МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

імені А. С. МАКАРЕНКА

На правах рукопису

Кафедра вокального мистецтва

Деменко Надія Михайлівна

РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

Робота подається на здобуття кваліфікації «магістр»

за спеціальністю 8.010103 Педагогіка і методика середньої освіти. Музика

Науковий керівник :

Єременко Ольга Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, доцент

Допущено до захисту

Рішення кафедри від_____, протокол №__

Зав. кафедри доктор

мистецтвознавства, професор О. Г. Стахевич

СУМИ 2010

ЗМІСТ

ВСТУП……..3
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ…….....9
1.1.Творчі здібності : наукові підходи до визначення сутності та змісту ……9
1.2. Розвиток творчих здібностей крізь призму вокальної підготовки ……36
Висновки до розділу 1…….51
РОЗДІЛ 2. СТРУКТУРА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ ……53
2.1. Компонентна структура творчих здібностей майбутніх фахівців ……...53
2.2. Критеріальна визначеність розвиненості творчих здібностей ……64
Висновки до розділу 2……...77
РОЗДІЛ 3. ДІАГНОСТУВАЛЬНО-ПОШУКОВА РОБОТА З РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ ……...79
3.1. Діагностика рівнів розвиненості творчих здібностей майбутніх фахівців ……..79
3.2. Методи та прийоми розвитку творчих здібностей студентів-вокалістів ……..92
Висновки до розділу 3…….112
ВИСНОВКИ……114
ДОДАТКИ……...118
Додаток А…….118
Додаток Б……..120
Додаток В…….121
Додаток Г……..122
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ …….....125

ВСТУП.

На сучасному етапі розбудови незалежної України гостро постає проблема кардинальних обґрунтованих змін у теорії та практиці шкільної освіти,пошуку та втілення нових шляхів і методів інтелектуалізації та гуманітаризації навчально-виховного процесу, що вимагає високої педагогічної культури, методичної майстерності і творчого мислення від майбутнього вчителя. Особливого значення це набуває у процесі фахової підготовки майбутнього вчителя музики у зв'язку з різноманітністю та комплексністю його професійної діяльності. З іншого боку, важливість висококваліфікованої підготовки вчителя музики пов'язана із ціннісними якостями самого музичного мистецтва. У процесі навчання музиці формуються та розвиваються спеціальні музичні здібності, естетичний смак, збагачується духовна культура, емоційний досвід. Але не менш важливим є розвиток таких психічних процесів, як увага, пам'ять, відчуття, сприйняття, уява,мислення, здатність до творчості та загальних інтелектуальних здібностей. Таким чином, музичне навчання забезпечує становлення цілісної особистості і повністю відповідає вимогам сучасної державної освіти. Перед педагогікою вищої школи постає складне завдання підготовки нової генерації педагогів нового століття, зокрема вчителів музики, здатних не тільки до творчої професійної самореалізації, а й спроможних залучити підростаюче покоління до глибокого пізнання й художнього спілкування з музичним мистецтвом, забезпечити високий рівень освіченості й особистісного й творчого розвитку своїх учнів.

Аналіз наукової літератури показав, що в теоретичному й особливо практичному аспектах найбільш ретельно розглянуті питання професійної підготовки майбутніх вчителів музики (Е. Абдуллін, О. Апраксіна, Л. Арчажнікова, Д. Кабалєвський, Г. Падалка, Е. Печерська, О. Ростовський, О. Рудницька та інші).

Феномен творчих здібностей дістав грунтовного висвітлення у наукових працях з філософії (М. Бахтін, М. Бердяєв, І. Зязюн та ін.), психології і педагогіки (В. Роменець, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, Б. Теплов, М. Холодна,

О. Чаплигін та ін.). У побудові теорії та практики розвитку творчих здібностей особистості в процесі музичної діяльності належне місце займають праці Б. Асаф'єва, Н. Ветлугіної, Б. Яворського та ін., які вважали предмети музичного циклу ефективним засобом творчого розвитку особистості.

Під різними кутами зору вивчається проблема розвитку творчих здібностей у контексті фахової підготовки майбутніх вчителів музики, зокрема : в аспекті висвітлення методичних основ розвитку музично–виконавського мислення у процесі інструментальної підготовки (Н. Мозгальова, О Щолокова), диригентсько–хорової практики (П. Ніколаєнко, Л.Остапенко, І. Шинтяпіна), при вивченні музично–теоретичних дисциплін (О. Білоус, І. Малашевська та ін.), педагогічних умов розвитку креативності майбутніх вчителів музики (Т. Стародубцева, В. Фрицюк та ін.), з позицій вивчення кореляційних зв'язків творчих здібностей і продуктивної діяльності студентів (Е. Брилін, Т. Панасенко, З. Сирота, П. Харченко та ін.)

Проблема розвитку творчих здібностей висвітлюється у низці праць, сконцентрованих довкола питань дитячої музичної творчості (О. Борисова, О. Лобова, С. Олійник, Л. Руденко, В. Тушева, В. Шульгіна та ін.). Проте, не зважаючи на неодноразове вживання цього поняття у різних дослідницьких контекстах та спроби систематики цього феномену, наразі немає чіткого визначення дефініції «творчі здібності»

Важливою складовою процесу підготовки майбутніх фахівців музично-педагогічного профілю є вокальна підготовка. У науково-методичній літературі проблеми вокального навчання досліджувалися у таких аспектах : методики постановки голосу та фізіології співацького процесу (Д. Аспелунд, Д. Євтушенко, В. Морозов, М .Микиша та ін.) ; формування та розвитку співацьких здібностей (Н. Гребенюк, Л. Дмитрієв, О. Стахевич, Ю. Юцевич та ін.) ; специфіки вокальної роботи з школярами (Д. Люш, А. Менабені, Д. Огороднов, Г. Стулова та інші) ; естетичного ставлення учнів до вокального мистецтва (В. Бриліна, Н. Можайкіна) ; формування вокально-слухових навичок (О. Маруфенко) ; та професійно значущих якостей майбутнього

вчителя (О. Краснова-Соколова, Г. Стасько) ; взаємодії вокального та методичного компонентів у структурі професійної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів (Л. Василенко). Разом з тим питання розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики в процесі вокальної підготовки залишаються недостатньо висвітленими в науковій літературі.

Доцільність обраної проблеми обумовлена необхідністю розв'язання основних суперечностей між : досягненнями з обраного питання в теорії та не досить розробленими рекомендаціями у практиці вокальної підготовки студентів ; переважанням репродуктивних методів навчання над творчо-репродуктивними, спрямованими на розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців ; між недостатнім рівнем творчої спрямованості навчальної діяльності і високими суспільними вимогами до особистості педагога-творця.

Соціально-педагогічна значущість проблеми розвитку творчих здібностей у майбутніх вчителів музики та її недостатня теоретична й методична розробка обумовили актуальність дослідження та були підставою для визначення його теми : «Розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки».

Мета дослідження : виявити, науково обґрунтувати та експериментально перевірити методи та прийоми розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки.

У відповідності до мети дослідження були визначені такі **завдання :**

1. Здійснити аналіз стану науково-методичної розробленості проблеми розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки.

2. Конкретизувати сутність і зміст поняття «творчі здібності майбутнього вчителя музики».

3. Визначити компонентну структуру, критерії, показники, виявити рівні розвиненості творчих здібностей майбутніх вчителів музики в процесі вокальної підготовки.

4. Виявити, модифікувати та експериментально перевірити методи та прийоми розвитку творчих здібностей студентів у процесі вокальної підготовки.

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

Предмет дослідження – методи та прийоми розвитку творчих здібностей студентів у процесі вокальної підготовки.

Теоретичною основою дослідження стали : філософські праці з проблем творчості (М. Бахтін, М. Бердяєв, І. Зязюн) ; розвідки у галузі психології розвитку творчих здібностей (Л. Виготський, С. Рубінштейн, Б. Теплов) ; художньо-естетичного виховання особистості (Л. Масол, О. Олексюк, В. Орлов, Г. Падалка, Г. Побережна, О. Ростовський, О. Рудницька, Т. Танько, В. Шульгіна, О. Щолокова) ; науково- методичні розробки з питання вокального навчання (В. Антонюк, Д. Дмитрієв, Н. Гребенюк, В. Морозов, Р. Юссон, Ю. Юцевич) ; вокальної підготовки майбутніх вчителів музики (Л. Василенко, О. Краснова-Соколова, Г. Стасько, Г. Урбанович та ін.).

Методи дослідження. Характер дослідження та його завдання зумовили використання загальнонаукових методів теоретичного рівня (аналіз положень психології та педагогіки про особливості творчого процесу і шляхи розвитку творчих здібностей ; порівняння, синтез та систематизація й узагальнення результатів дослідження ; аналіз діючих програм із спеціальної підготовки майбутнього вчителя музики (з метою встановлення рівня теоретичного та практичного розв'язання проблеми, визначення понятійного апарату дослідження,) ; методів емпіричного рівня (діагностичні – анкетування, тестування, творчо–діагностуючі завдання (для виявлення рівнів розвиненості творчих здібностей студентів у вокальному класі)) ; констатувальний експеримент для аналізу реального стану розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики, кількісний та якісний аналіз результатів дослідження.

Наукова новизна дослідження.

Конкретизовано : сутність та зміст, компонентну структуру творчих здібностей ; критерії, показники та рівні розвиненості творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки ;

- *Узагальнено* : методи діагностики творчих здібностей майбутнього вчителя музики в природних умовах вокального навчання, методи та прийоми розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики під час навчання сольному співу

Удосконалено : шляхи вокальної підготовки студентів музичних груп педучилища як засобу розвитку творчих здібностей.

Подальшого розвитку набули : теоретичні та методичні аспекти фахової підготовки майбутніх учителів музики.

Практичне значення дослідження визначається можливістю використання його матеріалів та висновків у розробці навчальних програм, методичних розробок та рекомендацій з питань вокальної підготовки для викладачів та студентів у вищих закладах освіти музичного профілю. Результати дослідження можуть слугувати підґрунтям для певної корекції змісту курсу «Постановка голосу» для студентів та магістрантів педуніверситетів, а також для розробки спецкурсів та навчально–методичних посібників. Матеріали і висновки дослідження також можуть використовуватися викладачами педучилищ та, з відповідною модифікацією, вчителями музики загальноосвітніх шкіл.

Апробація результатів дослідження. Основні теоретичні та методичні положення магістерської роботи пройшли апробацію на щорічних звітних наукових конференціях студентів та викладачів Сумського ДПУ ім. А. С. Макаренка в лютому і травні 2010 року, на науковій конференції викладачів Лебединського педучилища ім. А. С. Макаренка (січень 2010 року).

Публікації : Основні наукові результати висвітлюються у трьох одноосібних статтях у збірниках «Матеріали наукової конференції» (Суми, 2010), «Магістр» (Суми, 2010).

Структура магістерської роботи. Робота складається із вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел, що містить 135 найменувань. Загальний обсяг магістерської роботи – 136 сторінок, 117 – основного тексту. Робота містить 4таблиці, 4додатки.

РОЗДІЛ І

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ

1.1.Творчі здібності : наукові підходи до визначення сутності та змісту

Відродження та розвиток національної духовності в контексті вирішення складних завдань інтеграції вітчизняної освіти в світовий простір зумовлюють необхідність удосконалення діючих технологій підготовки висококваліфікованих учителів музики. На тлі новітніх педагогічних тенденцій стало очевидним, що основу становлення їх фахової майстерності складає вокальна творчість.

У процесі вокальної підготовки вирішальну роль відіграє активізація особистісно орієнтованих підходів, що сприяє розвитку у майбутніх фахівців здатності до творчого самовиявлення у професійній діяльності. Такий ракурс вокальної підготовки студентів передбачає досягнення оптимального самопочуття майбутніх інтерпретаторів-педагогів під час художньо-педагогічного втілення. З цих позицій, розвиток творчих здібностей набуває пріоритетного значення.

З огляду на проблематику нашого дослідження, ми визначили в якості ключового поняття «творчі здібності», яке у наукових працях розглядається під різними кутами зору і на сучасному етапі набуває статусу однієї з найбільш глобальних психолого-педагогічних категорій. Конкретизуючи категорію «творчі здібності», вважаємо за доцільне розглянути такі базові поняття як «творчість» і «здібності».

Сутність поняття «здібності» у філософському розумінні пов'язана з категоріями можливості і якості. Початок цієї традиції поклав ще Аристотель, який говорив (в трактаті «Про душу») про здібності як про потенційні можливості придбання загальних принципів знання. З тих пір різні філософські течії визначають здібності як потенційні якості особистості, які актуалізуються при певних обставинах [125, с. 358].

До відокремлення психології в самостійну науку здібності трактували як якості душі, як особливі сили, які забезпечують можливість пізнання і переживань, причому від Платона через християнство йшла лінія розуміння здібностей як вроджених, притаманних індивіду з початку життя. Відповідно до цього вибудовувались різні класифікації здібностей, з яких найбільш відома класифікація Х. Вольфа. Головними в його системі були здібності пізнання і здібності бажання, які тлумачились як субстанційні сили, які визначають діяльність душі. Першим відійшов від субстанційної трактовки С. Декарт, який розпочав аналіз механізмів інтелектуальної діяльності. Ця лінія була продовжена Локком і французькими матеріалістами, які поставили проблему залежності формування здібностей від навчання і від соціальних умов в цілому[80, с. 118].

Предметом спеціального психологічного вивчення здібності стали у XIX ст., коли працями Ф. Гальтона був покладений початок експериментальному і статистичному дослідженню відмінностей між людьми. Здібності виявляються у процесі оволодіння діяльністю, в тому, наскільки індивід у рівних умовах швидко, легко і міцно засвоює способи її організації і здійснення. Вони тісно пов’язані з загальною направленістю особистості, з тим, наскільки стійкі нахили людини до тієї чи іншої діяльності. В основі однакових досягнень під час виконання будь-якої діяльності можуть лежати різні здібності, в той же час однакова здібність може бути умовою успішності різних видів діяльності. Це забезпечує можливості широкої компенсації здібностей. Ці можливості приводять як до значних успіхів в оволодінні діяльністю, так і до високих показників у праці. Здібна людина отримує максимальний результат у порівнянні з менш здібною [30, с. 126].

