовнішніх факторів. У руслі застосування системного підходу формування вмінь вивчається в цілісності його компонентів, їх неподільності, комплексності, інтегративності. Основний акцент робиться на виявленні загального інтегрального результату, мети (в нашому дослідженні - сформованості вмінь ХПА вокальних творів), заради яких і завдяки яким елементи множинності організуються в систему.

Визначаючи основні компоненти досліджуваних умінь ХПА в процесі вокального навчання, ми виходим з того що функціонування даного феномену залежить від сформованості у майбутніх фахівців відповідної спрямованості, потреб і мотивів до вокально-педагогічної діяльності, що дозволяє мобілізувати усвідомлення естетичної цінності творів вокального мистецтва й дає основу вибудовування інших компонентів у цілісну систему (*мотиваційний компонент*); наявність емоційного та інтелектуального досвіду та оцінки творів вокального мистецтва, творчого підходу до осмислення виконавської концепції твору (*оцінний компонент*); здатності до здійснення та об'єктивації усієї сукупності елементів аналітичного акту в процесі спілкування з творами вокального мистецтва, а також виявлення можливості проєкції його спілкування й осягнення в педагогічне русло, в учнівську аудиторію, яка прагне до освоєння мистецьких надбань і потребує в цьому фахової допомоги.

Виокремлення *мотиваційного компоненту* в структурній побудові умінь ХПА зумовлене взаємозалежністю ХПА і мотивації у навчальній діяльності. Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про значний інтерес вчених до проблеми формування мотиваційної сфери особистості у різноманітних галузях її діяльності, оскільки мотивація розглядається наукою як важливий компонент у структурі людської діяльності (Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн).

Психологічні проблеми мотивації поведінки людини розкриті в працях вітчизняних і зарубіжних вчених: Дж. Гілфорда, Ю. Гіппенрейтер, С. Занюка, О. Леонтьєва, Д. Макклеланда, О. Петровського, С. Рубінштейна, Д. Узнадзе, П. Якобсона, та ін. Вивченню мотивів праці присвячені дослідження К. Платонова, В. Ядова. Роботи В. Петрушина, Н. Тихомирової, П. Якобсона, розкривають особливості мотивації особистості до творчої діяльності. Значна частина праці Л. Божович, О. Леонтьєва, В. Рукотовської, та інших науковців присвячені визначенню впливу мотивації на навчальну діяльність.

Зв'язок мотиваційної сфери із спрямованістю особистості встановлено у доробку Л. Божович, Л. Славіної, В. Мерліна. У роботах Б. Анаєва експериментально досліджений вплив педагогічної оцінки на мотиваційну сферу особистості учня. Значення пізнавального інтересу у формуванні мотивації до навчання розкрито в психолого-педагогічних працях Л. Арчажникової, М. Дубініна, В. Іванова, С. Рубінштейна, Г. Щукіної, до професії вчителя музики – у дослідженнях В. Яконюка. Групи мотивів щодо виконавської музичної діяльності розкриті у роботах Л. Бочкарьова. На думку К. Роджерса, поведінка та діяльність людини завжди «регулюється повним об'єднуючим мотивом – потребою актуалізації, тобто властивій людині тенденції розвивати усі свої здібності». Отже, потреба у досягненнях є одним із різновидів мотивації діяльності, яка пов'язана з потребою особистості досягти успіху.

З вище зазначених позицій доцільно підкреслити, що «мотив» (від лат. *Movio* - рухаю), трактується у науково-методичній літературі як «спонукальна причина дій і вчинків людині» [73]. Мотив може захопити, сформулювати позитивне ставлення до музично-вокального мистецтва. Через діяльність у процесі самопізнання суб'єкт актуалізує мотиви і стимулює емоційно-почуттєву сферу.

Адекватне оцінювання вокальних творів, елементами якого є сприйняття, аналіз, узагальнення, порівняння (за Г. Падалкою) відіграє важливу роль у співацькій діяльності майбутнього вчителя музики. У результаті формування стійкої мотивації до вокального навчання у майбутнього вчителя музики з'яв-

ляється установка на оцінювання своїх дій щодо аналізу вокальних творів з метою подальшого власного зростання у сфері вокального мистецтва та передачі свого досвіду наступним поколінням.

У першу чергу, це стійка мотивація до удосконалення співацької діяльності формується на основі народної вокальної традиції під час аналізу народних пісень – через відчуття інтонаційної сутності народної пісні та її багатоваріантності у розкритті художнього образу і засобів музичної виразності, характерних для народної музичної культури. Так, Л. Шаміна з позиції етнографічної парадигми шкільної музичної освіти підкреслювала, що «етнографія слуху» приводить до музики цілого світу. Вчена зазначала, що саме етнослух допомагає «відкрити двері до пізнання усіх «музичних діалектів» людства та інших явищ музичної культури – чи буде це фольклор, професійна композиторська творчість європейської традиції, молодіжна поп-, рок і масова культура». Інтонаційний стрій народної пісні, як визначає Л. Шаміна, є уособленням людської енергії в мелодичних формулах і формах, тісно пов'язаних з життям, що підкреслює принципово-синкретичну природу народної музичної творчості.

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

Емоційна регуляція навчальної діяльності, емоційна природа музичного мистецтва сприяють розвитку у студентів потреби в музично-естетичних враженнях, що, в свою чергу, викликає потребу в отриманні нових знань, необхідних для глибшого проникнення в емоційно-образний зміст музики. Широта емоційного діапазону, багатство й різноплановість художніх відчуттів, здатність передавати ці відчуття слухачам – необхідні якості музиканта-виконавця.

Отже усвідомлення майбутнім учителем музики цінностей національного мистецтва сприяє тому, що вже на початковому етапі навчання він може оволодіти навичками аналізу виразної мовно-співацької декламації, пізнати характерні традиції інонаційних формул, поспівок, театралізовано-сценічних імпровізацій пісні – від легких зразків до досягнення більш складного різноманітного народно-пісенного матеріалу.

Визначення мотивів виконавської співацької діяльності студентів має вирішальне значення у розробці критеріального апарату нашого дослідження. Розглядаючи виконавську вокальну підготовку майбутніх вчителів музики, як суспільно значну творчу діяльність, що формується у процесі навчання, доцільно викремити групу мотивів, які сприяють формуванню умінь аналізу репертуару студентами з метою художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів: 1) мотиви саморозвитку; 2) мотиви досягнення, прагнення досягти високих результатів у діяльності; 3) суспільно значущі мотиви, пов'язані з усвідомленням суспільного значення виконавської вокальної діяльності; 4) процесуально-змістовні мотиви спонукання активності студента змістом і процесом самої виконавської діяльності, коли студенту подобається проявляти свою інтелектуальну і емоційну активність, цікавить зміст виконуваного репертуару [77, 31].

С. Занюк пов'язує процесуально-змістовні мотиви із *пізнавальним інтересом* до діяльності, в нашому випадку, до аналітичних дій щодо музичних творів. У даному контексті доцільно розглядати «інтерес» як «потребу, яка стає властивістю, що спонукає її до такої діяльності, яка не тільки задовольняє потребу в об'єктивних досягненнях, але й приносить їй бажаної емоційної насиченості» [69, 66]. Відповідний інтерес є особливою психологічною потребою особистості в певних видах діяльності, котрі є джерелом бажаних переживань і засобом досягнення бажаних цілей.

Отже формування інтересу студента до діяльності в контексті вокальної підготовки зводиться до:

- 1) виникнення безпосереднього інтересу до змісту діяльності, тобто до виконуваних творів – вибору та аналізу репертуару та процесу виконання;
- 2) інтерес викликає характер інтелектуальної діяльності, зумовлений виконавським процесом (аналіз музичного твору, розбір нотного тексту, робота над виконавською технікою, художнє виконання);
- 3) інтерес виробляється завдяки наявності відповідних нахилів до даної діяльності (володіння відповідними музичними здібностями; вокальними даними, здібностями до виконавської діяльності). У даному випадку успішна діяльність викликає або підвищує інтерес до неї;
- 4) опосередкований інтерес до діяльності виникає у зв'язку із майбутньою професійною музично-педагогічною діяльністю.

Л. Арчажникова зауважує, що «пізнавальний інтерес – це цінний мотив навчальної й професійної діяльності». Водночас він може мати не лише різний зміст, глибину, спрямованість, а й стійкість. За переконаннями вченої, варто розрізняти інтерес епізодичний і постійний: «перший виникає під час вивчення цікавих творів, окремих тем, під час підготовки до концертів; другий не пов'язаний з конкретною ситуацією, а проявляється стабільно, не залежить від обставин, як глибокий інтерес до обраної професії».

Виокремлення виконавсько-оцінного компоненту у структурі досліджуваного феномену зумовлене доцільністю формування у майбутніх вчителів музики необхідного тезаурусу стосовно функціонування вмінь ХПА у процесі вокальної діяльності, а також *оцінного ставлення* до творів вокального мистецтва у ході їх сприйняття, оцінювання (аналіз, узагальнення, порівняння) та інтерпретації. Під час визначення цього компоненту враховувалось те, що він вбирає в себе попередній загальний та вокально-естетичний досвід студента, культуру вокально-творчого мислення, вміння використовувати набутий досвід у подальшій вокально-педагогічній діяльності з учнями.

Виокремлений структурний компонент передбачає технічне забезпечення педагогічно-виконавських дій майбутнього фахівця-вокаліста. У про-

цесі навчальної музичної діяльності перевіряються та закріплюються усі отримані теоретичні знання та власне формується майстерність взагалі. Ця робота складається з опрацювання інструктивного та художнього репертуару, оволодіння навичками виконавської діяльності, опанування вміннями грамотно і доступно викласти власні думки про особливості вивчених творів, робити до них словесний коментар, враховуючі вікові та індивідуальні особливості слухачької аудиторії. Отже, *виконавсько-оцінний* компонент визначається необхідністю накопичення системних теоретичних знань, категоріально-понятійного фонду, розвитком аналітичного та активізацією виконавського мислення з усіма його виявами в єдності з професійно-необхідними якостями.

Функціонування цього компоненту вимагає також широкого впровадження інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики. Під час побудови музично-інтерпретаційної версії (термін В. Москаленка) твору необхідним є: знання, вміння і навички з історії музики, її теорії (аналізу, гармонії, поліфонії, композиції тощо), відповідний вимогам твору рівень технічної майстерності, музичного мислення, вербалізації змісту власного прочитання твору, художнього порівняння та деякі інші *когнітивні та діяльно-поведінкові показники*.

Знання, що виступають як результат процесу пізнання, є центральним утворенням когнітивної сфери, теоретичною основою аналітичної діяльності, основою творчого мислення музиканта-виконавця. Усвідомлення знань підносить свідомість на якісно вищий рівень, дозволяє глибше сприймати, відчувати, переживати, аналізувати і виконувати музику.

Функціонального значення у процесі аналізу вокальних творів набуває *критично-оцінна діяльність* вокаліста-педагога, котра дозволяє виявляти естетичну цінність твору. Характерною особливістю *естетичної оцінки* є універсальність її проявів. У наукових працях Г. Падалки підкреслюється, що «оцінювальний елемент виступає центральним в естетичній свідомості, регу-

люючи характер як сприймання естетичних явищ, так і практично-творчу діяльність за законами краси».

Завдяки *інтелектуально-естетичній активності* у процесі інтерпретації вокальних творів, майбутній фахівець має можливість адекватно визначити ціннісну сторону музично-виконавських засобів вираження художнього задуму. Але це можливо за умови цілісного аналізу, що складається з таких елементів як: загальний аналіз, музично-теоретичний, вокально-технічний, виконавський аналіз, аналіз психофізіологічних даних учнів тощо. У цьому зв'язку необхідно зазначити, що естетична цінність у своїй основі містить *емоційний та інтелектуальний досвід* особистості й залежить від здатності використовувати раніше набуті знання в галузі музично-виконавського мистецтва [74].