Високі досягнення здібної людини є результатом відповідності його нервово-психічних властивостей вимогам діяльності. Якщо такої відповідності немає, то в індивіда виявляється нездатність, нездібність. Ось чому здібність не можна звести до однієї якоїсь властивості. Здібність – завжди синтез

властивостей людської особистості, що відповідає вимогам діяльності і забезпечує високі досягнення у ній [84, с. 332].

Науковцями доведено, що кожна здібність має свою структуру, де можна розрізняти опорні і провідні властивості. Наприклад, опорною властивістю здібності до образотворчої діяльності буде висока природна чутливість зорового аналізатора, що розвивається в процесі діяльності : почуття лінії, пропорції, форми, світлотіні, колориту. До опорних властивостей відносяться також сенсомоторні якості, руки художника, його високо розвинута образна пам'ять. До провідних властивостей відносяться властивості художньої творчої уяви. Завдяки їм визначається суттєве і характерне у явищах життя, здійснюється узагальнення або типізація, створюється оригінальна композиція. Необхідним фоном цієї здібності виступає певна емоційна налаштованість і емоційне ставлення митця до сприйнятого і зображуваного явища.[84, с. 332].

У науковій літературі відзначається, що розвиток здібностей передбачає реалізацію репродуктивних і творчих можливостей особистості [5 ; 24 ; 28 ; 40 ; 47 ; 64 ; 99 ; 111]. Так людина, яка знаходиться на репродуктивному ступені розвитку здібностей, виявляє високе вміння засвоювати знання, оволодівати вміннями і навичками, здійснювати діяльність за запропонованим зразком. Людина, яка знаходиться на творчому ступені розвитку здібностей, створює нове, оригінальне. Втім підкреслимо, що будь яка репродуктивна діяльність включає елементи творчості, а творча діяльність включає і репродуктивну, без якої вона взагалі не можлива.

У процесі діяльності людина переходить з одного ступеня на інший, відповідно до цього відбувається й розвиток її здібностей. Відомо ж, що навіть високо обдаровані люди починали з наслідування, а потім, по мірі набуття досвіду, виявляли творчість. Найвищий рівень розвитку і вияву здібностей позначається термінами «талант» і «геній». Талантом називають таку сукупність здібностей, яка дозволяє створити продукт діяльності, що вирізняється оригінальністю, новизною, високою довершеністю і суспільною значимістю ; геніальність – найвищий ступінь розвитку таланту, що відкриває

нові шляхи в галузі наукових досліджень, виробництва, мистецтва, дозволяє здійснювати принципові зрушення в тій чи іншій галузі творчості, «створювати епоху» [84, с. 333].

Аналіз наукового доробку з обраної проблеми доводить, що здібності розрізняються за їх спрямованістю, або спеціалізацією. Психологи зазвичай вивчають загальні і спеціальні здібності. Загальні здібності – така система інтелектуальних властивостей особистості, котра забезпечує відносну легкість і продуктивність у оволодінні знаннями. У зарубіжній психологічній літературі ця здібність визначається як «розумові здібності». Під спеціальними здібностями розуміють таку систему властивостей особистості, яка допомагає досягти високих результатів у спеціальній галузі (наприклад : літературі, образотворчому, музичному чи сценічному мистецтвах). Окрім означених, вирізняють ще й третю групу здібностей – до практичної діяльності. До цієї групи відносяться конструктивно-технічні, організаторські, педагогічні здібності. Фундаментом такої класифікації є розрізнення видів діяльності (наука, мистецтво, практика) [40 ; 47 ; 64 ; 99 ; 100 ; 101 ; 125].

Слід зазначити, що первісну природну основу здібності, ще не розвинену, але таку, що заявить про себе при перших спробах діяльності, науковці визначають як задатки. Психологи Г. Костюк, О. Ковальов, В. Мясіщев вважають, – в задатках варто шукати не стільки анатомо-фізіологічні, скільки психофізіологічні властивості, у першу чергу ті, котрі виявляє дитина у найпершій фазі оволодіння діяльністю. Це, наприклад, добре розрізняння кольорів, зорова пам'ять, музичний слух та ін.. Але задатки виявляються у дії. Вирішальне значення мають перші спроби сил в галузях, котрим відповідають високі сенсорно-моторні якості і схильності. Дослідження Н. Преображенської та С. Саркісова довели залежність здібностей і від структури кліткових полів кори півкулі мозку людини [84, с. 338]. Розрізняють вроджені і спадкові задатки. Перші можуть бути обумовлені як спадковістю, так і умовами ембріонального розвитку, другі включають в себе те, що передається індивіду від його предків [107, с. 641]. Щодо специфічних людських здібностей

(лінгвістичних, музичних, математичних, педагогічних тощо), то тут простежується фундаментальна закономірність : здібності з'являються і розвиваються лише в процесі відповідної діяльності. Ні музикантом, ні математиком не зможе стати людина, яка не докладає для цього належних зусиль. Значний внесок у дослідженні цього явища зробив видатний психолог Б. Теплов, який заперечував спадковість здібностей. Спадковими на його думку є лише задатки, здібності формуються в діяльності. Відмінність між задатками і здібностями в тому, що задатки не мають якісної визначеності, змістового компонента. Для нашого дослідження важливого значення відіграють положення Б. Теплова щодо визначення «здібностей». Він стверджує, що : здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої ; здібності – це не просто будь-які індивідуальні особливості, а саме ті, які набувають провідного значення для успішного виконання тієї чи іншої діяльності ; здібності не зводяться до суми знань, умінь та навичок, вони сприяють їх формуванню [124, с. 48].

Вважаємо за доцільне підкреслити, що особистісний підхід у розвитку здібностей має принципове значення в зв'язку з проблемою їх компенсації. Існує загальна закономірність, яка виявляється в компенсації порушених функцій вищої нервової діяльності. Що можливе завдяки системності й надзвичайній пластичності в роботі кори головного мозку. Інакше кажучи, інші функціональні системи або інші утворення тієї самої функціональної системи беруть на себе повністю або частково дію ураженої функції. Наша співвітчизниця сліпоглухоніма О. Скородой – письменниця, поетеса, науковий працівник Еллен Келлер – також сліпоглухоніма. Це виняткові випадки, але вони свідчать про те, якщо нервова система здатна компенсувати навіть патологію, то норму вона цілком забезпечує.

Йдеться про те, що людина за своєю людською природою не може не мати ніяких здібностей, хоч і не буває однаково здібною до всього. Розвиваючи навіть одну свою здібність, вона розвивається в цілому. А недостатній рівень розвитку якоїсь здібності певною мірою надолужується знаннями, вміннями та

навичками, працьовитістю, звичкою до прикладання зусиль, наполегливістю,усвідомленням потрібності дорученої справи, почуттям відповідальності за неї, звичкою доводити розпочате до кінця та іншими особистими якостями. Це особливо стосується загальних розумових здібностей, як багатокомпонентних утворень. Всебічний розвиток особистості студента є, отже, і розвитком його здібностей, від яких залежить результативність навчальної діяльності [1, с. 53-56].

Науковцями доведено, що здібності зумовлені природженими, генетичними, середовищними факторами. Характерологічною особливістю людини є сензитивність, що виявляється у підвищеній чуттєвості до подій. Ця чуттєвість супроводжується підвищеною тривожністю, побоюванням нових ситуацій, людей, всякого роду випробувань.

Психологи відзначають, що сензитивним людям притаманна сором'язливість, вразливість, несміливість, схильність до тривалого переживання минулих або майбутніх подій. Для сензитивних людей характерним є почуття власної недосконалості, маловартості (комплекс неповноцінності), тенденція до підвищеної моральної вимогливості до себе і заниженого рівня посягань. З віком сензитивність може згладжуватись, зокрема внаслідок формування у процесі виховання і самовиховання, уміння справлятись з ситуаціями, що викликають тривогу. Сензитивність може бути обумовлена як органічними причинами (спадковістю, враженням мозку та ін.), так і особливостями виховання(наприклад, емоційним відторгненням дитини у сім'ї). Максимально виявлена сензитивність є однією з форм психопатій. Вікова сензитивність – притаманне певному у віковому періоду поєднання умов для розвитку певних психічних властивостей і процесів. Прискорене або спізніле по відношенню до періоду вікової сензитивності навчання може виявитись недостатньо ефективним, що несприятливо відтвориться на розвитку психіки [69, с 357].

На практиці доведено, що музичний твір слухачі сприймають по різному: одні залишаються байдужими, інші дуже емоційно відгукуються, підвищено

збуджуються. На думку професора В. Небиліцина, слаба нервова система має високу чуттєвість і може сприяти розвитку художніх здібностей [84, с. 339].

Таким чином, теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми дослідження [11 ; 61 ; 64 ; 69 ; 96 ; 97 ; 100 ; 101] дав змогу узагальнити нами розуміння *здібностей* як індивідуально-психологічних особливостей людини, які забезпечують успішне виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності, сприяючи формуванню та розвитку навичок та вмінь.

Розуміння сутності поняття «творчість» безпосередньо пов’язане з багатьма гранями духовного і матеріального життя людини. Цей феномен вивчається філософією, соціологією, психологією, педагогікою, нейрофізіологією, евристикою і багатьма іншими науками.

Філософія обґрунтовує методологічну основу творчості, визначає її різні види ; соціологія досліджує вплив середовища на розвиток творчої особистості ; психологія розглядає процес творчості, сутність творчої діяльності, методи вивчення творчості та її компонентів ; педагогіка вивчає методи та умови формування творчості (В. Бондар, І. Лернер, О. Алексюк, А. Киричук, П. Підкасистий та ін.). У педагогіці принцип творчої активності є одним із основних. Як правило, він розглядається у поєднанні з принципом свідомості в навчанні (М. Данилов, Т. Ільїна, І. Огороднiков та ін.) [51].

Аналіз психолого-педагогічних надбань з обраної проблеми дає можливість стверджувати, що творчість – це один із видів людської діяльності, спрямований на розв’язання протиріччя (вирішення творчої задачі), для якого необхідні об’єктивні (соціальні, матеріальні) і суб’єктивні особистісні умови (знання, уміння, творчі здібності), результат якої має новизну й оригінальність, особисту і соціальну значимість, а також прогресивність [66, с. 5]. Поняття «творчість» походить від слова «творити», і в загальному значенні воно означає шукати, створювати щось таке, що не зустрічалось в минулому – індивідуальному або соціальному [24 ; 66 ; 68 ; 115].

Слід зазначити, що з сучасної філософської точки зору, творчість розглядається як вища і специфічна форма розвитку, передумови якої лежать в

якостях самої матерії – її здатності до активності і відображення. Здатність до творчості виникає як удосконалення форм відображення, тобто свідомість (пізнання) є основою і базою творчості. Відображення виступає фундаментом творчості, і тоді творча діяльність трактується як «здатність удосконалювати свої здібності відображення» [125, с. 532].

У філософській літературі є різні трактування феномена творчості, його природи, об'єктивної основи, структури творчого процесу, інформація про формування творчих здібностей людини. Філософами розглядається творчість як «активність», «діяльність», «процес», «вид діяльності», «тип діяльності», форма та ін. Різні його сторони відбиваються в поняттях : творчий розвиток, творчий потенціал, творчі здібності, творчі можливості, творче мислення, творча активність, творче ставлення, творча свідомість, творча діяльність, творча праця, творча особистість. Філософське тлумачення творчості полягає у відповіді на питання, як взагалі можлива творчість як породження нового, яка онтологічна суть акту творчості. В сутність творчості намагались проникнути вчені уми різних історичних епох, починаючи з античності : давньогрецькі філософи Геракліт, Демокріт, Аристотель, Платон, християнський філософ середніх віків Августін, найвидатніший представник середньовікової схоластики Хома Аквінський, філософи епохи Відродження (особливо Віко), філософи «Нового часу» Бруно, Спіноза, Бекон, Гоббс, Локк, Юм. Довершена концепція творчості у 18 ст. створюється Кантом, який спеціально аналізує творчу діяльність під назвою продуктивної здібності уяви. Кант аналізує структуру творчого процесу як один з найважливіших моментів структури свідомості, визначає творчі здібності індивіду. В філософії кінця 19-20 ст. творчість розглядається передусім в його протилежності до механічно-технічної діяльності ; протиставляється технічному раціоналізму творче природне єство ; підкреслюється духовно-особистісна сутність творчості [135, с. 185].

Останніми роками дослідження творчості відбувається в напрямку обговорення його діяльного наповнення. З'ясовуються мотиви, умови, етапи, рівні, ситуації, характер суб'єктів творчості як діяльного феномену.

Філософи розглядають творчість не як самостійне утворення, що існує поряд з продуктивною і репродуктивною діяльністю, а як «внутрішню суть, властивість діяльності взагалі, що має вияв у конкретних формах» [125, с. 532]. З точки зору педагогічної науки, цей висновок є принциповим, оскільки дає змогу стимулювати творчу сутність діяльності суб'єктів на всіх етапах навчально-виховного процесу. На думку Г. Батищева, суб'єкт актуалізується в предметній діяльності, в творчості. Буття без діяльності для суб'єкта не існує. Здійснюючи себе в діяльності, особистість змінює й саму себе. Та поняття зміни ситуації і самозміни не є тотожними. Цієї ж думки щодо діяльнісного підходу дотримується Я. Пономарьов, який визначив феномен творчості «як взаємодію, що веде до розвитку», а діяльнісний підхід розглядається ним як окремий випадок системного підходу, в основі якого лежить не діяльність, а взаємодія ; дія ж (діяльність) розуміється як абстрактно відокремлена функція взаємодіючої системи [100, с. 8]. У процесі творчості реалізуються творчі можливості людини, здійснюється їх формування і розвиток. Сам процес взаємодії впливає на результат, який виявляється у якісних змінах особистості.

Одна з поширених точок зору на поняття «творчість» подається в роботах Л. Беземчука, який зазначає : «Сучасна наука визначає творчість як процес створення нових духовних і матеріальних цінностей» [23, с. 54].

Філософи акцентують увагу на думці, що творчий потенціал найбільш повно реалізується у творчій активності, якщо структура особистості виявиться в стані резонансу зі структурою впливу чинників зовнішнього середовища. Творча особистість, за В. Яковлевим, є своєрідною резонансною системою. Вона переводиться на більш високий рівень складності, коли з її структурою збігається структура того чи іншого ряду зовнішніх впливів [134, с. 14]. Отже, найскладнішою проблемою педагогіки є знаходження тієї амплітуди взаємодії з особистістю, яка приведе її творчий потенціал до переходу на більш високий

рівень, тобто до розвитку. У кожному окремому випадку це повинно бути знаходження індивідуальної амплітуди взаємодії,оскільки в ході процесу взаємодії, в якому змінюються поступово обидві структури (студента і викладача), з'являються або зникають умови для їх резонансу.

Найбільш різноманітні погляди у визначенні поняття творчості висловлені психологами. Психологічні аспекти творчості найбільш описані в роботах Л. Виготського, С. Рубінштейна, А. Леонтьєва, Я. Пономарьова та ін. [30 ; 31 ; 84 ; 107]. Я. Пономарьов, досліджуючи природу творчості, відзначає, що ознаки нового і соціально значущого до творчості окремого суб'єкта можна застосовувати тільки опосередковано, оскільки діяльність людини завжди розглядається і у соціальному, й у психологічному плані. Нове, створене індивідом, зовсім необов'язково повинне мати ознаки новизни в суспільному розумінні, а тим більше, бути соціально значущим для суспільства. Вчений підкреслює, що при психологічному підході до аналізу творчості такий критерій не придатний [84, с. 324].

На думку Л. Богоявленської, різність поглядів у визначенні поняття «творчість» психологами пов'язана передусім з відсутністю раціонального, психологічного наповнення цього поняття. Вченою здійснена спроба розкрити психологічне наповнення механізму творчості в процесуально-діяльнісній парадигмі. Діяльність завжди здійснюється особистістю. Її цілі і мотиви впливають на рівень виконання діяльності. «Те, що людина робить з любов'ю, вона постійно удосконалює, реалізуючи все нові задуми, народжені в процесі самої праці. У цьому випадку можна говорити про те, що має місце розвиток діяльності за ініціативою самої особистості (фактично саморозвиток діяльності), а це і є творчість» [24, с. 15-23]. Цей феномен самочинного розвитку діяльності визначається як ситуативно-нестимульована продуктивна діяльність. Можливість творчих досягнень визначається не специфічною здібністю, а позицією суб'єкта. Здібність до саморозвитку діяльності, як свідчать дослідження, є властивістю цілісної особистості, яка відображає взаємодію когнітивної та афективної сфер у їх єдності. Цей висновок є дуже

важливим для підтвердження думки, що найбільш продуктивний розвиток творчих здібностей здійснюється саме під час мистецької діяльності.

Таким чином, оволодіння особистістю здібностями до творчості відбувається в систематичній творчо-продуктивній діяльності.

Для педагогіки виключно важливим питанням розгляду структури творчої діяльності є поєднання особистісного і операціонального аспектів діяльності. Тому проблема мотиваційної готовності до творчості є однією з центральних у підготовці вчителя. Однією з найважливіших функцій творчості є комунікативність. «Комунікація інакше і не може здійснюватись як на творчій основі. Людина виражає щось зовні і хоче передати це іншій людині. Але для комунікації думка, або ідея, мають бути якось оформлені, хоча б для того, щоб бути правильно переданими. Людина особливо дбає про форму передання й розрізняє декілька таких форм : моральну (вчинкову), художню, наукову та інші» [105, с. 189]. Ця думка є методологічно важливою, оскільки педагогічний процес – це процес постійної взаємодії, зв’язку між викладачем та студентом, їх спілкування. Та комунікація, за В. Роменцем, може здійснюватися плідно тільки в тому випадку, якщо предмет творчості має оригінальність. «Оригінальність насамперед виражається у творчому стилі людини, багатстві її індивідуальної культури. Довгий звивистий шлях веде до оригінальності. Перед тим, як стати самим собою, людина стимулює себе іншою своєрідною особистістю і лише згодом стає самостійно оригінальною. Цей процес проходить, звичайно, такі генетичні ступені як запозичення, наслідування тощо» [105, с. 89].

Важливого значення для нашого дослідження набуває погляд психологів на перебіг творчого процесу. Найбільш повну концепцію творчості як психічного процесу запропонував Я. Пономарьов, який розробив структурно-рівневу модель центральної низки психічного механізму творчості. За нею творчий процес включає в себе два рівні психічних процесів – вищий свідомий і нижчий безсвідомий, інтуїтивний. Потреба в новому знанні складається на вищому структурному рівні організації творчої діяльності, а засоби

задоволення цієї потреби – на нижчих рівнях. На етапі постановки проблеми активною є свідомість, на етапі рішення – безсвідоме, інтуїція, а на третьому етапі, коли відбувається відбір, перевірка правильності вирішення, головна роль знов переходить до свідомості. Ця модель механізму творчого процесу показує, що для творчості необхідним є весь психічний потенціал людини, неосяжний зміст його внутрішнього світу, а не лише те, що усвідомлюється. Дослідження фізіології мозку доводять, що на свідомому рівні переробляється лише 100 біт інформації за секунду, в той час як на безсвідомому рівні-1000000000 біт. Для свідомості ця інформація виявляється закритою, разом з тим, вона існує, надходить до мозку і переробляється ним. У роботі мозку виділяють так звану сферу «межової свідомості». Тут зосереджена основна маса інформації, що в цей час є незадіяною. Це – безсвідоме, але воно безпосередньо стикається зі свідомістю, знаходиться в її розпорядженні, обслуговує її. Саме творчість і допомагає використати для досягнення мети скарби внутрішнього багажу людини, що накопичені індивідом за його життя. Чим ширша ерудиція, освіченість людини, чим більше і різноманітніше коло її інтересів, чим вагомішим є її внутрішній багаж – свідомий і безсвідомий, тим ґрунтовнішою є база творчості. Мабуть цим можна пояснити парадоксальність ситуації, коли на долю вузьких спеціалістів припадає значно менша кількість відкриттів, винаходів, ніж на людей з універсальним колом інтересів. Завданням педагогіки є знаходження якнайефективніших шляхів розвитку загальної культури особистості як міри активного індивідуального освоєння загальнолюдських надбань.

І талант і геніальність, як найвищі прояви розвитку здібностей завжди безпосередньо зв’язані з творчою діяльністю.

Дотримуючись розуміння С. Гончаренком творчості як «продуктивної людської діяльності, здатної породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення» [36, с. 326], О. Отич специфікою творчості визначає її спрямування на вироблення людиною чогось нового на основі реорганізації набутого досвіду та формування нових комбінацій знань, умінь,

матеріалів, продуктів [87, с 39]. Науковець обґрунтовує відмінність творчості в різних сферах діяльності (науці, техніці, мистецтві тощо), результатами якої є наукові відкриття, нові вироби, художні твори, які можна побачити, почути, скористуватись ними, від творчості педагога, що не дає зримих і негайних результатів, оскільки вона спрямована на формування і розвиток особистості, котрий не можна здійснити одноразовим актом і негайно виміряти [87, с. 39].

Отже, в цілому, кожна особистість здатна до творчості, в ній вона розкривається з найбільшою повнотою. Творчий акт це по суті оптимально глибока реалізація індивідуальності. Здібності до творчості, тобто здібності до створення нового, мають індивідуальний характер, вони настільки різні, наскільки різні види людської діяльності.

Це також підтверджується відомим психологом Л. Виготським, який писав : «Звичайно, найвищий вияв творчості і досі доступний лише небагатьом представникам людства, але у повсякденному житті, що оточує нас, творчість є необхідною умовою існування, і все що виходить за межі рутини і в чому міститься хоча б йота нового, зобов’язане своїм походженням творчості людини» [30, с. 53].

Узагальнюючи вищерозглянуті наукові підходи до розуміння сутності творчості, доцільно підкреслити той факт, що багатоаспектне дослідження творчості різними науками свідчить про складність і неоднозначність цього феномену.

Художня творчість як «творчість за законами краси» притаманна в різній мірі всім видам продуктивної людської діяльності. В концентрованій своїй якості художня творчість знаходить відображення у створенні (і творчому виконанні) творів мистецтва. В гносеологічному плані художня творчість є образне відбиття об’єктивного світу, його нове бачення й усвідомлення. Художня творчість, як неповторна і унікальна, зв’язана із сприйманням мистецтва як форми комунікативного зв’язку, засобу спілкування між людьми [125, с. 502].

Загальновідомо, що на різних етапах педагогічної дії учителю треба виявити то уміння, то здібності науковця до прогнозу, аналізу, узагальнення, то здібності письменника до образної розповіді, то здібність актора передавати свій настрій, перевтілюватися в залежності від педагогічної ситуації.

Надбання світової (Г. Дистервег, Я. Коменський, Г. Песталоцці та ін.), вітчизняної (Г. Сковорода, К. Ушинський, В. Сухомлинський, А. Макаренко, В. Загвязинський, М. Нікандров, М. Лазарєв, Н. Кузьміна, С. Сисоєва та ін.) педагогіки дозволяють зробити узагальнення, що творчість діалектично пов'язана з педагогічною майстерністю і є її важливою умовою, рівною мірою як і майстерність сприяє зростанню реальних творчих здібностей особистості.

М. Лазарєв виокремлює суттєві ознаки творчості, які проявляються не ізольовано, а інтегровано. Це перш за все такі, як : об'єктивна необхідність творчої діяльності для реального прогресу суспільства, охоплення творчістю всіх сфер людської життєдіяльності ; соціальна і особистісна значущість і прогресивність творчої діяльності (антисоціальна діяльність у будь-якій, навіть творчій, формі – це варварство) ; наявність об'єктивних (соціальних і матеріальних) умов для творчості ; наявність суб'єктивних (особистих творчих здібностей, умінь, позитивних мотивів) передумов для творчості ; наявність діалектичного протиріччя і конкретизація його у творчій задачі ; новизна і оригінальність процесу або результату ; розвиток особистості (її творчих здібностей і мотивуючої сфери) в процесі творчої діяльності [66, с. 26].

Аналіз літератури та практики доводить, що специфіка педагогічної творчості полягає в тому, що діяльність учителя лімітована часом, тому він більше, ніж будь-хто, імпровізує, приймає миттєве рішення, блискавично діє. Педагогічна творчість, що обмежена в часі, здійснюється безперервно, однак її результати, по-перше значно віддалені в часі, а, по-друге, творчий задум не завжди співпадає з його наслідками [64, с. 56]. Крім того, більша частина педагогічної творчості носить публічний характер. Це вимагає від учителя вміння керувати своїм психічним станом, тримати механізм самоконтролю і саморегуляції в постійній готовності.

Науковими дослідженнями доведено, що процес художньої творчості неодмінно супроводжується високим накалом емоцій, глибокими переживаннями, інтенсивним емоційним сприйманням. Творчість не можна зводити або лише до неусвідомленого, мимовільного явища, або тільки до дискурсивного, тобто логічного акту ; це – єдність інтуїтивного і дискурсивного. Природні нахили є лише однією з можливостей творчого характеру діяльності людини. Поза соціальним середовищем ці нахили не можуть розвиватися і, більше того реалізуватися.

Крім того, в процесі творчості широко використовуються формально-логічні і інтуїтивно-евристичні засоби. Так, уявлення – це психічна діяльність, що полягає у створенні ситуацій мислення, які в цілому ніколи не сприймалися людиною в дійсності. В уявленні відбивається не тільки і не стільки сучасне і минуле, скільки переважно майбутнє, опосередковане соціальним досвідом, де відбиваються тенденції розвитку об’єктів [125, с. 504].

Центральним компонентом творчого процесу слід вважати інтуїцію (лат. – уважно дивлюся) – здібність пізнання істини шляхом її прямого передбачення без обґрунтування за допомогою доказів. Сучасна філософська наука окреслює основні ознаки інтуїції, як-то : неусвідомленість, безпосередність і раптовість. Так, інтуїція виступає, насамперед, як одна із форм неусвідомленого відображення, пов’язаного з проявами діяльності мислення суб’єкта, і розглядається як неусвідомлена людиною діяльність мислення щодо переробки узагальнення раніше набутої актуальної інформації [125, с. 504]. Отже, інтуїція не зводиться ні до раціонального мислення, ні до емоційного наповнення діяльності в процесі творчості. Здатність людини думкою скоригувати довгі шляхи руху до істини, минати в уявленні різного роду «проміжні станції» і є суть істинного пізнання. Саме ця ознака інтуїції говорить про те, що процес інтуїтивного пізнання неможливо формалізувати, для нього неможливо виробити певну логічну формулу. Раптовість інтуїтивного висновку є результатом синтетичної діяльності мислення, внутрішні процеси якого часто не усвідомлюються суб’єктом, хоча завдяки їм і здійснюється одночасний

аналіз множинності факторів. Розумові процеси, що приводять до несподіваних рішень, загадок, називаються евристичними, а наука, що досліджує закономірності подібних процесів – евристикою.

У сфері мистецької освіти інтуїтивний процес має такі особливості, як :

- відсутність будь-яких зусиль і ускладнень – дія відбувається легко, без напруження ;

- наявність відчуття впевненості у своїх діях (наприклад, музиканти-педагоги часом твердо переконані, що треба обрати саме такий темп виконання твору, хоч не завжди словесно можуть довести правомірність своєї інтерпретації ;

- швидкість його протікання, відсутність тривалих роздумів (наприклад, фахівці нерідко, навіть не знаючи художнього твору, можуть з впевненістю впізнати автора, інтуїтивно відчуваючи стиль) [88, с. 118-119].

З творчою діяльністю безпосередньо пов’язані «талант» і «геніальність». З точки зору філософії, талант (грецьк. – вага, міра, рівень здібностей) – така сукупність здібностей, яка дозволяє отримати продукт діяльності, що відрізняється оригінальністю і новизною, високою досконалістю і суспільною значимістю. Геніальність (лат. – дух) – високий ступінь розвитку таланту, що дозволяє здійснити принципові зрушення в тій чи іншій сфері творчості [125, с. 508].

Визначаючи рефлексивні здібності структурним елементом творчих здібностей, М. Лазарєв відносить до них : високу самоорганізацію, самокритичність, адекватну самооцінку, цілеспрямованість, здатність до оперативної корекції поведінки і діяльності, високий рівень інтуїтивної рефлексії і емпатії, емоційну чутливість до внутрішнього світу учня, розвинену тактовність [66, с. 30].