Під час ознайомлення та вивчення нотного тексту відбувається *цілісне сприйняття* нотного тексту, при якому здійснюється почуттєве, емоційне розкриття художньо-образного змісту твору. Це дає можливість студентові створити уявлення про вокальний твір у цілому, піддатися його художньому впливові. Первинна стадія ознайомлення з музично-поетичним текстом дозволяє оцінити характер твору, його виразність в загальних рисах та образності поетичного й музичного тексту, впізнати розвиток музики.

Від свідомості та емоційності первинного сприйняття й створення на його основі «робочої гіпотези» виконання багато в чому залежить результативність наступних етапів вивчення твору. Як зазначає Л. Бочкарьов, образ музичного твору, сформований на стадії ознайомлення, є лише висхідною майбутнього цілого і виступає прообразом, який створює початкову творчу установку і визначає спрямованість подальшої роботи.

Наступну стадію у роботі над нотним текстом педагоги-музиканти характеризують як *«метод логічного художнього аналізу»* (Л. Мартинова), *«стадію інтелектуальної роботи над образом»* (Л. Бочкарьов), вказуючи на необхідність застосування здібності чути видиму партитуру, що забезпечує цілісне мислення твору. Спрямованість аналітичних дій на окремі деталі

процесу музично-теоретичного, вокального і виконавського аналізу нотного тексту доцільно зосереджувати на оцінці виразних засобів та їх ролі у розкритті художнього образу, дотримуючись вираженості у їх застосуванні.

З метою подолання формалізму у застосуванні цілісного аналізу при естетичній оцінці творів, Г. Падалка рекомендує зосереджувати увагу студента на значущих, емоційно-рельєфних фрагментах. Художньо-образні характеристики окремих деталей об'єктивно вимагають пояснення причинно-наслідкової залежності змісту твору від характеру засобів виразності, використаних композитором.

Забезпечуючи єдність емоційного осягнення й свідомого осмислення змісту твору, розкриваючи логіку відтворення художнього образу, необхідно пам'ятати, що інтелект повинен проявлятися не в технічному вивченні партитури, який потребує відповідної підготовки студентів у подоланні текстових труднощів, а в «осягненні філософського задуму автора» (К. Кондрашин). Він підкреслював, що «інтерпретаційна складність не збільшується із ускладненням самого викладу партитури», а навпаки, «прості твори навіть складніші для інтерпретування».

Тому в процесі інтерпретації вокальних творів важливо домогтися уважного відношення майбутніх фахівців не скільки до «авторської букви, скільки до авторської думки», зігрітої почуттями композитора. Таке детальне опрацювання нотного тексту значно збагачує досвід художньої критично-оцінної діяльності майбутніх вокалістів-педагогів, робить більш тонкими, повними судження студентів щодо засобів музичної виразності, заглиблюючи інтелектуальне та емоційне проникнення виконавця у художній образ вокального твору.

На завершальній стадії вивчення нотного тексту створюється, моделюється скоординована виконавська інтерпретація творів, охоплена ідейно-художнім змістом, практична перевірка якої здійснюється у *виконавській діяльності*, яка пов'язана з акустично-фізіологічними особливостями співака. З цієї позиції доцільно зазначити, що співацький голос є тонкою функцією люд-

ського організму, яка вимагає скоординованого підходу до вокального відтворення музичного звуку. У фонаційному процесі співу задіяний увесь людський організм, і його дії повинні бути певним чином скоординовані.

Як підкреслює В. Юшманов, співацький процес є складним, адже у людини «немає окремого органу, що відповідає за вокальну роботу і цей процес забезпечується спільною роботою органів та біологічно взаємопов'язаних систем призначених для виконання таких життєво необхідних функцій, як дихання, рухова активність, тощо. У співацькій діяльності всі ці органи і системи є функціонально взаємозалежними елементами одного цілого – співацького інструменту, який працює як єдина функціональна система».

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

У вокально-педагогічній традиції викладання ці акустичні характеристики голосу, як правило, не розглядаються співаками і викладачами окремо, а частіше об'єднуються в інтегральне поняття «тембр». З цього приводу В. Антонюк стверджує, що майбутній викладач співу повинен досконально знати анатомо-фізіологічну структуру голосового апарату, профілактику його захворювань, співацьке дихання, типи звучання й класифікацію голосів згідно з регістрами та діапазонами [2, 45]. Це утворює теоретичну базу майбутньої професійної діяльності студентів факультетів мистецтв педагогічних

вувів, на яку накладаються подальші знання основ художнього співу й техніки вокально-сценічної творчості.

Доречно зазначити, що з погляду багатьох науковців, до акустико-фізіологічного компоненту звукоутворення входять: співацьке дихання, артикуляція, рухливість голосу, нервовом'язовий комплекс вокальної моторики. У цьому комплексі, на думку Н. Гребенюк, вони становлять структуру механізмів звукоутворення, на яких ґрунтується процес розвитку вокального слуху, а також «глибоке інтелектуально-емоційне усвідомлення співаком сутності співу як засобу вираження духовного світу людини» [18, 15].

Науково доведено, що триада «дихання-гортань-резонатори» створюють взаємопов'язану цілісність системи завдяки наявності між її частинами як прямих, так і непрямих сил взаємодії трьох типів, а саме: акустичних; пневматичних; нервово-рефлекторних. Так, при вірному співацькому диханні, вмінні вірно направляти звук і використовувати акустичний апарат для його втілення починає резонувати весь апарат, а саме: голова, шия, груди, спина, тощо. «Звучаща» людина – ось той ідеал, до якого потрібно прагнути в мові й співі, адже «все наше тіло – єдиний, досить складний і дивовижно побудований резонатор».

У здійсненні адаптації змісту вокальних творів до вікових й індивідуальних особливостей сприйняття учнів, Г. Падалка наголошує на необхідності формування у студентів уміння проникнутись дитячин світовідчуттям, співвідношенням власного уявлення про прекрасне зі смаками школярів. Необхідність якнайкраще донести зміст музики до учнів, зробити доступним сприйняття художніх образів, полегшити школярам виконання складних фрагментів ... вимагає від студентів уміння розуміти внутрішні імпульси оцінювальної реакції школярів на художні явища [65, 50].

Визначення *процесуального компоненту* має принципове значення для постановки і розробки проблеми формування вмінь ХПА, бо скеровує мотиваційну та виконавсько-оцінну готовність до здійснення педагогічно-виконавського аналізу вокальних творів, які передбачаються для викорис-

тання в майбутній співацькій діяльності, до прояву самостійності, здатності рефлексії.

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

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

Теоретичне осмислення феномена інтерпретації (Б. Асаф'єв, Є. Назайкінський, М. Смірнов) дало змогу виокремити складові художнього образу творів мистецтва, зокрема: процес відтворення вокального твору виконавськими засобами на основі аналізу нотного тексту. «Інтерпретація» розглядається як логічна процедура, як активний процес співтворчості, що містить побудову «слухової моделі» (В. Москаленко), тобто його сприйняття та осмислення. У цьому звязку художньо-педагогічна діяльність майбутнього вчителя музики постає як різновид художньо-творчої діяльності, що орієнтована *емоційно-інтелектуальне осмислення* мистецьких творів.

Виконавська інтерпретація вокального твору майбутнім вчителем музики передбачає емоційне та інтелектуальне осягнення музичної ідеї, ство-

рення на цей основі цілісного уявлення художнього образу та його втілення, тобто матеріалізації «ідеальної моделі» твору в реальному звучанні шляхом пошуку доцільних виконавських засобів, адекватних «закладеному» у музичному тексті комплексу інтонаційної інформації (Л. Бочкарьов, Г. Гінзбург, М. Коган та ін).

Таким чином, завдяки перцептивно-інтелектуальній вербальній інтерпретації, художньо-образній виконавській інтерпретації (втіленню авторського задуму) та імпровізації (виявленню вільної суб'єктивної особистості через суб'єктивну сутність авторського тексту), формуванню умінь сприймання, емоційного та інтелектуального оцінювання творів музичного мистецтва майбутній вчитель музики виступає як співавтор художнього образу і цьому на рівні отримує повну свободу самовираження і творчої фантазії.

Вищезазначене є приводом для висновку про те, що знайдене у творчих пошуках індивідуальне «бачення» музичного образу, особистісне ставлення до твору неможливе без здобутої в процесі музичного аналізу інформації про загальний характер твору, авторів, відповідності літературного тексту й музики, музично-теоретичних, вокально-технічних особливостей, виконавсько-інтерпретаторської версії, психо-фізіологічного розвитку вихованців тощо.

Отже, взаємодія пізнавального й творчого під час аналізу вокальних творів, зовнішня форма втілення звукового образу в процесі передбачення виконавської інтерпретації, доповнюється пошуком доцільних у всіх відношеннях суб'єктивних виконавських засобів його реалізації. У цьому контексті доцільно наголосити на тому, що *музично-пізнавальні процеси* сприяють розвитку розумової сфери виконавця, його інтелектуальних та пізнавально-пошукових умінь, формують слуховий досвід, творчо збагачуючи індивідуальний художньо-творчий механізм.

З цієї позиції взаємодія *пізнавального і креативного* у цілістному процесі набуття досвіду фахової педагогічної діяльності студентів забезпечує *самовираження* кожної особистості у процесі вокальної підготовки, впливає на творчий саморозвиток студентів, становлення їх життєвого та музичного до-

свіду, художньо-педагогічної діяльності, вбирає у себе загально-педагогічні (вміння слухати, бачити та долати комунікативні бар'єри, вміння діалогового спілкування) та спеціальні вміння, які поділяються на такі складові: уміння педагогічного спілкування (загально-педагогічні), музикознавчі (вміння використовувати музично-теоретичний тезаурус, уміння художньо-педагогічного аналізу музичних творів та використання творів різних видів мистецтв); емоційно-почуттєві (вміння відчувати прояв психічних процесів учнів, вміння уявно ставити себе на місце учнів, уміння контролювати свій власний емоційно-психічний стан у процесі фахових занять); виконавсько-інтерпретаційні (вміння вербальної та невербальної інтерпретації музичних творів, володіння художньо- та технічно-виконавськими вміннями).

Отже, визначення процесуального компоненту вмінь ХПА вокальних творів забезпечується необхідністю здійснення виконавського аналізу, спрямованого на створення певної інтерпретаторської версії. Таким чином, ефективність функціонування запропонованої структури вмінь аналізу, що тісно взаємодіє з розробкою відповідних критеріїв та показників, визначає *процесуальний компонент*. Враховуючи мотиви особистісного переосмислення в процесі творчої музично-педагогічної діяльності (зокрема аналізу вокальних творів), доцільно підкреслити, що вони перетворюються у якісно більш досконалії структури свідомості особистості майбутніх фахівців.

2. 2. Вивчення стану сформованості вмінь художньо-педагогічного аналізу у студентів факультетів мистецтв

Розробка критеріїв та показників вмінь ХПА у нашому дослідженні неодмінно пов'язується із визначеною загальною структурою цих умінь, що охоплює взаємозв'язок та взаємодію мотиваційного, виконавсько-оцінного, процесуального компонентів. Відповідно до визначених компонентів розроблено критерії й показники:

1) міра спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність, показниками якої виступили:

- позитивне ставлення й активна спрямованість студентів на музично-педагогічну діяльність, налаштованість на професійну значущість ХПА;
- усвідомленість педагогічно-виховних можливостей та цінностей вокального мистецтва у формуванні естетичних уподобань учнів, прояв особистісної готовності до показу творів слухацькій аудиторії;
- наявність стійкого інтересу до виконання музики, зокрема вокальних творів;

2) ступінь здатності до когнітивно-емоційного досягнення вокальних творів та їх художньо-педагогічної інтерпретації, що визначається за такими показниками як:

- здатність до критично-оцінного досягнення музичних творів;
- повнота, системність у застосуванні аналітичних дій в інтерпретації вокальної музики;
- здатність до емпатійного переживання творів вокального мистецтва.

3) міра здатності до застосування отриманого знаннєво-практичного досвіду у подальшій музично-педагогічній діяльності, показниками якої є:

- здатність до толерантної передачі власного пережитого досвіду сприймання творів;
- здатність ранжирувати елементи художньо-педагогічного аналізу а саме: загальні, музично-теоретичні, вокально-технічні та психофізіологічні особливості.