У зазначеному контексті вважаємо за доцільне розглянути поняття «творча особистість». Аналіз психолого-педагогічної літератури доводить, що творча особистість – це такий тип особистості, для якої характерна стійка, високого рівня спрямованість на творчість, мотиваційно-творча активність, що

виявляється в органічній єдності з високим рівнем творчих здібностей, що дозволяють їй досягти прогресивних, соціально й особисто значимих творчих результатах в одному чи декількох видах діяльності [66, с. 32]. Більшість авторів [3 ; 5 ; 10 ; 64 ; 66 ; 115] погоджуються з тим, що творча особистість – це індивід, який володіє високим рівнем знань, має потяг до нового, оригінального та «має за мету досягнення нової якості» [115, с. 527]. Визначення творчої особистості, її структури, характеризується великою варіантністю, яка зумовлюється тим, що творча особистість є категорією теорії особистості, теорією діяльності, теорією творчості.

Основною ознакою творчої особистості вважаються її творчі якості, тобто індивідуально-психологічні особливості людини, які відповідають вимогам творчої діяльності та є умовою її успішного виконання (С. Сисоєва). Формування творчої особистості включає у себе не тільки організацію зовнішньої діяльності, але й стимуляцію перетворення внутрішнього світу людини, створення умов для розкриття і реалізації її індивідуальних потенцій у зовнішньому світі. Фундаментом творчої особистості є її креативність, детермінантою якої виступає творча активність індивіда як нестимульована зовні пошукова і перетворююча діяльність (С. Арієті, Е. Девіс, Ф. Фарлей).

Психолого-педагогічні дослідження, присвячені вивченню творчої особистості, розглядають різні класифікації цього поняття :

- шляхом прояву інтелектуальної ініціативи (Д Богоявленська) ; через особливу структуру діяльності, що дає можливість «звернутися до цієї проблеми з точки зору спроби інтегрування цих ідей у конкретну технологію роботи щодо розвитку творчої особистості» [25, с. 8] ;

- завдяки прояву особистісної активності та самостійності, емоційного підйому і вольової саморегуляції [115].

Дослідження науковців (Н. Лейтес, Б. Теплов, В. Крутецький) дозволяють виокремити у системі потенціалу творчої особистості такі складові : задатки, схильність до певного виду діяльності, що проявляються у підвищеній чутливості, перевагах у динамічності психічних процесів ; інтереси, їх

спрямованість, частота та систематичність прояву, домінування пізнавальних процесів ; прагнення до створення нового ; схильність до пошуку проблем та їх рішення ; швидкість засвоєння нової інформації, створення асоціативних масивів ; здатність до постійних порівнянь, співставлень, вибір еталонів для наступного відбору ; прояв загального інтелекту – розуміння, швидкість оцінок та відбору шляхів рішення, адекватність дій ; емоційна забарвленість окремих процесів ; емоційне ставлення ; вплив почуттів на суб'єктивну оцінку ; наполегливість, цілеспрямованість, рішучість, систематичність у роботі ; сміливе самостійне прийняття рішень ; схильність до творчості – вміння комбінувати, знаходити аналоги, раціональне використання часу ; здібності до вироблення особистісної стратегії та тактики виходу із складних нестандартних ситуацій.

Найчастіше творча особистість досягає успіху в одному виді діяльності, наприклад, музиці, спорті, математиці та ін. Але історія знає чимало прикладів високих творчих досягнень у декількох і навіть багатьох галузях людської діяльності (Т. Шевченко, М. Ломоносов, О. Бородін, Л. да Вінчі). У зв'язку з цим правомірно говорять про всебічний розвиток творчої особистості.

Всебічно розвинута творча особистість – це такий тип творчої особистості, для якої характерний творчий стиль життєдіяльності, тобто для такого типу особистості характерні стійкі прояви високого рівня потреб, установок, ціннісної орієнтації, схильностей, творчих здібностей, властивостей характеру, що забезпечують особистості високі рівні творчих результатів у всіх основних видах її життєдіяльності [125, с. 48].

Така особистість має певні здібності. Розглянемо багатоаспектні інтерпретації поняття «творчі здібності» та на основі опрацьованої літератури розкриємо їх сутність.

Творчі здібності – це синтез властивостей і особливостей особистості, що характеризують ступінь її відповідності вимогам певного виду творчої діяльності й обумовлюють рівень її результативності [5, с. 32]. М. Пономарьов відзначає неабияку енергію, наполегливість, завзятість. Здатність до уяви,

фантазії, імпровізації – чергові складники творчої здібності. В. Андрєєв виділяє дві основні підструктури творчих здібностей – логічну і інтуїтивну (евристичну) [5, с. 38].

Вивчення шляхів творчих здібностей надзвичайно важливо для ефективної підготовки творчо мислячих людей в усіх видах професійної праці. Тому в усіх ланках загальноосвітньої та вищої школи слід звертати особливу увагу на максимальну стимуляцію самостійної діяльності, на формування стійких творчих інтересів. В педагогічній науці М. Лазарєв [66, с. 14] інтегративною рисою творчих здібностей вважає творчу активність. На його думку, за соціальною вагою, змістовною якістю і результативністю для розвитку людини і прогресу суспільства творча активність займає найбільш «родючі» ділянки в загальній структурі людської активності як більш широкого поняття [66, с. 58].

У структурі активності дослідники виділяють звичайно два взаємодіючих рівні, що відрізняються за якістю – репродуктивний і творчий.

Репродуктивна (виконавська) активність характеризується з одного боку, пізнавальною мотивацією, позитивним відношенням до виконання запропонованого завдання, достатньою енергійністю і старанням, а з другого боку, сумлінним копіюванням запропонованих операцій діяльності, відомих раніше шаблонів і стереотипів, відтворення (без зміни) готових зразків знань.

Науковці не схильні відкидати як непридатну репродуктивну діяльність вчителя, що характеризується виконавською активністю. Є такі види роботи, де має сенс копіювання, але тільки як початковий етап діяльності. Копіювання, заучування повинно швидко перерости в реконструктивну активність – з перебором засобів і прийомів діяльності в педагогічних ситуаціях, що змінюються. Це перший ступінь творчої активності. Творча активність – провідна інтегративна риса особистості справжнього вчителя, головний фактор його професійної діяльності. Спираючись на праці таких учених-психологів і педагогів, як Б. Теплов, С. Рубінштейн, Д. Богоявленська, ми розглядаємо творчу активність як властивість особистості і як якість її діяльності. Характеризуючи особистість учителя, творча активність включає : по-перше,

весь комплекс творчих здібностей (як фундамент цієї активності) ; а по-друге, складну структуру мотиваційної спрямованості на творчу діяльність у педагогічній сфері.

Як головна характеристика педагогічної діяльності творча активність проявляється в професійно-педагогічній творчості (різного рівня і якості) на всіх етапах і у всіх видах навчально-виховного процесу. Таким чином, педагогічна творчість як реалізований прояв творчої активності вчителя і його учнів – це не окремий бік педагогічної праці, а найбільш істотна, необхідна його характеристика.

Отже, можна зазначити, що виявлена перша і найважливіша якість творчої особистості – її творча активність, фундаментом якої є комплекс творчих здібностей, а пусковим механізмом – творча мотивація як спрямованість особистості на оволодіння новими способами і прийомами діяльності, на удосконалення власної діяльності і особистості, створення нових духовних цінностей і більш досконалих якостей.

Досліднику творчої діяльності Д. Богоявленській вдалося зробити серйозний прорив у виявленні особливостей справжньої творчості. Зробивши центральною характеристикою творчості інтелектуальну активність (що на практиці рівнозначна поняттю «творча активність»), Д. Богоявленська і на теоретичному, і на експериментальному рівнях переконливо довела, що інтелектуальна активність характеризується перш за все інтелектуальною ініціативою, тобто розумовою активністю за межами ситуативної заданості. «Якщо мислення – це процес розв’язання задач, то інтелектуальна активність – це не стимульоване зовні продовження мислення [24, с. 75]. «У своїй розвиненій формі творча дія приводить до породження самої мети, тобто на цьому рівні здійснюється ціле утворююча діяльність набуває породжуючого характеру і все більш втрачає форму відповіді» [24, с. 35].

Визначивши загальну якість творчої особистості – творчу активність, підійдемо до вияснення сутності конкретних здібностей вести творчу діяльність.

Відомий американський психолог Дж. Гілфорд зробив важливий висновок, що творчість притаманна не тільки геніям і талантам, творчість є властивістю звичайної, нормальної людини і структура цієї діяльності принципово однакова на всіх рівнях обдарованості. Відрізняються ж діапазоном свого розвитку основні здібності різних людей до творчої діяльності. Головна з них, за Гілфордом, здатність бачити, відчувати проблему : недосягнуту мету, нездійсненне бажання, реальні протиріччя та ін. Справді ця здібність не відіграє конструктивної ролі в продуктивному мисленні, але і без неї воно взагалі не може бути стимульоване.

Гілфорд також розкрив такі якості творчості, як рухливість мислення та її види : вербальна, асоціативна, експресивна, ідейна.

Вербальна рухливість мислення являє собою здатність продукувати слова на основі комбінації певних букв. Асоціативна рухливість була визначена з досліджень, в яких вимагалось дати найбільшу кількість синонімів протягом обмеженого часу (наприклад, до слів дім, прогрес, прекрасний, слабкий). Експресивна рухливість – у експериментах, в яких дослідник пропонував у межах визначеного часу скласти фрази, речення, що розкривають зміст визначених явищ (наприклад, скласти визначення таких понять, як НТР, криза сучасної школи та ін.). Ідейна рухливість мислення визначалась в процесі продукування ідей до визначених завдань протягом визначеного часу (наприклад, дати назву оповіданню, зробити моральний висновок).

Ще в 1950 році Гілфорд дійшов висновку, що творчим людям притаманна така якість інтелекту як гнучкість. Вони швидко і з готовністю залишають старі шляхи мислення і переходять до нових напрямків вирішення проблем, долаючи інерцію і стереотипні повторення. Визначено, що піддослідні, які дають одну або навіть дві відповіді на експериментальний стимул, мають ригідний (застиглий) тип мислення.

Незвичайність відповідей і рішень – принцип вимірювання оригінальності як ознаки творчості.

Останню групу факторів Гілфорд визначив як «муки роздвоєності», тобто суперечливу єдність конвергентного і дивергентного мислення. Конвергентність мислення виявляється в умінні з'єднати факти з різних сфер людської діяльності, а дивергентність – у схожому відшукати індивідуальну своєрідність.

Психолог О. Лук [68, с. 39] вирізняє такі якості творчої особистості : готовність ризикувати, імпульсивність, поривчастість, незалежність міркувань, нерівномірність успіхів в навчальних предметах, почуття гумору і схильність до жартів, пізнавальна допитливість, небажання приймати на віру непідтверджену інформацію та будь чиї висновки, сміливість уяви і думки. Науковець запевняє, що творчі здібності самі по собі не перетворюються в творчі звершення. Для того, щоб одержати результат, домогтися творчих досягнень, «необхідний двигун, який запустив би в роботу механізм мислення», іншими словами, потрібна мотиваційна основа [68, с. 73].

Мотиваційна сфера є пусковим механізмом творчої діяльності. Це переконливо довели дослідження багатьох психологів. «Думка ще не остання інстанція. Сама думка народжується не з іншої думки, а з мотивуючої сфери нашої свідомості, яка охоплює наш потяг і потреби, наші інтереси і спонукання, наші афекти і емоції», – писав Л. Виготський. – «За думкою стоїть афективна і вольова тенденція. Тільки вона може дати відповідь на останнє «чому» в аналізі мислення» [31, с. 379].

В. Андрєєв, аналізуючи компонентний склад творчих здібностей викладачів, учнів, студентів, виділив мотиваційно-творчу активність і спрямованість особистості як одну з найважливіших підструктур здібностей [5, с. 68].

Я. Пономарьов, аналізуючи якості творчої особистості, відзначає таку якість, як неабияку енергію, наполегливість, завзятість.

Поглиблюючи це твердження, звернемося до досліджень психологів Б. Теплова і Н. Лейтеса. Б. Теплов виявив, що дуже міцна, стійка прихильність

до будь-якої справи, прихильність, яка стає мотивом до цієї справи, може бути віднесена до творчої схильності.

Вважаємо за доцільне звернути увагу на висновок науковців щодо взаємозалежності розвитку особистості і протікання та результатів продуктивної діяльності. Так, при найвищому розвитку спеціальних здібностей для досягнення великих результатів необхідні великі зусилля. Стало крилатим висловлювання «геній – це праця», яке розкриває сутність обдарованості і геніальності. Над цим замислювались видатні особистості людства. «Геній – є ніщо інше, як дар величезного терпіння» (Ж. Бюфон) ; «Геній – один процент натхнення і дев'яносто дев'ять процентів поту» (Т. Едісон) ; «Не може бути генія без виняткової енергії і виняткової працездатності» (В. Лібкнехт).

П. Чайковський вважав, що натхнення – це такий гість, який не любить відвідувати лінивих, він з'являється до тих, хто закликає його.

Багато дослідників вказують на велику роль у творчому процесі такої здібності як *інтуїція.* Інтуїція являє собою особливу, ще недостатньо вивчену форму інформаційної діяльності мозку. Однак, інтуїтивне рішення виникає тільки на основі знань, накопиченого досвіду і наполегливого роздуму. Інтуїція – це миттєве рішення, що виникає без втручання логічних операцій, з запасу вражень, які ще не оформлені свідомістю, не втілені в думку чи образ.

Значне місце в творчому процесі дослідники відводять таким якостям, як здатність до *уяви , фантазії , імпровізації.*

Уява (фантазія) – це здатність викликати у свідомості з багатьох спогадів нові психологічні утворення, процес перетворюючого відображення дійсності. Людина може уявити собі, наприклад, дії знайомої особи в незнайомих обставинах, образи персонажів художніх творів. Фантазія – якість величезної цінності, і безглуздо заперечувати роль фантазії в будь-якій науці, в тому числі й науці навчати та виховувати.

Чималу роль в творчій діяльності відіграють емоції, почуття, які, за висловом К. Станіславського, є двигунами творчості. Без сумніву, сприяє творчості і почуття гумору, дотепність, здатність викликати і переживати

комічне. Адже творчість вибудовується на вмінні бачити невідповідність, що і лежить в основі породження і сприйняття комічного, кумедного.