З метою виявлення вихідного стану та рівнів сформованості вмінь ХПА вокальних творів було проведено психолого-педагогічне діагностування досліджуваного феномену за розробленими критеріями та показниками (констатувальний експеримент) зі студентами I – IV курсів факультету мистецтв (11 чоловік).

Програма констатувального експерименту була спрямована на:

- виявлення комплексу показників сформованості умінь ХПА згідно критеріїв;
- виявлення рівнів сформованості означених умінь за розробленими критеріями та показниками;
- моделювання схеми подальшої педагогічної роботи.

Перший етап констатувального експерименту було спрямовано на виявлення позитивного ставлення й активної спрямованості студентів на музично-педагогічну діяльність, налаштованість на професійну значущість ХПА; усвідомленість педагогічно-виховних можливостей та цінностей вокального мистецтва у формуванні естетичних уподобань учнів, прояв особистісної готовності до показу творів слухацькій аудиторії; наявність стійкого інтересу до аналізу та виконання музики, зокрема вокальних творів.

На цьому етапі використовувалися *практичні методи*: опитування, тестування, спостереження за навчальною вокальною діяльністю студентів I – IV курсів факультету мистецтв СумДПУ ім. А.С. Макаренка. Дані діагностування за необхідністю уточнювалися в процесі індивідуальних *бесід* зі студентами. Був здійснений аналіз навчальної документації: змісту робочих навчальних програм з «Постановки голосу». Було виявлено, що переважна більшість змісту постановки голосу спрямована на засвоєння студентами матеріалу, який не передбачає формування вмінь ХПА. Наслідком такої однобічної змістової наповненості дисципліни «Постановка голосу» є невисока успішність студентів під час занять з сольного співу, яка була виявлена в результаті аналізу залікових та екзаменаційних відомостей.

З метою уточнення результатів аналізу навчальної документації було проведено усне та письмове *опитування* студентів, основу якого складала така запитання:

1. Яке значення має вокальна підготовка у фаховому становленні вчителя музики? Поясніть.
2. Які особистісні якості студента, на Ваш погляд, сприяють успішності вокального навчання?

3. Чи подобається (не подобається) Вам навчальні заняття з постановки голосу? Поясніть.

Як виявилось, більшість студентів вважають вокальне навчання важливим компонентом фахового становлення майбутнього вчителя музики (70 %). Серед якостей та властивостей особистості, що сприяють успішності вокального навчання, студентами було названі: загальномузичні вокальні здібності, наполегливість, зацікавленість. Як показало опитування, більшість студентів із зацікавленістю відвідують заняття з постановки голосу, хорового класу, пояснюючи цей факт наявністю інтересу до вивчення вокальних творів.

З метою уточнення отриманих даних було проведено *тестування* студентів на виявлення міри спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність. Як відомо, тести (з англ. Test – випробування) використовуються у педагогічних дослідженнях як оптимальний засіб оцінювання окремих психологічних рис, властивостей чи інших психологічних характеристик людини (інтересів, емоційних реакцій, тощо) зручність використання тестів у дослідно-експериментальній роботі пов’язується передусім із відносною простотою процедури й обладнання; безпосередньою фіксацією результатів; можливістю їх використання як індивідуально, так і для груп; зручність математичної обробки; короткочасність проведення та обробки результатів.

З метою виявлення міри спрямованості студентів на виконавсько-педагогічну діяльність було проведено *тестування* на основі „Тесту на відношення до педагогічної діяльності В. Петрушина” [68, 372-374] [Додаток А]. За отриманими результатами тестування студенти розділилися на три рівні: достатній (4 досліджуваних), середній (5 опитуваних), низький (2 респонденти).

Другий етап констатувального експерименту було спрямовано на виявлення здатності студентів до критично-оцінного осягнення вокальних творів; повноти системності, критичності, динамічності мислення, можливості застосовувати аналітичні дії в інтерпретації вокальної музики; здатності студентів

нтів до емпатійного переживання творів вокального мистецтва. На даному етапі застосовувалися *методи тестування, опитування, звукової анкети*.

Так, для з'ясування знань студентів у галузі вокального мистецтва було розроблено опитувальний лист, основу якого складали такі запитання:

1. Назвіть показники вокальної техніки.
2. Розкрийте анатомо-фізіологічні основи вокального мистецтва.
3. Назвіть показники вокальних здібностей.
4. Назвіть показники вокальних умінь.

Дане завдання виявилось досить складним для студентів. Серед показників вокальної техніки було названо: «володіння диханням», «резонаторами», «звуковеденням», «артикуляцією», «дикцією», «достатнім співацьким діапазоном». Ще більш складним питанням для студентів було розкриття особливостей побудови анатомо-фізіологічного вокального апарату. Виявилось, що студенти мають дуже мало інформації про структуру і роботу голосового апарату (роботу м'язів гортані, артикуляційного апарату, резонаторів, розуміння опори співацького голосу) та охорони співацького голосу. Серед відомих показників вокальних здібностей студенти назвали: вокальних слух, голос (діапазон, гучність, тембр), емоційну чутливість.

До показників вокальних умінь студенти відносили практичні навички вокального звуковидобування, звуковедення, дихання, художньо-образного розуміння вокального твору тощо. Однак повних відповідей на запитання (достатній рівень знань у галузі вокального виконавства) не було зафіксовано. Отримана вербальна інформація складала групи неповних стереотипних відповідей (середній рівень) – 56 %; та інтуїтивно-хаотичних (низький рівень) – 44 % опитаних.

На виявлення міри ерудованості (від лат. *erudition* – освіченість, ученість) студентів у галузі національної і світової культури було також проведено тестування. До тесту було включено 10 запитань з трьома варіантами можливих відповідей до кожного. Ключ до тесту (1 – а; 2 – в; 3 – в; 4 – а; 5 – б; 6 – б; 7 – в; 8 – в; 9 – б; 10 – а) забезпечував швидку обробку результатів,

переведення кількості вірних відповідей у бали та рівні: високий 8-10 балів; середній 4-7 балів; низький до 3-х балів.

Тест

(на виявлення ерудованості студентів
у галузі національної і світової культури)

1. Спів бель канто (bel canto) означає:
 - а) прекрасний спів (термін італійської школи);
 - б) звучання дзвіночків (від англ. Bell);
 - в) спів войовничого характеру (від франц. беліке);
2. Опера виникла в країні:
 - а) Україна ;
 - б) Німеччина;
 - в) Італія;
3. До оперної партії лірико-колоратурного сопрано належить:
 - а) Любава (М. Римський-Корсаков);
 - б) Даліла («Самсон і Даліла» К. Сен-Санса);
 - в) Віолетта («Травіата» Дж. Верді);
4. До оперної партії драматичного тенора належить:
 - а) Герман («Пікова дама» П. Чайковського);
 - б) Руслан («Руслан і Людмила» М. Глинки);
 - в) Яго («Отелло» Дж. Верді);
5. Представниками художнього напрямку «романтизм» є:
 - а) Й. Гайдн;
 - б) Ф. Шуберт;
 - в) Дж. Гершвін;
6. Характерним жанром музики є:
 - а) кантата;
 - б) романс;
 - в) гімн;
7. Художній напрямок імпресіонізму виник:

а) у XVIII ст.;

б) у XIX ст.;

в) у XX ст.;

8. Представником імпресіонізму в музиці є:

а) Й. Бах;

б) Л. Бетховен;

в) М. Равель;

9. До музичного жанру, що виник на основі літератури, відноситься:

а) соната;

б) балада;

в) концерт;

10. До жанрів, що виникли на основі вокальних та існують у різних видах мистецтва, належить:

а) серенада;

б) лезгинка;

в) увертюра;

За результатом проведеного тестування студентів було розподілено на рівні: до достатнього віднесено 12% опитаних; до середнього – 36%; низький рівень зафіксував у 52% досліджених.

На визначення особистісного ставлення та досвіду естетичного оцінювання вокальних творів було запропоновано звукову анкету. До звукової анкети було включено 10 фрагментів різнохарактерних музичних творів, звучанням кожного 1-2 хвилини. Фрагментарне звучання не дає можливості осягнення всього твору в його цілісності, а тому було взято за основу фіксації оціночне ставлення до музики студентів, на основі вже набутого ними естетичного досвіду.

Для прослуховування було запропоновано такі твори: Дж. Гершвін «Колискова» з опери «Поргі та Бес»; В. Моцарт «Requiem»; Ф. Шуберт «Ave Maria»; Ф. Шуберт «Серенада»; М. Лисенко «Туман хвилями лягає», хор з опери «Утоплена»; М. Глінка «Попутна»; М. Березовський хоровий концерт

«Господь воцарися»; романси С. Рахманінова «Не пой красавица при мне», «Сон» та «Благослови душе моя Господа» для хору; А. Кос-Анатольський «Ой, ти дівчино»; українська народна пісня «Дощик» в обр. Ю. Соколовського; українська народна пісня «Місяць на небі» в обр. Ю. Соколовського; Д. Шостакович «Романс» із кінофільму «Овод»; С. Рахманінов «Вокаліз».

Студенти повинні були проаналізувати твори, вибудувати вербальний образ і пояснити особистісне ставлення до них. До завдання звукової анкети входило також з'ясування ціннісного ставлення студентів до прослуховування творів за ранговим показником.

Оцінюючи результати анкети, до достатнього рівня було віднесено студентів, які назвали твір та його автора, охарактеризували образ, що виник при прослуховуванні музичного твору, пояснили та аргументували особистісне ставлення до нього. Респондентів, які назвали більшість творів та їх авторів, надали вербальну інтерпретацію художнього образу, але не змогли пояснити свого ставлення до нього чи обмежувались висловлюваннями типу «подобається», «не подобається», було віднесено до середнього рівня. Низький рівень виявили студенти, котрі не визначили творів та їх авторів, не аргументували свою інтерпретацію художніх образів та особистісне ставлення до них.

При визначенні музичних творів та їх авторів студенти нерідко помилялися, але емоційно реагували на них, намагалися пояснити своє розуміння художнього образу. Серед відповідей зустрічалися переважно позитивні реакції («дуже подобається музика», «дуже красива мелодія», «люблю музику С. Рахманінова» та ін.).

На виявлення особливостей прояву показників третього критерію (міра здатності до застосування отриманого знаннево-практичного досвіду у подальшій музично-педагогічній діяльності) було спрямовано *третій етап* констатувального експерименту. На даному етапі виокремилися методи *творчих завдань, самооцінки* тощо.

З метою визначення особистісної здатності до ранжирування елементів ХПА (загальний, музично-теоретичний, вокально-технічний, виконавський, аналіз психофізичних особливостей) було використано *метод самооцінки*. Застосування даного методу обумовлено тим, що саме самооцінка як вияв самосвідомості впливає на усі прояви особистості, її поведінку, характер, діяльність. Роль самооцінки в педагогічній діяльності має особливу значущість. Вміння майбутнього вчителя об'єктивно оцінити свої знання, рівень підготовленості визначають його установку на саморозвиток, професійне самовдосконалення.

Студентам було запропоновано завдання, суттю якого було самооцінювання власної здатності до визначення елементів художньо-педагогічного аналізу: а) виокремленню складової ХПА з метою виразного технічно досконалого, художньо переконливого виконання (12 балів); б) виокремленню деяких елементів ХПА (8 балів); в) невизначення елементів ХПА (4 бали). Результати обробки показали, що лише 8% студентів оцінили власну здатність до ранжирування елементів ХПА як достатню, 65% - як середню, 27% - як низьку.

На виявлення здатності студентів до створення творчої виконавської інтерпретації було спрямовано наступне завдання, сутність якого полягала у редагуванні нотного тексту вокального твору, вербального пояснення художнього образу та визначення можливих виконавських труднощів та педагогічної доцільності.

З метою виконання даного завдання було обрано відомі музичні твори різних національних шкіл та стильових напрямків, які входять для навчального педагогічного репертуару вокаліста, а саме: О. Аляб'єв, сл. О. Пушкіна «Елегія»; Й. Брамс «Данко»; П. Булахов, слова Н. Н. «И нет в мире очей»; О. Варламов сл. О. Фета «На заре ты ее не буди»; О. Варламов, сл. М. Лермонтова «Горные вершины»; Дж. Верді «Ave Maria»; Й. Гайдн «Шотландська пісня»; Г. Гедель «Tutta raccolta ancor»; М. Глінка, сл. К. Забіли «Не щебечи, соловейко»; О. Гурильов «Вам не понять моей печали»; Д. Джордано «Caro

mio ben!»; М. Жербін, сл. Л. Українки «Останні квіти»; М. Лістов «Я помню вальса звук прелестный»; П. Маскан'ї «Серенада»; В. Моцарт «Фіалка»; А. Кос-Анатольський «Ой ти, дівчино»; українська народна пісня «Місяць на небі» в обр. Ю. Соколовського; Г. Форе «Aurore»; М. Шишкін «Слушайте, если хотите»; Ф. Шуберт «Серенада».

Завдання виявилось досить складним для студентів: більшість репертуару було їм майже незнайомим. Редагуючи нотний текст, студенти обмежувалися окресленням динамічних відтінків та позначенням міжфразових цезур. Вербалізувати художній образ було складно. Виникали значні труднощі і в поясненні педагогічної доцільності репертуару. Тож, виконували дане завдання студенти, передусім, інтуїтивно, керуючись здебільшого лише музичним текстом.

Оцінки студентів (за 12-бальною шкалою) виявились досить невисокими. Так, 10-12 балів, що охоплювали достатній рівень зафіксовано не було. Адже, достатній рівень передбачав досконале знання студентами вокального репертуару, художньо-стильових напрямків та згідно з цим особливостей визначення вокально-виконавських завдань, розуміння закономірностей музичного сприйняття та визначення доцільності використання музичних творів у педагогічній роботі.

Середній рівень визначався за 7-9 балів виконання завдання і передбачав наявність умінь відредагувати нотний текст, визначення загального художнього напрямку та стильових особливостей виконання, окреслення та вирішення можливих виконавських труднощів. До середнього рівня було віднесено більшість досліджуваних.

Низький рівень (менше 6 балів) складали студенти, які не виконали завдання, зазнали значних труднощів у розумінні художнього змісту твору, а відтак – виявлені особливостей його виконання. Такі студенти виявили неспроможність самостійного опрацювання вокальних творів і потребують особливої педагогічної уваги і підтримки викладача. Низький рівень зафіксовано у 45% респондентів.

Підсумовування результатів дослідно-експериментальної роботи констатувального експерименту дало змогу виявити рівні сформованості вмінь ХПА вокальних творів, а саме:

- Достатній рівень сформованості досліджуваних умінь характеризується яскраво вираженою внутрішньою мотивацією студентів до оволодіння музично-педагогічною діяльністю, активною цілеспрямованістю на виконання вокальних творів, особистісною готовністю до показу творів слухацькій аудиторії, стійким пізнавальним інтересом, наполегливістю у вивченні твору, персонального бачення й обґрунтування власних дій.

Для студентів цього рівня сформованості умінь ХПА характерна єдність логічного і емоційного аспектів у критично-оцінюваному досягненні музичних творів, зокрема вокальних, яскравість виразу естетичних вражень, активізація аналітичних підходів в інтерпретації вокальних творів, здатність до прояву мистецької емпатії.

- Середній рівень визначено за яскраво вираженою зовнішньою мотивацією до музично-педагогічної діяльності, який визначався з орієнтацією на стримані оцінки (навчання за необхідністю), формальне ставлення до виконання вокальних творів. Даному рівню властиві непевність у своїй готовності до показу творів слухацькій аудиторії, упереджене ставлення до роботи з дітьми. Характерним є превалювання однієї з сторін досягнення художньо-образного змісту: логічної вираженості переживання творів вокального мистецтва, ранжування елементів художньо-педагогічного аналізу внаслідок недостатнього розвитку художньо-образного вербального мовлення.

- Низький рівень визначено за недостатньою спрямованістю студентів на вокальне навчання, пасивністю у виконанні вокальних творів, ігноруванням виконавської діяльності перед учнями. Епізодичні прояви зацікавленості, інтересу властиві лише у відношенні до окремих фактів чи вокальних творів. Довільність і спонтанність вибору художнього матеріалу. Фрагментарне сприйняття вокальних творів позбавлене цілісного охоплення художньо-образного змісту, що унеможливорює їх емпатійне переживання. Відсутність

творчої спрямованості у вирішенні виконавських завдань, що свідчить про невпевненість у власних силах, неусвідомленість самооцінки власних дій, слабкий досвід спілкування з вокальними творами.

Результати констатувального діагностування, згідно яких більша частина студентів показала низький та середній рівень вмінь ХПА, свідчать про необхідність розробки спеціальної методики та проведення педагогічної роботи з формування вмінь ХПА у студентів факультетів мистецтв.

2. 3. Методика формування вмінь художньо-педагогічного аналізу творів вокального мистецтва

Зважаючи на те, що часовий період підготовки магістерської роботи обмежує цілісне впровадження розробленої методики, застосовано моделювання як засіб існування розробленої нами методики, в якій знання здобуваються завдяки створенню нових цілей, умов, дій та вимірів з метою організації сучасного навчального процесу.

Особливості методики формування вмінь ХПА полягає у такій організації навчальної діяльності майбутніх учителів, яка б забезпечувала формування кожного з компонентів досліджуваного феномену, а саме: мотиваційного, оцінного, комунікативно-результативного. У процесі нашого дослідження було визначено таку послідовність педагогічної роботи даного напрямку: перший етап – орієнтувальний, другий – діяльнісний, третій – результативно-рефлексивний.

Доцільно підкреслити, що розподіл на етапи є досить умовним, адже формування вмінь ХПА в нашому дослідженні визначається як цілісний інтеграційний процес, організація якого відбувається в умовах індивідуального навчання за індивідуальним робочим планом студента. Характер та послідовність поетапної роботи (логічне проводження, часткове розшарування, збігання), тривалість часових відрізків мали персоніфікуватися та залежали від рівня довузівської підготовки студента, його музичних здібностей, індивіду-

ально-психологічних якостей, ставлення до навчання тощо. Однак домінування різних аспектів навчання на кожному з етапів формування вмій ХПА забезпечує його поступовість, стабільність, цілеспрямованість. Це дозволяє простежити за динамікою розвитку досліджуваного явища у процесі навчання студентів у класі постановки голосу, а також інших споріднених дисциплін – хорового класу, ансамблю, спецкурсу з методики постановки голосу тощо.

Перший етап методики – *орієнтувальний* – був спрямований на формування мотиваційного компоненту й орієнтувався на формування налаштованості на професійну значущість умінь ХПА; усвідомленість педагогічно-виховних можливостей та цінностей вокального мистецтва у становленні естетичних уподобань учнів.

Дослідницькі завдання здійснювались в ході вивчення навчального курсу з «Постановки голосу» й передбачали підготовку студентами ряду питань стосовно тих проблем професійної вокально-педагогічної діяльності майбутнього фахівця, які найбільше їх цікавили. У ході кількох практичних занять, з метою уникнення дублювання запропонованих студентами запитань, здійснювалось групове обговорення їх змісту. Кожне таке обговорення здійснювалось різними методами.

На даному етапі використовувався *метою міжгрупового діалогу* [74] який сприяв активізації інтересу до виконання вокальної музики й збільшення самостійності студентів у висловлюванні власної позиції [Додаток Б]. Наступні завдання були спрямовані на формування особистісної готовності до показу творів вокального мистецтва слухацькій аудиторії й передбачали застосування *методу активного спостереження* за виконавською діяльністю вокалістів у ході концертних виступів та репетицій. Цей метод мав на меті спрямувати увагу студентів у певному напрямку за заздалегідь визначеним планом-проспектом [Додаток В]

У ході аналітичної роботи здебільшого використовувались традиційні словесні методи навчання (пояснення, розповідь, бесіда, обговорення), які

допомагали зосереджувати увагу спостерігачів на цілісності сприймання всіх елементів вокального твору та важливих виконавських моментах. *Методом спільного пригадування* були проаналізовані на відео виступи вокалістів. [Додаток Г]

Великого значення у формуванні особистісної готовності до показу творів слухацькій аудиторії та наявності інтересу до виконання вокальної музики набуває привабливість самого твору й особистісна зацікавленість студента у його вивченні. У зв'язку з цим, студенти були залучені до виконання презентації вокального твору, яка відбувалась перед аудиторією однокурсників майбутнім вихованцям в процесі педагогічної практики.

Стимулювання емоційної зацікавленості студентів до виконання обраних вокальних творів здійснювалось *методами мотиваційного тренінгу* на основі спеціально розроблених модифікованих та адаптованих вправ «Хвалько», «Естетизація й обожнювання предмету діяльності», «Підзарядка», які сприяли розвитку внутрішньої мотивації – стійкості інтересу до процесу і змісту виконавської діяльності. Зміст запропонованих вправ полягав у ідентифікації себе із предметом своєї діяльності – дитячою піснею, що давало можливість студентові зосередити увагу на усіх позитивних виконавських моментах вокального твору, які можна було вигідно подати у власній інтерпретації (вправа «Хвалько»); спрямуванні уваги студента на естетичне захоплення й здивування тими особливостями твору, які раніше не помічалися й сприймалися як простий набір нотних позначень; зосередженні уваги на умінні викликати інтерес до виконавських елементів і фрагментів, над якими майбутні фахівці працювали систематично – здатності отримувати насолоду від самого виконавського процесу (вправа «Естетизація й обожнювання предмету діяльності»); направленні уваги майбутніх педагогів на актуалізацію індивідуального невербального підкріплення позитивних емоцій, спричинених успіхами виконавської діяльності (вправа «Підзарядка»).

У ході роботи застосовувалися модифіковані методи Т. Шамової [87, 103] *емоційні методи мотивації*: захоплення, навчально-пізнавальна гра,

створення художньо-образних уявлень, створення ситуації успіху, стимулююче оцінювання, вільний вибір завдання; *пізнавальні методи мотивації*: опора на життєвий досвід, виконання творчих завдань, тощо.

З метою вирішення завдань *другого етапу* – діяльнісного – у навчальному процесі доцільно застосовувати методи, прийоми та форми роботи, які забезпечують формування технічно-оцінного компоненту вмінь ХПА. Методична робота проводилась у двох напрямках: теоретичному й практичному, що передбачало застосування наступних завдань: поглибити й сформувані на науковій основі у майбутніх музикантів-педагогів систему теоретичних знань з проблеми методичного забезпечення формування вмінь аналізу у процесі сприймання, оцінки, порівняння, інтерпретації вокальних творів; актуалізувати здатність до досліджування, зосередити увагу на виконавсько-ціннісних особливостях вокальних творів у процесі аналітичних дій з метою їх застосування у вокальному вихованні підростаючого покоління.

Розроблені методи забезпечують формування вмінь аналізу в процесі нетрадиційних видів лекційних занять: лекцій-бесід, лекцій-консультацій, лекцій із запланованими помилками, що спрямовані на активізацію роботи слухачів.

Модифікований *метод алгоритму детального аналізу вокальних творів* застосовувався в процесі розпізнання тексту незнайомого твору. Запропонований алгоритм складався з певних структурних операційних блоків, які передбачали аналіз: 1) поетичного тексту, розкриття його емоційно-сміслового змісту (про що говориться у творі, яким настроєм проникнутий); 2) музичної форми вокального твору; 3) музичних засобів виразності (лад, темп, розмір, теситура, особливості мелодики, ритміки, фактури вокального письма, динаміки, форми тощо); виконавських особливостей твору (виконавський склад, виконавські труднощі).

У процесі оволодіння алгоритмом первинного ознайомлення з твором формування вмінь ХПА набувало цілісності, оскільки спрямовувалось на виникнення цілісного уявлення про художній образ, що забезпечувало розвиток

здатності до критично-оцінного осягнення музичних творів, яка є одним із показників сформованості технічно-оцінного компоненту вмінь ХПА. У формуванні даного показника аналітичної операції аналізу, синтезу, порівняння і узагальнення були підпорядковані розкриттю емоційно-образного змісту.