Для нашого дослідження пріоритетного значення набуває досвід науковців щодо визначення структури творчих здібностей. На основі аналізу внутрішньої якості специфіки творчого мислення і діяльності особистості В. Андрєєв виділяє дві основні підструктури творчих здібностей – логічну і інтуїтивну (евристичну) [5, с. 53]. Наука довела, що кожна нормальна людина наділена від народження здатністю до розвитку логічного (розумового) й інтуїтивного (евристичного) мислення. Разом з тим встановлено, що є люди у яких більш розвинена одна з півкуль. «Лівопівкульні» більше схильні до символічного, логічного мислення. «Правопівкульні» – до цілісного, синтетичного, образного. Вони краще сприймають музику, для них важливі не тільки значення слів, але особливо інтонація[5, с. 17].

Виходячи з цього В. Андрєєв розробив структуру творчих здібностей людини і виділив, зокрема, такі компоненти (блоки) творчих здібностей учителя, викладача, студента, учня :

- мотиваційно-творча активність і спрямованість особистості ;
- інтелектуально-логічні здібності особистості ;
- інтелектуально-евристичні, інтуїтивні здібності ;
- світоглядні властивості (якості) особистості ;
- моральні властивості (якості) особистості ;
- здібності особистості до самоуправління у творчій діяльності ;
- комунікативно-творчі здібності особистості ;

М. Лазарєв вважає, що світоглядні, моральні й естетичні якості безумовно необхідні для успіху творчої діяльності, але їх слід розглядати не як складову частину творчих здібностей, а як важливу умову їх розвитку і реалізації.

Дещо інший підхід до аналізу педагогічних здібностей, в тому числі і творчих, ми зустрічаємо у працях професора Н. Кузьміної. Погоджуючись з Л. Рубінштейном і К. Платоновим в тому, що здібності – це індивідуальні

психічні властивості, які обумовлюють успішність виконання певних видів діяльності і не зводяться до знань і вмінь, але визначають легкість їх набуття. Н. Кузьміна визначає педагогічні здібності як передумови успішної педагогічної діяльності і далі приходить до висновку : «Здібності – це психічні властивості, які розкриваються і розвиваються в процесі творчої діяльності, тому самі є наслідком певної діяльності» [64, с. 48]. Отже, перед нами постає важливий аспект творчості: здібності – не тільки умова творчої діяльності, але, головне, її продукт. Іншими словами, починаючи творчу роботу з одними якостями здібностей, викладач і студент завершують цю роботу вже з іншим, більш високим рівнем цих здібностей. Рівень, якість, обсяг творчих здібностей педагога, таким чином, залежить від часу і інтенсивності творчої діяльності (особливо в молоді роки).

На основі проведених досліджень М. Лазарєв пропонує структурну модель творчих здібностей вчителя, яка базується на бінарному підході до характеристики і класифікації основних здібностей учителя до творчої діяльності. З одного боку цей підхід відбиває зміст педагогічної діяльності, її основні напрямки (комунікативна, конструктивна, пізнавальна, дослідницька робота, діяльність з самомотивації і самоорганізації), а з іншого боку, враховує специфіку творчості, тобто два головних змістовних його компоненти – інтелектуально-логічний і емоційно-евристичний.

Ця структура представлена в такому вигляді :

1. Мотиваційна і енергетична активність особистості (пізнавальний інтерес до професійних знань, потреба в самоосвіті і самоствердженні, здатність до емоційно-творчого піднесення в роботі з дітьми, здатність до спонукання, регулювання і відновлення психофізичного потоку енергії, до тривалого розумового процесу, працездатності, аутотренінгу, в т.ч. релаксації і самомобілізації, прагнення до творчих досягнень).

2. Комунікативно-творчі здібності (здатність у різних ситуаціях займати адекватну позицію ; емпатія, здатність вести діалог (спір, дискусію, полеміку, бесіду), співробітничати в спільній творчій діяльності з учнями,

студентами, колегами ; здібність адекватно оцінювати, засвоювати і використовувати досвід інших, уникати конфліктів ; здатність переконувати і навіювати, приваблювати до себе, надихати ; педагогічний артистизм ; оптимізм ; здатність до педагогічного спостереження ; розвинуте почуття гумору, яскравий прояв своїх емоцій).

3. Дослідницькі здібності : прогностичні, діагностичні, конструктивні (здатність критично аналізувати ситуацію, результати попередньої діяльності, виявляти і загострювати проблему, формулювати творчу задачу, складати гіпотезу, модель діяльності і кінцевого результату, проектувати особистість учня ; складати оригінальні плани будь-якої творчої дії, накреслювати систему перспективних ліній, добирати види діяльності ; здатність перетворювати існуючі і складати нові методики діагностики (оцінки і самооцінки) якостей особистості і результатів діяльності.

4. Дидактичні (розвиваючі) здібності (розвинене образне і логічне мислення, емоційна, логічно, граматично, орфоепічно, естетично досконала усна і письмова мова ; здатність до захоплення мовою, незвичайною інформацією і оперативного її перекладу на власну мову ; яскравий прояв самопочуття, імпровізація у виборі змісту, засобів і методів роботи ; здатність до творчого діалогу з учнями, до мотивування пізнавальної і творчої активності учнів ; розвинена професійна проникливість відносно різних учнів, часових відрізків уроку, оперативність в оцінці результатів).

5. Рефлексійні здібності (висока самоорганізація, самокритичність, адекватна самооцінка, цілеспрямованість, здатність до оперативної корекції поведінки і діяльності, високий рівень інтуїтивної рефлексії і емпатії, емоційна чутливість до внутрішнього світу учня, розвинена тактовність) [66, с. 38]

Пошуки шляхів актуалізації творчих здібностей особистості в художньо-мистецькій практиці знайшли своє відображення у багатьох працях, присвячених питанням підготовки майбутнього вчителя музики (О. Абдулліна,

Л. Арчажнікова, А. Болгарський, І. Зязюн, Г. Падалка, О. Рудницька, В. Шульгіна, О. Щолокова, З. Квасниця та ін.).

Багатогранність та невичерпність означеної проблеми обумовлена самою природою музичної діяльності, в якій нероздільно поєднується раціо та емоціо, репродукція та творення, об'єктивне та суб'єктивне (Л. Виготський, В. Медушевський, Є. Назайкінський, А. Сохор). Саме творча природа музичного мистецтва відкриває особливо великі можливості для розвитку творчості вчителя музики, адже вона проявляється через стимулювання багатовимірних осмислень художнього образу, актуалізацію емоційно-ціннісного ставлення, інтерпретування внутрішніх (глибоко усвідомлених) зразків музичного мистецтва, через пошук особистісних художніх смислів у процесі осягнення композиторської ідеї, художнього образу та смислу твору.

У напрямку цих міркувань виявляється суттєва роль стимулювання студентів до творчої діяльності. «Викладач не в змозі змусити студента вольовими розпорядженнями творити, але виховати смак до творчості, постійне бажання займатись творчою діяльністю – пряме завдання навчально-виховного процесу в системі музично-педагогічної освіти» [88, с. 94]

Ми виходимо з твердження, що формування ціннісних орієнтацій є тим спонукальним чинником, який активізує розвиток творчих здібностей майбутніх учителів музики. Сьогодні в систему музичної освіти активно втілюється розвивальна технологія навчання, завдання якої полягає в тому, щоб розкрити унікальні творчі можливості особистості, зберегти її індивідуальність і вивести на якісно новий особистий рівень.

Отже, узагальнення багатоаспектних підходів до розгляду сутності та структури творчих здібностей, дає можливість розуміти *творчі здібності* майбутнього вчителя музики як систему особистісних утворень, що забезпечують успішність нетрадиційного, оригінального, неповторного здійснення музично-педагогічної діяльності. Реалізація творчих здібностей майбутніх фахівців передбачає найвищу концентрацію його духовних сил, емоцій, почуттів, уяви, фантазії, інтелекту.

1.2. Розвиток творчих здібностей крізь призму вокальної підготовки

Вокальна підготовка в нашому дослідженні розглядається в контексті розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців. Вважаємо за доцільне з'ясувати поняття «вокал», «вокальна підготовка» та розглянути наукові підходи до визначення їх сутності.

Так, поняття «вокал» первісно пов'язане з професійністю – ще за часів античності, коли спів став набувати характеру професійного мистецтва. Вокал, як визначає Л. Дмитрієв, це професійно оформлений співацький голос [42, с. 12]. Наукова праця Р. Юссона започаткувала розвиток вокальної підготовки як самостійної науки, що ґрунтується на накопиченому багатому науковому потенціалі суміжних наук (фоніатрії, фізіології, акустики, психології, біофізики тощо). Широкий спектр наукових досліджень цих наук (як вітчизняних, так і зарубіжних) дав змогу педагогам-вокалістам добрати оптимальний інформаційний матеріал для вдосконалення вокальної підготовки майбутніх спеціалістів. Тому вокал слід розглядати, з одного боку, як вокальне мистецтво – вид музичного виконання, що базується на майстерності володіння співацьким голосом, а з іншого, як результат наукового підходу до формування співацького голосу, який обґрунтовує процеси голосоутворення і звуковедення. Статус педагогічної науки, як підкреслює Г. Стасько, дає змогу розглядати формування концептуальних основ вокальної педагогіки в контексті цілісної системи освіти «через формування світоглядних, дійових і творчих якостей особистості, через конкретний обсяг спеціальних знань, умінь і навичок, сконцентрованих у змісті спеціальної вокальної підготовки майбутніх педагогів-музикантів» [117, с. 102].

Вокальна підготовка, відповідно до поглядів видатних педагогів-вокалістів: Д. Аспелунда, Л. Дмитрієва, Д. Євтушенка, А. Здановича, К. Злобіна, М. Микиші та інших, розглядається як процес «постановки голосу», що виражається у пристосуванні голосового апарату до професійного співу і відтворюється у меті досягнення певної природності і свободи звукоутворення ;

стійкості і рівності звучання голосу ; максимальному розширенні його діапазону, а також зростанні його сили ; блиску і краси тембру, придбанні дзвінкості, політності, здібності «литися» на одному диханні при максимальній витраті енергії [13 ; 42 ; 45]. Даний перелік якостей професійного співу є бажаним у вокальній підготовці майбутнього вчителя музики. Але, враховуючи той рівень вокальних задатків, що найчастіше зустрічається у студентів музично-педагогічних факультетів, неможливо наголошувати на необхідності саме такого співацького звучання. В роботах Л. Арчажнікової, Н. Добровольської, Н. Орлової, Г. Стулової та інших підкреслюється, що вчителю музики не обов'язково мати великий за об'ємом і силою голос. Головне – вміти ним керувати, володіти надійною вокальною технікою, щоб, з одного боку, бути зразком для учнів, а з другого – з успіхом витримувати ті голосові навантаження, які доведеться відчувати при виконанні своїх професійних обов'язків [12 ; 43 ; 44].

Академічний спів, як визначає А. Лащенко – це вокальна техніка, що забезпечує високий «коефіцієнт корисної дії» за інтенсивністю звучання, висотою, тембром і витривалістю голосу» [32, с. 36]. Вокальна підготовка здійснюється на основі формування у студентів основних механізмів голосоутворення : акустичних (висота звуку, сила звуку, чистота інтонації, наявність високої і низької співацької форманти, тембральна привабливість, політність голосу, вібрато тощо); фізіологічних (співацьке дихання, атака та опора звуку тощо) ; орфоепічних (чіткість дикції, прикритість та округлість звуку, система навичок з вокальної орфоепії) ; психолого-педагогічних (вокальний слух, усвідомлене керування процесом голосоутворення і звуковедення тощо). В комплексі вони становлять структуру вокально-професійних умінь, на яких ґрунтується процес формування співацького голосу і які забезпечують необхідний рівень підготовленості вчителя музики до діяльності в загальноосвітній школі.

Метою вокального навчання студентів, на думку Н. Гребенюк, є побудова єдиного художнього образу за допомогою засобів музичної, вокальної та

словесної виразності [37]. П. Сікур вважає вокально-виконавську майстерність кінцевим результатом вокальної підготовки майбутнього співака, що проявляється в емоційно-образному розкритті музичного змісту твору [114, с. 68-76].

Мистецтво співу, впливаючи на естетичний розвиток студентів, виявляється в їх умінні розуміти й цінувати красу вокального мистецтва та співацької майстерності, а також самому виконувати твори вокальної музики, що є нелегким і водночас хвилюючим етапом творчого процесу. І у той же час вокальне навчання – це може єдина можливість ознайомитись із цінностями вокального мистецтва, бо на сучасному етапі, коли роль «живого» співацького голосу знівельована до функцій комп'ютерної вокалографії – опанування вокального надбання ускладнюється неможливістю спостерігати за перлинами цього виду мистецтва. Єдиним прикладом для багатьох студентів факультетів мистецтв педагогічних закладів освіти є записи зірок світового рівня і викладач, продовжувачем якого і стає майбутній фахівець, адже педагог виступає як носій культури, який формує у своїх учнів смаки й інтереси, впливає на розвиток музично-естетичного світогляду в процесі сприйняття співацького мистецтва, активізує емоційний відгук на вокальну музику, збуджує бажання до співацько-виконавської діяльності. Як зазначають В. Антонюк, М. Донець-Тессейр та інші науковці, вокальне мистецтво, впливаючи художніми образами, розкриває естетичну цінність різних явищ дійсності, збагачує світ учнів, розширює їх життєвий досвід, розкриває у них музично-творчі здібності [7 ; 43]. Тому для майбутнього вчителя музики необхідне глибоке розуміння суті і специфіки вокального мистецтва як засобу художнього відображення дійсності, його загальноісторичної обумовленості і соціальної значущості.

Українська педагогіка гуманістичного спрямування розглядає особистість, як неповторну, унікальну цілісність, активну творчу особу, яка здатна впливати на свій розвиток і життя завдяки власним цілям і цінностям.

З огляду на специфіку нашого дослідження, вирішення проблеми розвитку творчих здібностей стосується, насамперед, особистісної зорієнтованості навчального процесу.