При активному функціонуванні логіки, емоційна сторона вокального твору набувала провідного значення, адже як зазначала Г. Стулова, «розвиток емоційного змісту будь-якого музичного твору завжди підпорядковується певній логіці» [85, 65]. Тому смисловий розбір тексту методом алгоритму допомагав майбутнім вокалістам-виконавцям створити уявлення про зміст вокального твору, відчувати задум авторів, логічно обґрунтувати емоційну трактовку у подальшому створенні ідеальної виконавської концепції.

З огляду умовного поділу алгоритму на блоки, для запобігання руйнування цілісності вмінь ХПА, додатковим методом, котрий сприяв формуванню співвідношення логічної вираженості й емоційної насиченості, став метод *емоційного-смислового аналізу* музичного твору (В. Муцмахер), особливість якого полягає у «цілісному характері аналізу, спрямованому на пошук загального смислового твору через виділення дискретно значимих елементів, виявлення зв'язків між ними і визначення характеру цих зв'язків, тобто через виявлення проміжних смислів».

Застосування методу алгоритму при формуванні вмінь ХПА та емоційно-смислового аналізу на етапі створення загального уявлення про художньо-образний зміст вокальних творів, сприяють не лише розвитку здатності до критично-оцінного осягнення музичних творів засобом співвідношення вираженості й емоційної насиченості у розкритті художніх образів, але забезпечують можливість ознайомлення студентів з більшою кількістю вокальних творів, різних за стилями, жанрами і виконавськими особливостями, проникненню у сфери музичної образності. Зважаючи на вищезазначене, пропонуємо застосований нами на практиці план ХПА вокальних творів [Додаток Д].

На другому етапі було застосовано модифікований метод *мисленнєвого прочитання вокальних творів* (за О. Краснотіною), спрямований на форму-

вання активного самоконтролю студентів у вирішенні різних виконавських завдань. Цей метод сприяв відпрацюванню вмінь слідувати по нотах за виконанням вокальних творів, формуванню здатності мисленого досягнення твору в цілому, уміння нотний текст, здатність чути наперед.

Розширюючи можливості формування технічно-оцінного компоненту вмінь ХПА, на діяльнісному етапі роботи у навчальну програму з «Постановки голосу» доцільно включати вокальні твори шкільного репертуару для ескізного опрацювання. У процесі ознайомлення студентів з великою кількістю творів шкільного репертуару запроваджується метод *ескізного навчання*, який набув широкого застосування у фортепіанній педагогіці (Г. Ципін).

Сутність даного методу полягає в тому, що «при ескізній роботі учень має отримати уявлення щодо змісту художніх образів, усвідомити загальний характер твору, з'ясувати особливості застосування художніх засобів виразності, водночас перед ним не стоїть завдання досконало проаналізувати, вивчити твір, ретельно відпрацювати його у деталях» [66, 178].

Використання *методу ескізного опрацювання творів* сприяє активізації аналітичних прийомів у формуванні вмінь ХПА, логіки відтворення художнього образу й стимулювання емоційної реакції в процесі ескізного опрацювання вокальних творів, що підсилювало групу методів, спрямованих на формування здатності до критично-оцінного досягнення творів.

З метою формування вміння ХПА застосовані аналітичні підходи під час роботи над інтерпретацією вокальних творів. Здійснюючи виконавський аналіз вокальної партитури, студенти мають керуватись алгоритмом формування вмінь ХПА, який застосовувався в методиці як метод оволодіння алгоритмом детального аналізу вокальних творів. На етапі виконання операцій алгоритму детального аналізу вокального твору застосовувався *метод концентрованого міркування*, сутність якого полягала у тому, що студенти, спочатку за допомогою викладача, його навідних питань (далі - самостійно), повинні були віднаходити все нові й нові сторони музично-виражальних за-

собів, їх художньо-функціональне значення й можливості втілення у виконавській інтерпретації.

При стійкому засвоєнні запропонованих видів алгоритмічних завдань, запропоновані методи у цілому «працювали» на майбутнє, так як були спрямовані на виховання розуміння логіки побудови системи міркувань, які дістають певних висновків, що у свою чергу, розвивало мислення студентів, спонукало до самостійного пошуку нових рішень. Методи алгоритму сприяли здійсненню виконавського аналізу не стихійно, за принципом «що бачу – про те й кажу», а цілеспрямовано, шляхом відбору мінімуму необхідних операцій для досягнення поставленої мети – створення виконавського образу, народження власної ідеальної інтерпретації вокального твору.

Формування у студентів здатності до когнітивно-емоціонального досягнення вокальних творів та їх художньо-педагогічної інтерпретації здійснюється також за допомогою модифікації *методу оновлення матеріалу і повторного звернення до вивченого матеріалу, методу перерваного вивчення вокальних творів* (Г. Падалка), *методу повторного* проходження творів (Л. Маккіннон, Г. Нейгауз, С. Свименський). Впровадження даних методів передбачає залучення студентів до системного звернення до раніше вивчених творів. Як зазначає Г. Падалка, «підтримування творів у виконавському стані створює певні умови для ще уважнішого проникнення у красу музичних образів, для усвідомлення нових нюансів» [66, 131], а відтак і до емпатійного переживання творів вокального мистецтва на основі застосування аналітичних дій в інтерпретації вокальної музики.

Застосування вказаних методів мало на меті не скільки спонукати студентів до постійного повторення вокальних творів, скільки актуалізувати їх на пошук нових аналітичних підходів у «прочитанні» знайомих творів. Необхідність впровадження методів повторного проходження творів підкреслювала Л. Маккіннон, яка вважала, що «розвиваючись інтелектуально, ми помічаємо важливість того, на що не звертали раніше увагу». Отже, застосування методів оновлення матеріалу та повторного проходження вокальних

творів на діяльнісному етапі нашої методики стало додатковим методичним резервом формування технологічно-оцінного компоненту вмінь ХПА у майбутніх учителів музики.

Метод побудови емоційних партитур, який впроваджувався на даному етапі, підкреплювався словесним методом навчання – *методами вербалізації змісту художніх творів*, зорієнтованого на дослідження глибинного усвідомлення студентам внутрішньої сутності художніх образів, характеристику їх смислового наповнення [66, 181]. Це значно впливає на формування у майбутніх фахівців здатності до емпатійного переживання творів мистецтва.

Отже, методи формування технічно-оцінного компоненту вмінь ХПА були спрямовані на розвиток здібності студентів створювати модель мисленевого уявлення звучання вокальної партитури. Реалізація ідеальної концепції інтерпретації твору у звукову тканину за допомогою творчого розкриття змісту через відбір вокально-технічних прийомів, підпорядкована головній меті – відтворенню художньо-образного змісту.

Результати проведеної роботи дозволили перейти до результативно-рефлексивного етапу методики, який спрямовувався на формування комунікативно-результативного компоненту вмінь ХПА і визначався оцінкою готовності майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності, про що свідчать їх спроможність застосовувати та передбачати адекватні аналітичні дії. При цьому студенти самостійно створювали діалогові й дискусивні ситуації з використанням педагогічної орієнтованої вербальної характеристики вокальних творів.

Формування здатності студентів до застосування отриманого знанняво-практичного досвіду у музично-педагогічній діяльності супроводжувалось *методом поточного опитування* [66, 180]. У доцільності застосування даного методу в процесі мистецького навчання переконує Г. Падалка, котра підкреслює, що «переваги даного методу полягають у можливості вчителя своєчасно відреагувати на характер протікання процесу учіння, не допустити закріплення помилок» [66, 180]. Науковець закликає педагогів стимулювати

прояви художньо-творчого самовираження студентів, застерігаючи від надмірного, дріб'язкового опікування їх виконавської діяльності.

Упровадження *методу створення мисленнєвої програми виконавських дій* дозволяє створити передумови для повного уявлення – внутрішнього «бачення» студентами виконавського образу як кінцевого результату – мети своєї діяльності в якнайконкретнішому виконавському втіленні. Як зазначає В. Надежніна, для «для того, щоб досягти мети, потрібно уявити її ясно і чітко – у деталях. Потрібно мисленнєво проробити усю ту роботу, яку ми хочемо виконати у дійсності» [61, 11]

Формуванню самостійності та здатності до толерантної передачі власного пережитого досвіду сприймання твору сприяли зміни в репертуарній політиці, зумовлені принципами відбору навчального матеріалу. Окрім творів, призначених для вивчення із викладачами, вводились *твори для самостійного опрацювання*. Відбір репертуару для самостійного вивчення здійснювався педагогами на основі індивідуального підходу у навчанні студентів, критеріями яких були: емоційна привабливість твору, художня і педагогічна доступність, відповідність виконавським можливостям, необхідність подолання певних труднощів, які потребують регуляції. Забезпечення вказаних побажань у відборі сприяло формуванню у студентів самостійності, прояву ініціативності, здатності до саморозвитку й самовдосконалення.

Одним із дієвих методів формування здатності застосовувати знаннєво-практичний досвід у подальшій музично-педагогічній діяльності є метод *ретроспективного самоаналізу* вокально-виконавської діяльності [Додаток Е]. реалізація цього методу забезпечується застосуванням модифікованої методики М. Жижиної [36, 43].

Висновки до розділу II. У другому розділі магістерського дослідження було висвітлено методико-практичну роботу з формування вмінь ХПА вокальних творів у студентів факультетів мистецтв. Для вирішенні питань формування вмінь ХПА необхідно виявити компонентну структуру цих вмінь й визначити стан сформованості вмінь художньо-педагогічного аналізу. Прак-

тичним результатом роботи є створення методики формування вмінь художньо-педагогічного аналізу творів вокального мистецтва у майбутніх фахівців.

Дослідження формування вмінь ХПА вокальних творів дозволило дійти таких висновків:

- до складу компонентної структури досліджуваного феномену віднесено мотиваційний, технічно-оцінний та комунікативно-результативний;

- критеріями сформованості вмінь ХПА вокальних творів визначено: *міру спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність* (позитивне ставлення й активна спрямованість студентів на музично-педагогічну діяльність, налаштованість на професійну значущість умінь ХПА; усвідомленість педагогічно-виховних можливостей та цінностей вокального мистецтва у формуванні естетичних уподобань учнів, прояв особистісної готовності до показу творів слухацькій аудиторії; наявність стійкого інтересу до музичного виконання, зокрема вокальних творів);

- *ступінь здатності до когнітивно-емоційного осягнення вокальних творів та їх художньо-педагогічної інтерпретації* (здатність до критично-оцінного осягнення музичних творів; повнота, системність, динамічність мислення, можливість застосовувати аналітичні дії в інтерпретації вокальної музики; здатність до емпатійного переживання творів);

- *міра здатності до застосування отриманого знаннєво-практичного досвіду у подальшій музично-педагогічній діяльності* (здатність до толерантної передачі пережитого досвіду сприймання твору; здатність ранжувати елементи ХПА).

Проведений констатувальний експеримент дозволив виявити рівні сформованості вмінь ХПА, а саме: *достатній* (характеризується яскраво вираженою внутрішньою мотивацією до оволодіння музично-педагогічною діяльністю, активною цілеспрямованістю на виконання вокальних творів, особистісною готовністю до показу творів слухацькій аудиторії, стійким пізнавальним інтересом, персонального бачення й обґрунтування власних дій); *середній* (визначається за яскраво вираженою зовнішньою мотивацією до му-

зично-педагогічної діяльності, при досить формальному ставленні до виконання вокальних творів); *низький* (визначається недостатньою спрямованістю студентів на вокальне навчання, пасивністю у виконанні вокальних творів, ігноруванням виконавської діяльності перед учнями).