Особистісно-орієнтований підхід до вокального навчання студентів передбачає врахування нагальних завдань особистісного розвитку (самозростання, саморегуляції, самоактуалізації, самореалізації) і ствердження себе у мистецько-педагогічній діяльності. На сучасному етапі особистісно-орієнтований підхід реалізується через мистецьку діяльність, яка передбачає саморозвиток суб'єктів навчального процесу. З позиції особистісно-орієнтованого підходу розкривається величезний простір для формування, самовдосконалення та розвитку особистісно-психологічних якостей майбутнього вчителя, активізується його мотиваційна сфера, реалізуються власні здібності, задатки та індивідуальні можливості. З цього приводу І. Бех зазначив, що вищі досягнення людини пов'язані з розвитком її особистісного потенціалу, за якого відбувається гармонізація професійного і духовного оптимуму суб'єкта [20, с. 56].

Дослідники вокального навчання студентів (В. Антонюк, В. Багадуров, Л. Дмітрієв, Д. Люш, А. Саркисян, Г. Стасько, Р. Юссон, Ю. Юцевич) [8 ; 15 ; 42 ; 70 ; 113 ; 117 ; 131 ; 133] стверджують, що співацьке мистецтво становить вид музичного виконавства, заснований на майстерності володіння співацьким голосом. Вокальна педагогіка як галузь вокального мистецтва, вивчає традиції вокальних шкіл (національних, авторських, індивідуальних), а також спрямовує індивідуальну практику вокального навчання. Доведено, що вокальна підготовка відіграє важливу роль у розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики, бо забезпечує особистісно зорієнтований простір навчання кожного студента, передбачає емоційну насиченість навчальних занять, розвиток вокально-виконавських умінь на основі урахування природних задатків особистості, втілення умінь творчої інтерпретації музичних творів, визначення та усвідомлення творчого саморозвитку як здатності до творчої

педагогічної діяльності. Розвиток творчих здібностей у процесі вокального навчання базується, передусім, на створенні інтонаційних образів та виявленні особистого емоційно-естетичного ставлення до них [92, с. 9]

Безперечно, що спів – це в першу чергу, володіння співацьким голосом. Вокальне навчання припускає «учений» спів (за висловом В. Антонюк) [8, с. 7]. Такий спів, як підкреслює А. Саркісян, «має свою логіку, свої закони виразності, вимагає свого звучання голосних, своєї особливої манери вимовляння приголосних, своєї інтонаційної структури, тобто своїх специфічних координацій у роботі голосового апарату» [113, с. 27]. Саме під час занять таким співом розвиваються творчі здібності студентів.

Здавна поняття «вокал» пов’язане з професійним мистецтвом. За визначенням Л. Дмітрієва, вокал – це професійно сформований співацький голос [42, с. 23]. Наукове дослідження Р. Юссона поклало початок розвитку вокальної педагогіки як самостійної науки, яка ґрунтується на накопиченому багатому науковому потенціалі суміжних наук (фоніатрії, фізіології, акустики, психології, біофізики тощо) [131]. Широкий спектр наукових досліджень цих наук дав можливість педагогам-вокалістам підібрати оптимальний інформаційний матеріал для вдосконалення вокального навчання майбутніх фахівців. Тому вокальне навчання науковці розглядають з однієї сторони, як вокальне мистецтво – вид музично-виконавської діяльності, що базується на майстерності володіння співацьким голосом ; а з іншої – як результат наукового підходу до формування співацького голосу, який обґрунтовує процеси голосоутворення і звуковедення.

Аналіз навчальних програм музично-педагогічних факультетів вищих закладів освіти, музично-педагогічної, методичної літератури дозволив виділити вокальну підготовку як важливу складову професійного становлення майбутнього вчителя музики. Мистецтво співу є складним психофізіологічним актом, адже голос під час співу ніби перетворюється на музичний інструмент, що натхненний думкою, словом та дією згідно з складними фізіологічними законами. Саме спів, як полікультурний феномен, об’єднує складники

системоутворюючого процесу особистісного акумулювання мистецьких цінностей і є актом творчого самовираження. Якщо формування технічних навичок у майбутніх фахівців є першоосновою вокального навчання студентів, то його основним завданням повинен бути розвиток вокально-виконавських умінь та навичок. На наш погляд, дуже важливо уявити творчу природу виконавства. Без виконавства неможливе існування таких видів мистецтв як музика, кіно, театр, балет. Виконавська діяльність – це процес, в якому виконавець, з одного боку, прагне якнайглибше проникнути в художній задум твору, з іншого – намагається найповніше донести його до слухача. Музичний твір зафіксовано в нотному записі лише потенційно. Для того, щоб створений композитором твір став, за висловлюванням О. Гольденвейзера, «музичною подією, він кожен раз повинен творчо відтворитися виконавцем» [35, с. 91]

У свій час Р. Вагнер теж приділяв багато уваги творчому аспекту виконання, тому що вважав його першорядним для донесення змістового моменту музичного твору до слухача. Дійсно, композитор зображує на папері лише ноти, які потім повинні відтворитися саме так, як їх чув композитор, щоб його задум був повноцінно сприйнятий слухачем. «Тому гідність виконавця – писав Р. Вагнер, – цілком залежить від того, чи зуміє він зберегти гідність творчого мистецтва : якщо він зможе забавлятися і кокетувати з мистецтвом, отже він поступився власною гідністю [26, с. 92]. Цей вислів треба розуміти так, що особливості виконання, а саме манера співу, технічність, а також інтерпретація твору, – не повинні відволікати слухача від самого твору. Необхідно зрозуміти загальний задум композитора, зміст його твору, а це можливо лише за умови цілісного сприйняття, тобто вміння бачити втілення ідеї в конкретному матеріалі мистецтва.

Ф. Ліст, підкреслюючи важливість змістовного підходу до музики, відзначав також, що «необхідно піддавати аналізу матеріал і саму сутність того чи іншого мистецтва, бо вони й утворюють його, щоб пізнаючи їх властивості, підкоряти їх своїй владі» [67, с. 193]. У зв’язку з цим він проводить диференціацію між справжнім митцем та звичайним ремісником, навіть якщо

він є першокласним майстром : «Між поетом звуків і звичайним музикантом – велика різниця. В той час як перший, бажаючи передати враження, відтворює музику, другий – вибудовує, групує та сполучає звуки, згідно закріпленим традицією певним правилам, легко долаючи перепони, досягає нових та сміливих, а також незвичайних комбінацій. Однак він не розповідає людям про свій сум, ні про покірливість, ні, навпаки, про пристрасні бажання, маси залишаються до нього байдужими, і він пробуджує інтерес лише у сучасників, здатних гідно оцінити його професійну спритність» [67, с. 306-307].

Досягнути високохудожнього виконання можна тільки засобами виразності, котрі відносяться до царини звуковидобування, тембру голосу, гучності, темпу, ритму, що й складають в реальному звучанні специфіку музичного виконавства, а також володіння вокально-виконавською майстерністю, яку ми розглядаємо як уміння використовувати весь арсенал виконавських засобів для досягнення художніх цілей.

Видатні композитори, теоретики музичного мистецтва (Л. Гінзбург, О. Гольденвейзер, Р .Здобнов, Д. Шостакович та ін.) неодноразово піднімали проблеми майстерності виконавця виступали проти формального мистецтва та байдужості виконання.

Д. Шостакович писав : «Мистецтво у виконанні починається там, де зникає технічний блиск, де ми слухаємо тільки музику, захоплюємось натхненністю і забуваємо про те, за допомогою яких технічних засобів музикант досягнув того чи іншого виразного ефекту [35, с. 3].

Отже, всі видатні діячі музичного мистецтва єдині у своїй спільній думці – музикант, який просто майстерно володіє інструментом та будує своє виконання на технічних ефектах ніколи не знайде шлях до серця слухача, а тим більше не може виявити вплив на його розум. Це положення, яке стосується концертних виконавців, цілком можна віднести і до вокально-виконавської діяльності майбутніх вчителів музики, адже виконавська діяльність і перших і других має одну й ту саму природу, містить у собі величезні можливості для розкриття своїх індивідуальних творчих особливостей, максимально розвиває

самостійність, віддзеркалює минулий естетичний досвід, асоціативні зв'язки на грунті виконання, адекватного авторському тексту, що сприяє глибокому проникненню в зміст твору, розумінню і передачі того потаємного, що складає духовний світ композитора, його авторську позицію.

Студент музичного факультету у власній вокально-виконавській діяльності теж вирішує певне творче завдання: втілює задум композитора в художній образ, який безпосередньо доноситься до слухача (дитячої аудиторії). Науковці виокремлюють два аспекти у вокально-виконавському процесі: технологічно-конструктивний та результативний. Під першим мається на увазі процес освоєння технологічних елементів та прийомів, необхідних для другої (результативної) частини [8 ; 42 ; 92 ; 118]. Якщо студент з самого початку творчого процесу розуміє необхідність підпорядкування всіх технологічних елементів та прийомів для виконання художнього задуму, тоді результативна частина буде відрізнятися високохудожніми неординарними рішеннями.

«Невдале, нетворче, формальне виконання, відзначає А. Гольденвейзер, – може дійсно занапастити твір, або, у будь-якому випадку, надовго затримати включення його до репертуару інших виконавців» [35, с. 86]. Застосуємо цей вислів до вокально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики. Володіння виконавською майстерністю і культурою набуває тут особливого сенсу, тому що дитяча аудиторія вимагає особливої подачі музичного матеріалу. Якщо досвідчений слухач легко визначить цінність музичного твору, але його погане виконання, то для дитячої аудиторії музичний твір, його інтерпретація та саме виконання зливаються в одному цілісному враженні. Отже, якщо вчитель невиразно, невдало виконує твір будь-якого видатного композитора, наприклад В. Моцарта, С. Рахманінова чи П. Чайковського тощо, у дітей може залишитись негативне враження про шедеври світового музичного мистецтва.

З цього приводу актуальним для нашого дослідження є позиція Г. Падалки щодо визначення творчості вчителя музики. Вона зазначає, що «творчість – це

діяльність, яка породжує щось якісно нове і відзначається неповторністю, оригінальністю» [90].

На основі концептуальних положень Г. Падалки щодо здійснення творчої діяльності в сфері музичної педагогіки ми дійшли узагальнення про те, що *розвиток творчих здібностей майбутнього вчителя музики* в процесі вокальної підготовки передбачає : набуття системи знань в галузі вокального мистецтва, що формує певний тезаурус та рівень нетрадиційного художнього світогляду ; реалізацію художньо-технологічних настанов, що сприяє формуванню та накопиченню умінь та навичок вокально-виконавської діяльності та підвищенню професійного рівня майбутніх учителів ; здійснення безпосередньо вокально-виконавської діяльності, що забезпечуються введенням до репертуару різножанрових творів, кращих зразків світового вокального мистецтва з урахуванням педагогічної спрямованості майбутньої роботи.

З позицій розгляду історичних аспектів української вокальної школи, що має суттєве значення для нашого дослідження, доцільно підкреслити, що українська вокально-педагогічна освіта має глибокі національні корені. В існуючих на зламі 19-20 століть у Києві приватних музичних школах традиційно функціонували вокальні класи видатних співаків. Так, у визнаній школі С. Блуменфельда вокал викладав Л. Собінов ; школу М. Тутковського закінчив М. Донець ; приватну школу співу мала О.Лисенко-О'Коннар ; у відкритій в 1904 році музично-драматичній школі М.Лисенка працювали висококваліфіковані фахівці-вокалісти М. Зотова, К. Конча, О. Філіппі-Мішуга, а пізніше – О. Муравйова. М. Лисенко, піклуючись про формування національної вокальної школи, прагнув зібрати до своєї школи викладачів, котрі б знали природу саме української мови й у власній творчості були носіями вітчизняних співацьких традицій.

Яскравою постаттю серед вокальних педагогів була О. Муравйова, творчо-педагогічна лабораторія якої переросла в умовах праці у консерваторії у справжню національну вокальну школу, представники котрої уславили ім'я своєї вчительки, стали мистецькими світочами : народні артисти, професори

Київської консерваторії З. Гайдай, Н. Захарченко, М. Литвиненко-Вольгельмут, Л. Руденко, Д. Євтушенко, Р. Разумова. «О. Муравйова відзначалася справжнім педагогічним талантом. Вона була надзвичайно культурним та ерудованим музикантом, володіла величезним вокальним репертуаром і, крім того, мала ще особливе педагогічне чуття, тонку інтуїцію, котра давала їй змогу успішно виховувати найрізноманітніші голоси.» [44, с. 24].

Основними принципами педагогічного досвіду О. Муравйової були такі: кожна індивідуальність неповторна та вимагає особливих прийомів навчання. При цьому головне – помітити та зберегти природну красу голосу, його тембральну чистоту й позбавити його від негативних впливів ; необхідно виховувати у студентів активність, ініціативу в осмисленні власних творчих можливостей. Уміння аналізувати великий арсенал вокальних творів і черпати з них необхідне для себе ; вкладати більш творчий зміст у процес підготовки голосу до вокально-виконавської практики ; звукоутворення слід здійснювати всією нервово-психічною сферою людини, а не лише м’язово-мускульним апаратом. Тобто спів – психофізичний процес і тільки виховуючи, розвиваючи духовний світ самого учня. Можна сподіватися на виявлення тембрального, інтонаційного, художнього багатства його голосу, котрий стане виразником творчих здібностей співака [44, с. 39]. Для педагога важливою була органічна єдність ідейно-художнього та технічного у вихованні творчого співака-музиканта. Засвоївши творчий підхід до процесу співу, учні О. Муравйової ставали не лише блискучими вокалістами, а й відмінними педагогами. Вокальна школа О. Муравйової широко використовується в музичних закладах України.

Аналіз наукової літератури та спостереження практики доводять, що на жаль, не всі викладачі вищої школи у своїй педагогічній діяльності враховують потреби сучасного суспільства. Педагогізація повинна бути зведена до рангу провідного принципу викладання всіх музичних дисциплін. У такому контексті професійне зростання студентів передбачає створення атмосфери одухотвореного інтересу до високого мистецтва. Науковці стверджують, що

цей процес ні в якій мірі не виключає необхідності систематизації знань із царини теорії і історії музики, розвитку музичного слуху, формування художньо-виконавських умінь тощо, але об'єктивні знання потрібно з'єднати з художнім досвідом особистості, що допоможе творчо сприймати музику, визволити глибинні шари його світовідчуття. «Мінімум музикознавчої кухні», – на думку В. Медушевського, – «максимум творчої уяви, життєвих асоціацій, інтуїції». Ця думка відомого вченого і музикознавця має методологічне значення для професійної підготовки майбутнього вчителя музики.