Методика формування вмінь ХПА вокальних творів має таку послідовність: перший етап – орієнтувальний, другий етап - діяльнісний, третій етап – результативно-рефлексивний. *Орієнтувальний етап* – спрямований на формування мотиваційного компоненту (передбачає зростання інтересу студентів до освоєння педагогічної і спеціальної інформації щодо вокального мистецтва, оволодіння обсягу теоретичних понять та узагальнених прийомів і дій художньо-аналітичного процесу). *Діяльнісний етап* - підпорядкований формуванню технічно-оцінного компоненту вмінь ХПА (поглиблення і сформування на науковій основі системи теоретичних знань з проблеми методичного забезпечення формування вмінь аналізу у процесі сприймання оцінки, порівняння та інтерпретації вокальних творів; актуалізація уваги студентів на виконавсько-цілісні особливості вокальних творів тощо). *Результативно-рефлексивний* - спрямований на формування комунікативно-регулятивного компоненту вмінь ХПА і визначився оцінкою готовності майбутніх фахівців до вокально-педагогічної діяльності.

Результати проведеної практично-дослідної роботи дали можливість спостерігати позитивні зрушення у формуванні вмінь ХПА вокальних творів.

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі зроблено теоретичне узагальнення та оригінальне вирішення проблеми формування вмінь ХПА вокальних творів у студентів у системі музично-педагогічної освіти, що знайшло відображення у теоретичному обґрунтуванні означеного феномену, розробці та перевірці поетапної методики формування вмінь ХПА. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дали підстави зробити такі висновки :

1. Відповідно до основних пріоритетів сучасної української вокальної школи більш ефективно розвивається мистецтво співу, яке полягає у його здатності забезпечувати гармонію інтелектуального, емоційного розвитку особистості; вдосконалення процесів мислення та творчої діяльності; розвиток пізнавальної і творчої активності, емоційної чутливості, естетичних потреб і смаків; стимулювати прагнення до самовдосконалення.

2. На основі теоретичного опрацювання проблеми дослідження та узагальнення проблеми практичного досвіду визначено сутність поняття «вміння ХПА» вокальних творів як новоутворення, котре виникає в процесі аналітико-синтетичної діяльності; ґрунтується на інтегративному використанні засвоєних знань і вмінь, що екстраполюється в музично-педагогічну діяльність. Крім того, *«вміння художньо-педагогічного аналізу»* вокальних творів конкретизується у такий спосіб: це специфічні дії щодо результативного оцінювання окремих деталей вокальних творів як елементів цілісного художнього образу з метою подальшого застосування узагальнених результатів аналітичного розбору вокального матеріалу в мистецько-педагогічній практиці.

Термін «художньо» підкреслює мистецьку основу, те, на що спрямоване виконавське і словесне тлумачення музики. Слово «педагогічний» також стосується як виконавського, так і словесного тлумачення музики, спрямовуючи увагу на педагогічний характер дій. Отже, художньо-педагогічний аналіз музичних творів передбачає аналітичні дії студента з художнім навча-

льним матеріалом і узагальнення результатів з метою подальшого застосування творів у практичній роботі.

Оснoву аналітичних дій складає визначення відповідності єдності змісту музичного твору і його форми. Це цілісний аналіз, який на об'єктивній науковій основі розкриває зміст твору у єдності з його формою. Методичні засади формування вмінь аналізу педагогічного репертуару засновуються на вивченні специфіки вокально-виховного процесу і включають узагальнення теоретично-методичних напрацювань.

3. Структурою досліджуваного феномену нами визначено взаємозв'язок *мотиваційного, технічно-оцінного та комунікативно-результативного компонентів*, кожний з яких і має свої характеристики.

4. Критеріями сформованості вмінь ХПА у студентів визначено:

а) міра спрямованості на виконавсько-педагогічну діяльність, показниками якої виступили:

- позитивне ставлення й активна спрямованість студентів на музично-педагогічну діяльність, налаштованість на професійну значущість ХПА;
- усвідомленість педагогічно-виховних можливостей та цінностей вокального мистецтва у формуванні естетичних уподобань учнів, прояв особистісної готовності до творів слухацькій аудиторії;
- наявність стійкого інтересу до виконання музики, зокрема вокальних творів;

б) ступінь здатності до когнітивно-емоційного осягнення вокальних творів та їх художньо-педагогічної інтерпретації, що визначається за такими показниками як:

- сутність здатність до критично-оцінного осягнення музичних творів;
- повнота системності застосовувати аналітичних дій в інтерпретації вокальної музики;
- здатність до емпатійного переживання творів вокального мистецтва.

в) міра здатності до застосування отриманого знаннево-практичного досвіду у подальшій музично-педагогічній діяльності, показниками якої є:

- здатність до толерантної передачі власного пережитого досвіду сприймання творів;

- здатність ранжирувати елементи художньо-педагогічного аналізу а саме: загальних, музично теоретичний, вокально-технічний, аналіз психофізіологічних особливостей.

5. Проведений констатувальний експеримент дозволив виявити рівні сформованості вмінь ХПА, а саме: достатні, середній і низький.

6. методика формування вмінь ХПА творів вокального мистецтва мала таку послідовність педагогічної роботи:

- перший етап – орієнтувальний;
- другий етап – діяльнісний;
- третій етап – результативно-рефлексивний.

7. Виявлено ефективні методи та прийоми формування вмінь ХПА, які використовувалися на певному етапі методики. А саме: на орієнтувальному етапі застосовувався: методом переконання, методом показу.

Практична робота на діяльнісному етапі забезпечувалась такими методами як: проведення лекцій, лекцій-бесід, лекцій-консультацій, лекцій із запланованими помилками; самостійних робіт: метод портфоліо; а також розбору нотного тексту вокальних творів і створенні власної інтерпретації: метод оволодіння алгоритмом детального аналізу творів, метод емоційно-сміслового аналізу, метод мисленнєвого причитання вокальних творів, метод побудови «емоційних партитур», метод вербалізації змісту вокальних творів.

Результативно-рефлексивний етап передбачав застосування таких методів як: групами методів: спонукання до творчої самостійності: метод самостійного планування аналогічних дій в процесі роботи для на твором (для різних вікових категорій), включення творів для самостійного опрацювання; усвідомлення адекватної самооцінки: метод самоспостереження, метод взаємооцінки, метод ретроспективного самоаналізу.

Грунтуючись на загальних принципах навчання, таких, як системність, послідовність, доступність тощо, дидактичні умови вокального виховання

мають власну специфіку, що виходить із конкретних завдань співацького навчання. Так, у процесі аналізу й підбору вокального репертуару вирішального значення має вивчення наукової та методичної літератури, опанування методики вокального виховання, знання властивостей співацького голосу, умов збереження та охорони голосового апарату, вікових, фізіологічних, психологічних особливостей розвитку тощо.

При підборі вокальних творів необхідно враховувати компонентну структуру художньо-педагогічного аналізу, що складається із:

1. Загального аналізу (відомості про авторів, зміст твору, загальний характер твору, відповідність літературного тексту й музики).
2. Музично-теоретичного аналізу (жанрова приналежність, структура музичної форми, ладотональність, гармонія, метроритм, темп, особливості фактури; характеристика мелодії, ролі акомпанементу).
3. Вокально-технічного аналізу (діапазон вокальної партії, її загальна теситура, інтонаційні, дикційні, технічні складнощі, тип звуковидобування, дихання, особливості артикуляції та штрихів тощо).
4. Виконавського аналізу (художній образ і ставлення до твору, що виконується, створення виконавської інтерпретації).
5. Аналізу психофізіологічних особливостей (врахування вікових, психічних, фізичних та індивідуальних якостей учня-співака).

Результати проведеної практично-дослідної роботи дали можливість спостерігати позитивні зрушення у формуванні вмінь ХПА вокальних творів у студентів у системі музично-педагогічної освіти.

Проведене дослідження з проблеми формування вмінь ХПА не вичерпує всіх її аспектів. До подальших напрямів дослідження вважаємо за доцільніше відвести такі, як: розробка новітніх методик співацької діяльності в контексті рефлексивного аналізу співацьких відгуків; вивчення гедоністичних підходів у процесі аналізу вокальних творів тощо.

ДОДАТКИ

Додаток А

на визначення спрямованості до виконавсько-педагогічної діяльності

(авторська модифікація „Тесту на відношення

до педагогічної діяльності” В. Петрушина)

Ключ

- | | |
|---|-----|
| 1. Мені подобається демонструвати на педагогічній практиці школярам, як найкраще виконати той або інший вокальний твір | ТАК |
| 2. Мені подобається переводити мої життєві враження у музичні образи, що доступні дітям | ТАК |
| 3. У порівнянні з іншими, я багато займаюсь самовдосконаленням | ТАК |
| 4. Я готуюсь до вокально-педагогічної практики лише тому, що цього вимагає навчальна програма | ТАК |
| 5. Вивчаючи вокальний твір, я намагався прочитати про нього музикознавчу та методичну літературу | ТАК |
| 6. Я пропускаю заняття з фаху частіше за інших | НІ |
| 7. Мене мало цікавлять книги з методики викладання співу | НІ |
| 8. На заняття за фахом я приходжу непідготовленим частіше за інших | НІ |
| 9. Я намагався виступати на публіці, з добре вивченою програмою | НІ |
| 10. Крім настанов педагогів, я прагну знайти свої власні прийоми подолання виконавських труднощів | НІ |
| 11. Мені подобається обговорювати з товаришами прийоми й способи виконання різних вокальних творів | ТАК |
| 12. Мені більше подобається аналізувати розумівати з дітьми вокальні твори, ніж самому виконувати „на людях” | ТАК |
| 13. Мені подобається працювати ривками, ніж планомірно | НІ |
| 14. Я пропускаю заняття з методики музичного виховання рідше інших | ТАК |
| 15. Мені подобається бути присутнім на заняттях інших педагогів і слухати їхні зауваження з приводу сольного співу моїх товаришів | ТАК |

16. Виступаючи на сцені, я стурбований тим, яке вираження справляю на слухачів ТАК
17. До своєї майбутньої професії вчителя музики я ставлюсь із захватом ТАК
18. Зі своїми друзями й близькими я мало говорю про свою майбутню професію ТАК
19. З теоретичних дисциплін мені більше подобається музична педагогіка й методика музичного виховання ТАК
20. Я купую книги по дитячій музичній педагогіці й психології частіше, ніж інші ТАК
21. Я розглядаю свою майбутню професію як щасливу можливість навчання дітей мистецтву співу ТАК
22. Мої друзі цінують мої зауваження щодо якості виконання програмного матеріалу ТАК
23. У роботі над музичним твором мені більше подобається робити виконавський аналіз, пов'язаний з красою художнього образу й почуттями, ніж ретельна робота над окремими деталями ТАК
24. Мені подобається обговорювати з друзями особливості виконавського стилю різних вокалістів ТАК
25. Звичайно я виступаю на сцені один раз у семестр, хотілося б більше ТАК
26. Я люблю виступати з дитячим колективом на шкільних заходах ТАК
27. Я відповідально ставлюсь до будь-якого виду музично-педагогічної діяльності, особливо хвилююся під час публічних виступів ТАК
28. Під час педпрактики в школі я сам люблю ілюструвати вокальні твори учням, а не використовувати технічні засоби ТАК
29. Якщо на педпрактиці в школі потрібно замінити вчителя музики, я це роблю із задоволенням ТАК

Обробка результатів проводиться за підсумовуванням кількості відповідей та переведення їх у бали згідно ключа. Кожний бал становиться у випа-

дку збігу відповіді з тим, що знаходиться в ключі. Таким чином обробка отриманих балів здійснювалась за таким принципом: 21-29 бали – достатній рівень; 10-20 балів – середній рівень; 1-9 бали – низький рівень.

Додаток Б

Студенти були поділені на малі групи (по 5-6 чоловік), учасники яких виконують певні рольові функції. Таким чином, у середині дискусійних груп ролі розподілялись наступним чином: був обраний «ведучий», функція якого полягала в організації обговорення запропонованого питання й залучення до роботи усіх членів групи; «аналітик», який повинен був ставити питання учасникам під час обговорення й піддавати сумнівам висунуті ідеї та формулювання; «протоколіст», котрий занотовував усе, що стосувалось формулювання позиції групи стосовно обрання остаточного варіанту обговорення запитання; «споглядач», місія якого полягала в оцінці участі кожного члена групи.

Додаток В

План-проспект активного спостереження

за виконавсько-педагогічною діяльністю вокаліста-педагога у процесі занять з постановки голосу та під час науково-педагогічної практики

Прізвище, ім'я викладача вокалу _____ дата заняття _____

Назва вокального твору, що виконується _____

Прізвище, ім'я студента _____

1. Організація початку заняття:

- формулювання теми, мети, завдання і плану;
- емоційність спілкування;
- швидкість включення студента в роботу;

2. Аналіз та вивчення вокальних творів:

- формування інтересу студента до вокального твору, виконавської діяльності;
 - здатність до визначення музичного та поетичного (мовного) метроритму та їх співвідношення;
 - володіння співставленням інтонацій: музичної та словесної;
 - уміння пояснити змістовно-сміслові особливості поетичного тексту і музики;
 - визначити ролі інструментального супроводу вокального твору;
 - доцільність коментарів, пауз, зупинок у виконавській роботі;
 - акцентуація уваги на позитивних і негативних моментах виконання;
 - уміння пояснити образно-сміслові особливості поетичного тексту і музики;
3. завершальний етап заняття над вокальним твором:
- вміти обґрунтувати ладові особливості вокальних творів;
 - пояснити принципи мелодичної композиції вокальних творів;
 - визначити особливості стилю, жанру та форми вокальних творів;
 - емоційний показник успішності проведення заняття;

Додаток Г

Спочатку студенти письмово фіксували ті характеристики вокального твору, які їм вдалося помітити. Далі, під час спільного пригадування, інші спостерігачі додавали ті моменти, які були зафіксовані ними у процесі споглядання того ж виступу. Відтак, здійснювався спільний детальний аналіз вокального твору та його виконавської інтерпретації. Робота у групах активізувала студентів й збільшила результативність їхньої діяльності, що викликало цілу низку позитивних емоцій. Для випрацювання вмінь кращого аналізу вокальних творів пропонується наступний план:

План художньо-педагогічного аналізу вокального твору

_____ (назва твору)

1. загальний аналіз (відомості про авторів, жанр, зміст, драматургія твору – конфліктна, лірична, комічна, драматична, образна сфера – персонаж, емоційно-психологічний стан, життєва ситуація, ідея і тема твору, постановка виконавських знань).

2. Музичний аналіз (ладотональність, музична форма, темп, метроритм, особливості розвитку вокальної партії по вертикалі та горизонталі, фактури акомпанементу).

3. Вокально-технічні труднощі виконання (діапазон, теситура співу, тип голосу; тип і характер вокалізації: кантилена, рухливість, речитатив, аріозність; складнощі вокального інтонування та мелодійного руху: плавне голосоведення, фіоритури, форми рухливості; особливості формування дикції: та приголосних; охарактеризувати м'язові, резонансно-вібраційні, артикуляційно-мовленнєві відчуття щодо теситури спів; пояснити координацію рухів та співацької свободи органів голосового апарату: атака звуку і манера їх звукоутворення, відкриття рота і резонансні точки формування тембру голосу, опора співацького подиху і амплітуда руху преса-діафрагми, взаємодія подиху та резонаторів в співі, формування низьких, центральних і високих звуків діапазону, можливість використання регістрової природи голосу в процесі виконання твору, міміка в співі, положення тулубу, голови, постави співака-учня).

4. Виконавський план твору (тембр звучання голосу відповідно драматургії та образу, манера звуковедення, динаміка гучності та фразування, взяття подиху, відкриття рота як засоби виразності, емоційно-психологічна сфера та драматургічний план виконання, кульмінація як прояв катарсису, процес

розвитку і художнього розгортання твору до і після кульмінації, відчуття виконавської форми в сценічному часі і просторі).

5. Психологічно-вікові особливості учня (природні здібності, тип темпераменту, вікові особливості психіки і будова голосового апарату й психіки, фізичне здоров'я й витримка, прагнення до успіху тощо)

Додаток Д

Творче завдання «Моя виконавська кар'єра»

1. Чому я вирішив стати вчителем музики?
 2. Мої перші успіхи в оволодінні мистецтвом вокалу?
 3. Музика, освіта й вокальний спів у житті моєї родини?
 4. Найбільш яскравий концертний виступ у якості соліста?
 5. Виконавські успіхи моїх друзів, однокурсників, знайомих?
 6. Мій улюблений вокаліст-виконавець?
 7. Моя робота вдома раніше і тепер?
 8. Моя кар'єра вчителя музики?
 9. Моя творча невдача, подолана з успіхом?
 10. Мої вступні виступи і перші дні заняття в університеті?
 11. Мої цілі (перерахуйте їх)?
- що необхідно для їх подолання;
 - що заважає їх здійсненню;
 - уявіть, що Ваша мета досягнута, які почуття Ви при цьому відчуваєте;
 - що необхідно зробити Вам сьогодні, щоб наблизитись до мети.

Перше питання націлене на виявлення самостійності студента щодо фахового навчання в університеті (вибір зроблений батьками або самостійно). Друге – активізує приємні спогади, емоційні переживання, пов'язані з першими успіхами в іпостасі вокаліста. Відповідь на третє питання є додатковим аргументом щодо необхідності продовження музичної освіти (виправ-

дати сподівання батьків, досягти більшого тощо). Четверте питання дозволяє ще раз акцентувати увагу на приємних спогадах, усвідомити наскільки концертні виступи й виконавська вокальна діяльність збагачує життя.

Наступні три питання сприяють активізації соціальних мотивів, які актуалізуються засобом ідентифікації себе з іншими. Практичний результат – поява бажання й потреби студента здійснювати вокальну діяльність, формування належного рівня активної спрямованості на виконавську творчість. Сьоме питання дозволяє проаналізувати ефективність здійснення самостійної домашньої роботи, побачити «плюси» минулих і «мінуси» сьогоднішніх занять (і навпаки), прослідкувати, які зміни відбулись і що необхідно зробити у зв'язку з ними.

Зміст дев'ятого питання, не зважаючи на те, що відповіді на нього передбачають актуалізацію неприємних спогадів майбутніх вчителів музики, має позитивний педагогічний ефект. У ньому йдеться про успішне подолання труднощів студентами у процесі виконавської діяльності, що вселяє надію на вихід з існуючої кризи, якщо така спостерігається. Важливість акцентування перспективної уваги запобігає утворенню почуття безпорадності і безвиході, що спричиняє формуванню навичок планування виконавської діяльності й засобів для досягнення мети.

Десяте питання дає можливість «підключити» студента до інтенсивних позитивних емоційних переживань, які стосуються попередніх кар'єрних успіхів. Останнє запитання, на основі самоаналізу, спонукає студента спрямувати увагу не лише на досягнення майбутніх «захмарних» цілей але й визначитись із програмою дій, які необхідно практично здійснювати вже сьогодні, застосовуючи додаткову мотивацію в досягненні мети.

Список використаних джерел

1. Анохин П. К. Избранные труды: Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Просвещение, 1978. – 400с.
2. Антонюк В. Г. Виконавські форми сольного співу: до питання різнопрофільних співацьких особистостей / В. Г. Антонюк / КНУКіМ. – К.: БМКП центр „Українська ідея”, 1999. – 23 с.
3. Апраксина О. Музыкальное воспитание в русской общеобразовательной школе / О. Апраксина. – М.: Просвещение, 1987. – 158 с.
4. Апраксина О. Новая структура школы и музыкальное воспитание в ней / О. Апраксина. – М.: Просвещение, 1987. 236 с.
5. Аспелунд Д. Л. Основные вопросы вокально-речевой культуры / Д. Л. Аспелунд. – М.: Музыка, 1933. – 128 с.
6. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса / Д. Л. Аспелунд. – М.-Л.: Музгиз, 1952. – 191 с.
7. Багадуров В. А. Вокальное воспитание детей / В. А. Багадуров. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1953. – 96 с.
8. Багадуров В. А. Очерки по истории вокальной педагогики / В. А. Багадуров. – Изд. 2, перераб. и доп. – М.: Музгиз, 1956. – 268 с.
9. Білуха М. Т. Методологія наукових досліджень / М. Т. Білуха: Підручник. — К.: АБУ, 2002. — 480 с.
10. Васина-Гроссман В. Вокальные формы / В. Васина-Гроссман. - Изд. 2. – М.: Музгиз, 1963. – 36 с.
11. Вербов А. М. Техника постановки голоса / А. М. Вербов. – Изд. 2.– М.: Музгиз, 1961.– 52 с.
12. Виговська О. І. Творча педагогічна діяльність / О. І. Виговська. В 2-х ч. Ч. 2. – К.: НПУ, 1997. – 21 с.
13. Вилинская И. Н. Значение репертуара в воспитании певца /И. Н. Вилинская // Вопросы вокальной пед-ки: Вып. 3. – М.: Музыка, 1967. – С. 45-90.
14. Витвицкий К. З. Постановка голоса / К. З. Витвицкий: Пособие для прак-

тических занятий. – Пермь.: Кн. изд., 1970. – 29 с.

15. Витт Ф. Ф. Практические советы обучающимся пению / Ф. Ф. Витт / Под ред. Ю. А. Барсова. – Л.: Музыка, 1968. – 64 с.

16. Вопросы физиологии пения и вокальной методики: Сб. ст. / Сост. проф., канд. искусств-я В. М. Агарков и др. – М.: ГМПИ, 1975. – 168 с.

17. Воспитание и охрана детского голоса: Сб. ст. // Под ред. В. А. Багадурова. – М.: Издат. Акад.пед. наук РСФСР, 1953. – 72 с.

18. Гребенюк Н. Є. До проблеми формування вокально-виконавських навичок у співаків-початківців (методична розробка) / Н. Є. Гребенюк. – Х.: ХГП, 1998. – 17 с.

19. Гребенюк Н. Є. Основи вокальної методики / Н. Є. Гребенюк: Програма для вокальних факультетів музичних вузів. – К.: Методичний кабінет навчальних закладів мистецтва і культури, 1996. – 20 с.

20. Грозденская Н. Школьники слушают музыку / Н. Грозденская. – М.: Музыка, 1969. – 156 с.

21. Гутман О. Гимнастика голоса, основанная на физиологических законах / Оскар Гутман: Руководство к упражнению и правильному употреблению органов речи и пения / Пер. с 3-го нем. изд. – СПб.: изд. Л. Ф. Пантелеева. Тип. Безобразова, 1882. - XIV, 108 с.

22. Давыдова В. А., Мchedлидзе Д. С. Певческое дыхание и некоторые советы по постановке голоса / В. А. Давыдова, Д. С. Мчелидзе. – Тбилиси: Литература да хеловнеба, 1966. – 68 с.

23. Дебэ. Самоучитель гортанной музыки и врачевание голосовых органов. Голос: его усовершенствование, восстановление гигиеническими и гимнастическими способами / Дебэ / Пер. с фр. Г. Шаниной. – М.: Типо-литограф. Орехова, 1880. – 160 с.

24. Дейша-Сионицкая М. Пение в ощущениях / М. Дейша-Сионицкая. – М.: Муз сектор, 1920. – 29с.