У зазначеному контексті думка Г. Падалки щодо забезпечення позитивного фону навчання з метою розвитку творчих здібностей вихованців набуває особливого значення. Науковець стверджує, що «учитель мистецьких дисциплін має дбати не лише про мистецькі успіхи учня, а й про забезпечення його психологічного комфорту в процесі навчання, що забезпечується засобами опосередкованої регуляції міжособових контактів в учнівському середовищі» [89, с. 26-27]

Узагальнюючи вищерозглянуті позиції науковців, слід підкреслити, що в умовах реалізації гуманістичної спрямованості сучасної освіти забезпечення рівня творчого стимулювання навчальної діяльності майбутніх учителів музики набуває дієвого значення. О. Єременко зазначає, що взаємодія викладача зі студентами на означеному рівні вимагає такої організації навчального процесу, коли студенти цілеспрямовано долучаються до розвитку креативності як засобу реалізації їх творчого потенціалу [46, с. 399].

Необхідною передумовою розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики, науковці визначають самостійну підготовку. Проблема самостійної підготовки завжди викликала значний інтерес як у вітчизняних, так і в зарубіжних педагогів і психологів, але, не дивлячись на велику кількість робіт у цій галузі, дана проблема не має єдиного підходу в тому, що стосується сутності, ні в тому, що стосується змісту, принципів та форм її реалізації [18 ; 22 ; 77].

Більшість педагогів заперечують проти проведення самостійної роботи з тієї причини, що начебто студент самостійно не може правильно оцінювати і контролювати складний процес роботи свого співацького апарату. Але, професор П. Голубєв в своїй книзі «Поради молодим педагогам-вокалістам» [34, с. 61], А. Менабені в статті «Самостійна робота при навчанні сольному співу» та інші джерела вказують на необхідність і важливість проведення такої роботи студентом [77, с. 247].

Спостереження нашої практичної роботи доводять, що студентам старших курсів, які в достатній мірі оволоділи основними вокально-технічними навичками, обходитись без неї в корні неправильно. Крім того не можна не враховувати дуже обмежену кількість навчальних аудиторних годин, відведених на вокальну підготовку у педагогічних внз, тому в цих умовах значення самостійної роботи студента тільки зростає. У початковий період, коли ще недостатньо сформоване диференційоване уявлення про професійність, принцип самостійності використовується при вивченні різноманітних вокальних вправ, що мають на меті утворення вільного кантиленного голосоведення, досягнення свободи співочого апарату, оволодіння правильним диханням, прийомами вокальної динаміки, тощо. При виконанні домашнього завдання студент старшокурсник працює не тільки над вдосконаленням вокальної техніки, а й намагається вирішувати художні задачі в вокальному творі, розспівується під власний акомпанемент тощо. Обов’язково заохочуючи таку роботу і постійно здійснюючи за нею контроль. Педагог під час занять у класі визначає межі її корисної дії. Досвід нашої вокальної діяльності свідчить про те, що тільки абсолютна впевненість педагога у вправах, що виконуються студентом достатньо вільно і природно, коли відпрацьовані і закріплені початкові вокальні навички, дозволить перейти до наступного етапу – роботи над музичними вокальними творами.

Отже, науковці вважають, що специфіка самостійної роботи полягає у відображенні та поєднанні всіх змістовних компонентів навчальної діяльності студента, активізації розвитку музичних здібностей, свідомості, виконавських

умінь, творчому підході до розв’язання поставлених завдань. Сутність же самостійної підготовки вони вбачають у : виявленні та реалізації власних професійних можливостей ; розвитку самобутньої особистості ; розвитку творчих здібностей [5 ; 18 ; 22 ; 34 ; 51 ; 57 ; 77].

Будучи логічним продовженням індивідуального заняття, самостійна позааудиторна підготовка повинна будуватися з урахуванням чітко визначеної «вербально-мязово-зорової мети» (ступінь усвідомлення і запам’ятовування студентом того акустичного ефекту, який був досягнутий протягом заняття з постановки голосу).

У методичній літературі останнім часом все частіше звертається увага на виявлення самостійної підготовки у видах репродуктивної, творчої, комбінованої діяльності (елементи творчості і репродукції), які в залежності від навчальної мети у свою чергу поділяються на підготовчі (попереднє розучування або частковий відбір відповідних вокально-технічних засобів), тренувальні (найбільш поширений вид діяльності, при якому відбувається засвоєння професійних навичок), контрольні(виявлення знань, умінь, навичок), з пріоритетом відображально-репродуктивної форми, що пов’язана із пригадуванням, усвідомленням, відтворенням, практичним повторенням, закріпленням навичок, набутих на індивідуальному занятті, тренуванні професійно-виконавських якостей на шкоду творчої сторони навчання [77, с. 27].

Сучасні соціальні вимоги до фахового навчання майбутніх учителів музики забезпечуються необхідністю їх спонукання до творчого самовираження у процесі вокально-педагогічної діяльності. Адже культурний прогрес суспільства можливий тільки за умови безперервного процесу творчого розвитку. У процесі вокального навчання студентів такий підхід передбачає активізацію їх творчих проявів, що забезпечується впровадженням специфічних прийомів і методів навчання.

З цих позицій актуалізується позиція О. Рудницької щодо творчих проявів майбутніх фахівців у мистецько-педагогічній діяльності. Науковець стверджує,

що спонукання до творчого самовираження пов’язане з розвитком у них здатності до переживання почуттів натхнення, окрилення, захоплення від діяльності, готовності формулювати альтернативи, брати під сумнів авторитетні думки, робити оригінальні висновки, імпровізувати. Ця робота не завжди завершується «відповідним результатом у вигляді продукту творчості, але він необхідний для формування «Я-концепції», фантазії, асоціативного уявлення, самостійних оцінних суджень, що набуває особливої вагомості для досвіду мистецької діяльності : художньої імпровізації, виконавської майстерності, культури сприйняття тощо. Творче самовираження доповнює опановані знання і вміння багатством внутрішніх переживань, активізує образи підсвідомості й у такий спосіб сприяє цілісному розвитку особистості» [109, с. 96].

Опрацювання наукових джерел з обраної теми дає можливість зазначити, що здатність майбутніх учителів до творчого самовираження у процесі вокально-виконавської діяльності передбачає всебічний розвиток їх пізнавальної активності, формування та прояв самостійності у художньо-творчій роботі, сприяє розвитку гнучкості, креативності, емпатійності. Творче самовираження студентів у процесі вокально-виконавської діяльності ґрунтується на інтуїтивному осягненні реальності, на активізації уяви, на емоційному піднесенні. Розвиваючись під час сприймання творів мистецтва чи їх виконання, творча активність може бути перенесеною й на інші види діяльності майбутніх учителів. Залучаючи таким чином до художньо-музичної діяльності особистість, вокально-мистецьке навчання впливає і на її загальний творчий розвиток [88, с. 22].

Вокальне навчання майбутніх вчителів музики відкриває особливо великі можливості для розвитку творчості. Це проявляється через стимулювання багатовимірних осмислень художнього образу, актуалізацію емоційно-ціннісного ставлення, інтерпретування внутрішніх (глибоко усвідомлених) зразків музичного мистецтва, через пошук особистісних художніх смислів у процесі осягнення композиторської ідеї, художнього образу та смислу твору.

Вирішальну роль у цьому процесі відіграють музично-слухові уявлення, інтелект музиканта, його слухового виконавсько-технологічного досвіду. «Чим багатший слуховий досвід…, тим легше мислене слухове сприймання поетичного задуму нотного запису буде випереджувати його звукову реалізацію і, отже, диктувати дії, які необхідні для втілення емоційно-образних уявлень» [8, с. 85].

Важливість створення позитивної емоційної атмосфери вокального навчання студентів у контексті діалогу, що виступає специфічною формою взаємодії викладача і студента, орієнтує педагога на обов'язкове виключення ситуацій їх залякування та принижування. Невпевненість у своїх силах, обстановка психологічного дискомфорту нівелює творчу ініціативу майбутніх фахівців, не дає можливості повністю розкритися їх творчим задаткам. «Забезпечення позитивної атмосфери на уроках мистецтва залежить від досягнення такого характеру спілкування, де учень буде впевненим до кінця, що його дії, художні спроби не стануть висміяними, а висловлювання з приводу мистецтва, навіть і невдалі, не будуть обернені проти нього. Повна і беззаперечна довіра до вчителя, до його мудрості і доброзичливості – запорука досягнення відкритого, зацікавленого ставлення учня до предмету мистецьких занять» [88, с. 16].

Звідси, організація спільної творчої навчальної діяльності викладача і студентів, у ході якої реалізуються художньо-вокальні інтереси кожної особистості тлумачиться як процес і продукт опосередкованої або безпосередньої діалогічної інтерперсональної взаємодії [3 ; 8 ; 20 ; 37 ; 50 ; 63].

Отже, результати аналізу наукового доробку з обраної проблеми доводять необхідність її дослідження, що передбачає пошук ефективних шляхів забезпечення розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Опрацювання наукових джерел з проблеми розвитку дозволило сформулювати такі висновки :

- дослідниками ретельно вивчається проблема розвитку творчих здібностей, що активізує наукову думку в галузі вокальної педагогіки з визначеного питання ;

- вивчення та аналіз особливостей та педагогічних можливостей вокальної підготовки студентів музично-педагогічних закладів доводить її унікальність як засобу розвитку творчих здібностей майбутніх учителів музики, оскільки вона забезпечує особистісно-орієнтований простір навчання кожного студента, передбачає емоційну насиченість навчальних занять, розвиток вокальної техніки на основі урахування природних задатків особистості, втілення умінь творчої інтерпретації музичних творів, усвідомлення значення творчого саморозвитку в процесі розвитку здатності до творчої діяльності ;

- теоретичне вивчення та узагальнення наукових джерел з проблеми дослідження дало змогу визначити здібності як індивідуально-психологічні відмінності між людьми, що забезпечують успішність виконання тієї чи іншої продуктивної діяльності, сприяючи формуванню навичок та вмінь ;

- творчі здібності майбутніх вчителів музики в нашому дослідженні інтерпретуються як система особистісних утворень, що забезпечує ефективність нетрадиційного, оригінального здійснення музично-педагогічної діяльності ; реалізація творчих здібностей майбутніх фахівців передбачає найвищу концентрацію його духовних сил, емоцій, почуттів, уяви, фантазії, інтелекту ;

- науковий аналіз проблеми розвитку творчих здібностей сприяв обґрунтуванню особливостей їх прояву у музичній діяльності через мотивацію, когнітивну, діяльнісну сфери та тлумаченню творчих здібностей майбутніх вчителів музики в контексті вокальної підготовки як цілісної системи особистісних утворень, які спонукають до нетрадиційного пошуку, усвідомленого пізнання явищ вокального мистецтва, набуття вокально-

виконавських умінь з метою успішного здійснення вокально-педагогічної діяльності ;

- на основі концептуальних положень науковців щодо здійснення творчої діяльності в сфері музичної педагогіки ми дійшли узагальнення про те, що розвиток творчих здібностей майбутніх вчителів музики в процесі вокальної підготовки передбачає : набуття системи знань в галузі вокального мистецтва, що формує певний тезаурус та рівень художнього світогляду ; реалізацію художньо-технологічних настанов, що сприяє формуванню та накопиченню умінь та навичок вокально-виконавської діяльності та підвищенню професійного рівня майбутніх учителів ; здійснення безпосередньо вокально-виконавської діяльності, що забезпечується введенням до репертуару різножанрових творів, кращих зразків світового вокального мистецтва з урахуванням педагогічної спрямованості майбутньої роботи.

Вивчення та розкриття теоретичних основ розвитку творчих здібностей дають підстави для визначення і обґрунтування компонентної структури, критеріїв і показників досліджуваного феномену та розробки на цій основі методів діагностики і розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики

РОЗДІЛ 2
СТРУКТУРА ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ МУЗИКИ

2.1. Компонентна структура творчих здібностей майбутніх фахівців в контексті вокальної підготовки

Сучасний рівень наукового мислення передбачає реалізацію системного підходу до визначення 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, підпорядкованість. Тому перед нами постає завдання – виокремити та розкрити компоненти, проаналізувати структуру творчих здібностей майбутніх фахівців в процесі вокальної підготовки.

З цього приводу доцільно зазначити, що Ю. Афанасьєв можливість функціонування системи визначає «за певної внутрішньої її організації, наявність функціональних характеристик системи в цілому та її окремих компонентів, а також наявності комунікативних властивостей системи (взаємодія із середовищем, іншими суб'єктами, суперсистемами, наслідування минулого й майбутнього в системі та її компонентах» [14, с. 98].

У контексті нашого дослідження провідного значення набуває позиція Т. Ільїної щодо розгляду педагогічних явищ як об'єктів застосування системного підходу, які не зводяться до суми їх складових, а становлять «розчленовану цілісність» в умовах урахування факторів, що впливають на систему у цілому, особливості, що піддаються педагогічному управлінню [51, с. 34].

На підставі праць видатних системологів у галузі педагогіки (С. Архангельський, Т. Ільїна, В. Беспалько, Н. Кузьміна, В. Якунін та ін.) узагальнюється висновок, що використання системного підходу дає нам можливість виявити компоненти (у нашому випадку, системи розвитку творчих здібностей), їх зміст, взаємозв'язки. У нашому дослідженні, в руслі

застосування системного підходу, творчі здібності вивчаються у цілісності їх компонентів, їх неподільності і комплексності. Основний акцент робиться на виявленні загального інтегрального результату, мети (у нашому дослідженні розвиненості творчих здібностей майбутніх фахівців), заради яких і завдяки яким елементи множинності організуються в систему. З цього приводу, П. Анохін, вказуючи на вибіркове залучення компонентів системи, відзначає, що їх взаємодія і взаємовідносини набувають характеру взаємосприяння [6, с. 45]

Аналіз досліджуваного феномена в теорії та практиці підготовки майбутніх фахівців дозволив *структурувати* творчі здібності майбутнього вчителя музики в контексті вокальної підготовки в єдності таких *компонентів*, як: мотиваційного, технологічного, креативного.