25. Дмитриева Л. Т., Черноиваненко Н. М. Методика музыкального воспитания в школе / Л. Т. Дмитриева, Н. М. Черноиваненко: Учебник для уч-ся

- педучилищ по спец. 03.05.00 «Муз. воспитание», 03.07.00 «Преподавание в нач. классах общеобразоват. школ». – М.: Просвещение, 1989. – 207 с.
26. Дмитриев Л. Б. Голосοобразование у певцов / Л. Б. Дмитриев. – М.: Музгиз, 1962. – 56 с.
27. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики / Л. Б. Дмитриев: Уч. пособие. – М.: Музыка, 1968. – 676 с.
28. Добровольская Н., Орлова Н. Что надо знать учителю о детском голосе / Н. Добровольская, Н. Орлова. – М.: Музыка, 1972. – 32 с.
29. Дьяченко Л. В. Вокальне виховання і охорона співацького голосу школярів та юнацтва / Л. В. Дьяченко: Навч.-метод. посібник. – Суми: СОІППО, 2007. – 88 с.
30. Евтушенко Д. Г. О впеvании вокальных призведений / Д. Г. Евтушенко // Вопросы вокальной педагогики. Вып. 3. – М.: Музыка, 1967. – С. 98-119.
31. Євтушенко Д. Г., Михайлов-Сидоров М. Питання вокальної педагогіки. Історія, теорія, практика / Д. Г. Євтушенко та М. Михайлов-Сидоров. – К.: Мистецтво, 1963. – 339 с.
32. Егоров А. М. Гигиена голоса и его физиологические основы / А. М. Егоров / Под. общ. ред. Н. И. Жинкина. – М.: Музгиз, 1962. – 172 с., ил.
33. Емельянов В. В. Развитие голоса. Координация и тренаж / В. В. Емельянов: Учебно-метод. пособие для учителей музыки и пения, хормейстеров и вокалистов. – СПб.: Лань, 1997. – 192 с.
34. Емельянов В. В. Фонопедический метод формирования певческого голосοобразования / В. В. Емельянов: Метод. рекомендации для учителей музыки/ Отв. ред. Л. П. Маслова; Новосиб. обл. инс-т усовершенствования учителей. – Новосибирск: Наука, 1991. – 39 с.
35. Єременко О. В. Теорія і методика розвитку музичного сприймання в учнів основної школи / О. В. Єременко: Метод. пос. для вчителів загальноосвітніх навч. закладів, викл. та студ-тів муз.-пед. ф-тів та для сис-ми перепідготовки вчителів музики. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2003. – 144 с.

36. Жижина М. В. Внимание музыканта-исполнителя: [Монография] / Мария Викторовна Жижина. – Саратов: изд-во Сарат. Пед. ин-та, 2000. – 104с.
37. Зданович А. П. Некоторые вопросы вокальной методики / А. П. Зданович. – М.: Музыка, 1965. – 147с.
38. Злобин К. В. Физиология пения в профилактике заболеваний голоса певцов / К. В. Злобин. – Л.: Медгиз, 1958. – 136 с.
39. Иванов А. П. Об искусстве пения (Практические советы по методологии пения, постановке голоса и дикции) / А. П. Иванов. – М.: Профиздат, 1963. – 104 с.
40. Ильина Т. А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – Вип. 1. - М.: Знание, 1972. – 72 с.
41. Кабалевский Д. Воспитание ума и сердца / Д. Кабалевский: Книга для учителя. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Просвещение, 1984. – 206 с., ил.
42. Карелин В. Л. Новая теория постановки голоса / В. Л. Карелин. – СПб., 1912. – 227 с.
43. Каретников Н. Г. Основы вокального мастерства / Н. Г. Каретников: Автореферат... канд. искусствоведения. – М., 1952. – 15 с.
44. Катарович В. С. Гигиена голоса / В. С. Катарович. – М.: Музгиз, 1955. – 156 с.
45. Колодуб І. С. Питання теорії вокального мистецтва / І. С. Колодуб. – Харків, 1995. – 120 с.
46. Коломоець О. М. Хорознавство / О. М. Коломоець: Навч. пос. для студентів ВНЗ за спец. «Музичне виховання». – К.: Либідь, 2001. – 168 с.
47. Костюк О. Г. Сприймання музики і художня культура слухача / О. Г. Костюк. – К.: Наукова думка, 1965. – 117 с.
48. Курочкин В. Краткое руководство по сольному пению / В. Курочкин: Для руководителей худ. самодеятельности. – М.: Музгиз, 1952. – 64 с.
49. Лебедева И. О. Н. Благовидова – педагог / И. О. Лебедева. – М.: Музыка, 1984. – 80 с. (Вопросы истории, теории, методики).
50. Левидов И. И. Вокальное воспитание детей / И. И. Левидов. – Л., 1936.

51. Левидов И. И Развитие голоса певца и профессиональные болезни голосового аппарата. Научные предпосылки к методике постановки голоса / И. И. Левидов. – Л.: Госмузизд, 1933. – 195 с.
52. Леман Л. Мое искусство петь / Л. Леман. – М.: Изд. К. Ф. Дараган, 1912. – 93 с.
53. Луканин В. М. Мой метод работы с певцами / В. М. Луканин / Сост., предисл. и общ. ред. Е. Нестеренко. – Л.: Музыка, 1972. – 48 с.
54. Луканин В. М. Обучение и воспитание молодого певца / В. М. Луканин / Сост. и общ. ред. Н. Несторенко. – Изд. 2, перераб. – Л.: Музыка, 1977. – 87 с.
55. Люш Д. Развитие и сохранение певческого голоса / Д. Люш. – К., 1988. – 138 с.
56. Малинина Е. М. Вокальное воспитание детей / Е. М. Малинина. – Л.: Музыка, 1967. – С. 19-43.
57. Менабени А. Г. Методика обучения сольному пению / А. Г. Менабени: Уч. пособие для пед. институтов. – М.: Просвещение, 1987. – 93 с.
58. Методика детского хорового воспитания и образования: Программа для муз. вузов. – М., 1985. – 23 с.
59. Микиша М. В. Практичні основи вокального мистецтва / М. В. Микиша / Літ. виклад. М. Головащенко; Вступ. ст. М. Рильський. – К.: Муз. Україна, 1971. – 90 с.
60. Морозов В. П. О развитии детского голоса на резонансной основе / В. П. Морозов // Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. – М., 2002. – С. 316-332.
61. Надежнина В. 10 шагов к развитию воли / Вера Надежнина. – М.: АСТ; Мн: Харвест, 2006. – 64 с.
62. Назаренко И. К. Искусство пения / И. К. Назаренко: Очерки и материалы по истории, теории и практике худож. пения. Хрестоматия. (Предисл. Народного артиста РСФСР Н. Озерова). Изд. 3-е, доп. – М.: Музыка, 1968. – 622 с.

63. Ніколаєнко П. М. Особливості вокально-хорової роботи в хорі з учнями молодшого шкільного віку / П. М. Ніколаєнко // Музика в школі. Вип. 2. – К.: Музична Україна, 1987. – 164 с.
64. Охорона дитячого голосу: Методичний лист. – К., 1974. – 47 с.
65. Падалка Г. М. Музична педагогіка: курс лекцій з актуальних проблем викладання мистецьких дисциплін у системі педагогічної освіти / Г. М. Падалка; за ред. В. Г. Бутенка. – Херсон: ХДПІ, 1995. – 104с.
66. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К.: Освіта України, 2008. – 274с.
67. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка. – К.: Музична Україна, 1982. – 144 с.
68. Петрушин В. Музыкальная психология / В. Петрушин: Учебное пособие для студ-в и преп. – М.: Гуманитарно-изд. центр ВЛАДОС, 1997. – 384 с.
69. Пидхасистый П. Ц. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы / Пидхасистый П. Ц., Фридман Л. М., Гарунов М. Г. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 354с.
70. Плазовська Л. В. Формування вмінь художнього образного аналізу творів декоративного мистецтва у студентів вищих педагогічних навчальних закладів. – автореф. дисерт. на здобуття наук. ступ. канд. наук. за спец. 13.00.02 – теорія та методика навчання (образотворче мистецтво). – К.
71. Полат Э. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Э. С. Полат, М. Ю. Бухархина [и др.] – М.: Академия 2000. – 272 с.
72. Профессионально-педагогическая культура: сущность, структура, формирование: 3б. статей / отв. Ред. В. А. Сластенин. – М.: МОСУ, 1996. – 129 с.
73. Психологический словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
74. Пятакова Г. П. Сучасні педагогічні технології та методика їх застосування у вищій школі: [навчальний методичний посібник для студентів та магістрів вищої школи] / Г. П. Пятакова, Н. М. Заячківський. – Львів: Вид. Центр ЛНУ

ім. Івана Франка, 2003. – 55 с.

75. Смирнова Л. А. Систематизация учебного материала школьного курса “Музыка” к изучению на музыкально-педагогическом факультете педвуза / Л. А. Смирнова / Для внекл. р-ты с уч-ся нач. кл. общеобразоват. школы: Метод. пособие. – Одеса: ОГПУ ім. К. Д. Ушинського, 1992. – 22 с.

76. Соколова Л. Б. Культура педагогической деятельности будущего учителя / Л. Б. Соколова – Оренбург: Оренбургский гос. пед. ун-т. – 2000. – 300с.

77. Софроній З. В. Мотиваційний аспект формування виконавської уваги майбутніх вчителів музики у процесі диригентсько-хорової діяльності / З. В. Софроній //Вісник глухівського державного педагогічного університету. – Глухів: ГДПУ, 2009. – Вип. 14. – с. 27-33. – (Серія: педагогічні науки)

78. Стахевич О. Г. Основы вокальной педагогики. Ч. 1: Природно-научные теории сольного пения. Курс лекций / О. Г. Стахевич: Навч. пос. для студентов дир.-хор. фак. муз. та пед. ВНЗ. – Х.-Суми: ХДАК-СумДПУ, 2002. – 92 с.

79. Стахевич О. Г. Сольный спів / О. Г. Стахевич: Програма для дитячих музичних шкіл та шкіл мистецтв за фахом “Сольный спів” // Педагогічні науки: Зб. наук. праць. – Суми., 2003. – С. 481-494.

80. Стахевич А. Г. Теоретические основы процесса постановки голоса в вокальной педагогике / А. Г. Стахевич. – Сумы, 1990. – 44 с.

81. Стахевич О. О. Художньо-педагогічний аналіз вокальних творів як складова теорії та практики музичного навчання / Стахевич О. О. // Наукові записки: [збірник наукових статей] / М-во освіти і науки молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова; укл. Л. Л. Макаренко. – К.: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 1. (98). – С. 184-189.

82. Стахевич О. О. Художньо-педагогічний аналіз: зміст та сутність / О. О. Стахевич // Вісник Луганського нац. ун-ту ім. Т. Шевченка «Педагогічні науки» / Гол. ред. Курило В. С., заст. гол. ред. Савченко С. В. – Луганськ: ЛНУ ім. Т. Шевченка, 2012. – Вип. 11. (246). – С. 53-58.

83. Струве Г. А. Школьный хор / Г. А. Струве: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1981. – 191 с., ил.

84. Стулова Г. П. Дидактические основы обучения пению / Г. П. Стулова: Уч. пос. – М., 1988. – С. 5-35.
85. Стулова Г. П. Хоровой клас. Теория и практика вокальной работы в детском хоре / Галина Павловна Стулова. – М.: Просвещение, 1988. – 126 с.
86. Ципин Г. М. развитие учащегося-музыканта в процессе обучения игре на фортепиано / Г. М. Ципин. – М.: МГПИ, 1995. – 107 с.
87. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений / Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П.; [ред. Т. И. Шамовой] – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛА-ДОС, 2001. – 320 с.
88. Шацкая В. Н. Музыкально-эстетическое воспитание детей и юношества / В. Н. Шацкая. – М.: Педагогика, 1975. – 197 с.
89. Швачко Т. Вокальна школа: традиції і сучасність / Т. Швачко. – Музика, 1983. – № 2 С. 13-15.
90. Шильникова Н. Н. Педагогические взгляды А. Роуза / Н. Шильникова: Лекция к курсу „История вокальной педагогики и исполнительства” для студентов муз. вузов; Гос.муз.-пед. ин-т им. Гнесиных. – М.: Б.и., 1976. – 12 с.
91. Юдин С. П. Формирование голоса певца / С. П. Юдин. – М.: Музгиз, 1962. – 167 с.
92. Юрко О. О. Вокальне виховання дітей та юнацтва в закладах загальної додаткової освіти / О. О. Юрко: Метод. пос. – Суми, 2002. – 138 с.
93. Юссон Р. Певческий голос: Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса / Р. Юссон / Пер. с фр. Н. А. Вербой. – М.: Музыка, 1974. – 262 с.
94. Юцевич Ю. Є. Особливості розвитку та охорони голосу у віковому аспекті / Ю. Є. Юцевич // Теорія і методика формування та розвитку співацького голосу: Навч. пос. – К., 1998. – С.143-154.