У цілісному процесі становлення досліджуваного феномену важливого функціонального значення набуває *мотиваційний компонент*. Необхідність виділення цього компоненту пов’язана з тим, що мотивація розвитку творчих здібностей з метою забезпечення ефективності вокально-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики є досить складним утворенням, яке вміщує різноманітні види спонук : власне мотиви, інтереси, потреби, прагнення, цілі установки, що обумовлюють вибір ним психолого-педагогічних, методичних та фахово-технологічних дій.

Мотиваційний компонент у нашому дослідженні передбачає глибокий стабільний інтерес студентів до вокально-педагогічної діяльності, до вокального мистецтва, любов до учнів, прагнення до впровадження художніх цінностей в середовище підростаючого покоління. Мотиваційний компонент представлений стійкою зацікавленістю майбутньою професією та розвитком мотиваційної сфери, що формує вокально-фахову діяльність. Він виражає усвідомленість майбутнім фахівцем значущості розвитку творчих здібностей та виявляється в осмисленні результатів емпіричного досвіду, що передбачає спроможність до поглиблення вокально-фахових знань, виокремлення необхідних творчих аспектів педагогічного становлення.

В умовах оновленої педагогічної парадигми у багатьох вчених підсилився інтерес до мотивації як процесу внутрішньо обумовленого, що суттєво залежить від зовнішніх факторів. Як система стимулів, яка пробуджує людську поведінку в діяльнісній сфері, мотивація є процесом, у результаті якого діяльність для індивіда набуває особистісного смислу, що створює стійкий інтерес до неї і перетворює мету діяльності у внутрішні потреби особистості. З огляду на це, саме мотивація спонукає вчителя до постійного поповнення знань, розширення арсеналу професійних умінь та навичок.

Потяг мотиваційної сфери особистості до тих чи інших видів діяльності виникає у зв'язку з індивідуальними особливостями, завдяки яким особистість може повніше відтворити специфічний зміст діяльності. Адже схильність, яка при цьому виникає, є основною потребою цієї діяльності. У цьому випадку особистість захоплена діяльністю заради неї самої, заради задоволення, котре вона приносить. Доведено, що чим сильніший потяг, тим менше різноманітних побічних мотивів. Це стверджує очевидність того, що схильність знаходиться в гармонії з основними здібностями особистості.

З огляду на вищезазначене, актуалізується думка А. Реан щодо оптимального мотиваційного комплексу педагога, що пов'язана з високою внутрішньою та зовнішньою позитивною мотивацією, а це зумовлює активність педагога, котра мотивована самим змістом педагогічної діяльності, прагненням досягти позитивних результатів [103, с. 234-235].

Великий вплив мотиваційної сфери особистості (мотиви, потреби, цілі, установки, ідеали) на ефективність її діяльності теоретично обґрунтовано та експериментально доведено у багатьох наукових дослідженнях (Г. Асмолов, Н. Кузьміна, А. Маркова, П. Якобсон, В. Яконюк та ін.). А. Маркова зазначала, що «мотивація особистості зумовлена її спрямованістю, котра містить ціннісні орієнтації, мотиви, мету, зміст, ідеали. Спрямованість особистості визначає систему базового ставлення людини до світу та самого себе, змістова єдність його поведінки та діяльності створює стійкість особистості, дозволяє протистояти небажаним впливам ззовні чи зсередини, є базою для

саморозвитку та професіоналізму, точкою відліку для моральної оцінки мети та засобів поведінки» [71, с. 42]. На думку Н. Кузьміної, мотиви педагогічної діяльності – це спонукання, пов'язані з її здійсненням : чи то внутрішня потреба працювати з людьми, заснована на усвідомленні власних можливостей, характеру, покликання ; чи то необхідність, пов'язана із виконанням ролі, що зумовлена вимушеним вибором професії та вирішенням завдань [65, с. 15]. У зв'язку із зростаючими потребами суспільства у творчо-самостійній особистості всебічне дослідження мотиваційної сфери студентів та можливостей впливу на неї стає все актуальнішим. З цього приводу В. Сухомлинський зазначав, що активізація мотиваційної сфери особистості спроможна справляти безпосередній вплив на результати навчання [121, с. 215].

Отже, мотиваційний компонент забезпечує зацікавлене ставлення студентів до вокальної діяльності у напряму розвитку їх творчих здібностей, бажання до розвитку творчого мислення, прагнення до набуття культурологічних, вокальних знань, бажання до активізації ціннісних орієнтирів серед учасників навчання з метою їх спонукання до сприймання вокальних цінностей.

Визначення *технологічного* компоненту творчих здібностей у нашому дослідженні пов'язане з розумінням процесів творчості в освітньому процесі в широкому розумінні. Ця стратегія втілюється в принциповій спрямованості змісту і форм навчального процесу вищої школи на пріоритет особистісно орієнтованих технологій педагогічної освіти, тобто на суб'єктну взаємодію учасників педагогічного процесу, самоактуалізацію і самопрезентацію особистості майбутнього вчителя.

Історичний аналіз свідчить, що соціально-теоретичні засади педагогічної технології склалися під впливом гуманістичних ідей таких видатних мислителів, учених та педагогів як Г. Сковорода, К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Серед сучасних дослідників, які працюють в Україні, варто виділити наукові праці І. Підласого. Окремі питання педагогічної технології вищої школи досліджували відомі українські вчені : А. Алексюк В. Бондар,

І. Зязюн та інші. Представлені науковці вважають, що педагогічна технологія – це проект (модель) навчально-виховного процесу у вузі, який визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності самого студента (з урахуванням розвитку рис його характеру, інтелектуальних можливостей та здібностей) [2 ; 38 ; 41 ; 49 ; 121].

Дослідниця С. Сисоєва репрезентує педагогічну технологію як «створену адекватно до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтовану навчально-виховну систему соціалізації, особистісного і професійного розвитку і саморозвитку людини в освітній установі, яка «гарантовано забезпечує ефективну реалізацію свідомо визначеної мети та можливості оптимального відтворення процесу на рівні, який відповідає рівню педагогічної майстерності педагога» [115, с. 261]. Більш повно розкриваються сутнісні сторони цього процесу та його особливості у визначенні академіка І. Зязюна. На думку дослідника, педагогічна технологія є «сферою знання, яка включає методи, засоби навчання і теорію їх використання для досягнення цілей освіти» [49, с. 184].

Важливим завданням виокремлення технологічного компоненту у структурі творчих здібностей ми вважаємо забезпечення цілісного педагогічного впливу, зорієнтованого не на окремі якості особистості студента, а на структуру його особистості в цілому. Необхідність виділення цього компонента пов’язана також із інтеграцією психологічних і педагогічних факторів, які впливають на процес навчання, з внутрішньою структурою особистості студентів, з їх індивідуальними можливостями і загальною спрямованістю.

У художньо-мистецькій практиці питання розробки організаційно-методичних засобів, що сприяють удосконаленню фахової підготовки студентів, висвітлені у наукових дослідженнях Є. Абдулліна, Л. Арчажнікової, Л. Масол, В. Орлова, Г. Падалки, О. Щолокової [1 ; 12 ; 74 ; 88, ; 129]. Суттєвим фактором впливу на удосконалення фахової підготовки студентів-вокалістів мають загальні підходи та конкретні напрямки роботи в інструментальних

класах, що обґрунтовані у дослідженнях О. Рудницької, Г. Падалки, Г. Ципіна (фортепіано), В. Родіна (баян), О. Андрейко (скрипка). Базовими для теми нашого дослідження є також концептуальні положення теорії та педагогіки виконавства, які викладені у дослідженнях В. Антонюк, Н. Гребенюк, Г. Нейгауза, В. Петрушина та ін.[8 ; 7 ; 94].

Під час проектування технологічного компоненту враховувалось те, що він вбирає в себе попередній загальний та вокально-естетичний досвід студента, культуру вокально-творчого мислення, вміння використовувати набутий методичний досвід у подальшій творчій вокально-педагогічній діяльності з учнями. Виокремлений структурний компонент передбачає технологічне забезпечення педагогічно-практичних та вокально-виконавських дій майбутнього фахівця. У процесі навчальної вокальної діяльності перевіряються та закріплюються усі отримані теоретичні вокальні знання та власне формується його майстерність взагалі. Ця робота складається з опрацювання інструктивного та вокально-художнього репертуару, оволодіння навичками вокально-виконавської діяльності, опанування вміннями грамотно і доступно викладати власні думки про особливості вивчених вокальних творів, робити до них відповідний словесний коментар, враховуючи вікові та індивідуальні особливості слухацької аудиторії. Отже, технологічний компонент визначається необхідністю накопичення системних теоретичних знань в галузі вокального мистецтва, категоріально-понятійного фонду, розвитком аналітичного та активізацією виконавсько-творчого мислення з усіма його виявами в єдності з професійно-необхідними якостями.

Функціонування цього компонента вимагає також широкого впровадження вокально-інтерпретаційної діяльності майбутнього вчителя музики. Під час побудови музично-інтерпретаційної версії (термін В. Москаленко) твору необхідними 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

діяльнісно-поведінкові показники. Знання, що виступають як результат процесу пізнання, є центральним утворенням когнітивної сфери, теоретичною основою творчої діяльності, основою творчого мислення музиканта-виконавця. Усвідомлення знань підносить розвиток творчих здібностей на якісно вищий рівень, дозволяє глибше сприймати, відчувати, переживати і виконувати музику.

Цей компонент у структурі вокального навчання також має на меті усвідомлення кожним студентом комплексу методичних прийомів для удосконалення вокально-фахової діяльності, з урахуванням індивідуальних музичних здібностей (слуху, ритму, музичної пам’яті, слухового самоконтролю).

Отже, технологічний компонент передбачає сформованість вокально-виконавських умінь та навичок (грудо-черевне дихання, правильне звукоутворення, вокальний слух, навички змішування головного ті грудного резонування, активна артикуляція, співацька опора, інтонація, кантилена), які визначаються наявністю спеціальних музичних здібностей, спрямованістю особистості на вокально-виконавську діяльність, індивідуально-психологічними особливостями (наполегливість, воля, пам'ять та ін.).

Креативний компонент передбачає здатність студентів до художньо досконалого втілення творчих знахідок у педагогічній діяльності серед учнів в умовах реалізації педагогічної взаємодії на діалогічній основі, а також спроможність студентів-вокалістів до активації самостійності в музично-педагогічній діяльності. Опанування майбутнім фахівцем вокального мистецтва відкриває особливо великі можливості для розвитку творчих здібностей вчителя музики, адже вона проявляється через стимулювання багатовимірних осмислень художнього образу, актуалізацію емоційно-ціннісного ставлення, інтерпретування внутрішніх (глибоко усвідомлених) зразків вокального мистецтва, через пошук особистісних художніх смислів у процесі осягнення композиторської ідеї, художнього образу та смислу твору, вирішальну роль у цьому процесі відіграють музично-слухові уявлення, інтелект музиканта, його

слухового та виконавсько-технологічного досвіду. «Чим багатший слуховий досвід, тим легше мислене слухове сприймання поетичного задуму нотного запису буде випереджувати його звукову реалізацію і, отже, диктувати дії, які необхідні для втілення емоційно-образних уявлень» [76, с.85].

Оскільки методологічним постулатом сучасної мистецької освіти є домінування особистісних функцій у навчальному процесі та, водночас, розвиток неповторно суб'єктивного, особистісного ставлення до світу, самого себе і своєї діяльності (О. Рудницька), актуальною проблемою вокального навчання є розвиток здатності майбутнього вчителя музики до інтерпретаційної діяльності, що стане основою розвитку його творчих здібностей як виконавця та педагога.

Адекватність переживання та осмислення вокального твору, високий рівень творчого сприймання 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.

У контексті нашої дослідницької роботи слід зазначити, що 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 ; постійного розвитку та удосконалення інтонаційного, тембро-динамічного, вокального, метро-ритмічного слуху.

Теоретичне осмислення феномена інтерпретації (Б. Асаф'єв, Є. Назайкінський, М. Смирнов) дає нам змогу висвітлити виокремлені

науковцями складові художнього образу творів мистецтв, зокрема : творчий процес відтворення вокального твору виконавськими засобами на основі 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 зв'язку вокально-педагогічна діяльність майбутнього вчителя музики передбачає реалізацію вокально-творчої діяльності, що орієнтована на організацію процесу емоційно-інтелектуального осмислення творів вокального мистецтва.

З огляду на вище окреслені позиції науковців, виконавська інтерпретація вокального твору майбутнім вчителем музики передбачає емоційне та інтелектуальне осягнення музичної ідеї, створення на цій основі цілісного уявного художнього образу 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. Каган та ін.).

Таким чином, завдяки перцептивно-інтелектуальній, художньо-образній виконавській інтерпретації (втіленню авторського задуму) та імпровізації (виявлення вільної суб'єктивності особистості через суб'єктну сутність авторського тексту) майбутній вчитель музики виступає як співавтор художнього образу і на рівні художнього образу отримує повну свободу самовираження і творчої фантазії.

Вищезазначене є приводом для висновку про те, що здобуте у вокально-музичному пізнанні неодмінно збагачується особистісним ставленням виконавця, і, навпаки, знайдене у творчих пошуках індивідуальне «бачення» є своєрідним «присвоєнням» об'єктивного музичного змісту вокального твору.

Отже, взаємодія пізнавального і творчого у музичному виконанні, зовнішня форма втілення звукового образу у процесі вокально-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 здібностей, формують слуховий досвід, творчі – збагачують індивідуальний художньо-творчий механізм.

З цієї позиції, в контексті вокальної підготовки розвиток творчих здібностей майбутніх фахівців передбачає взаємодію пізнавального і креативного у цілісному процесі набуття досвіду вокально-педагогічної діяльності студентів, забезпечує творче самовираження кожної особистості у процесі вокального навчання, впливає на творчий саморозвиток студентів, становлення їх життєвого та художнього досвіду, 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 вокально-теоретичний тезаурус, уміння художньо-педагогічного аналізу вокальних 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 занять з «Постановки голосу») ; виконавсько-інтерпретаційні (вміння вербальної та невербальної інтерпретації музичних творів, володіння художньо- та технічно-виконавськими вміннями).

Слід підкреслити, що визначений компонент стосується спроможності студентів не тільки споживати, а й діяти, творити, втілювати в життя власні переконання, містить орієнтири духовної самореалізації особистості. Для нашого дослідження особливого значення набуває визначення Г. Падалкою провідних елементів навчальної діяльності в мистецтві з метою розвитку творчих здібностей, як-то : логічне мислення, емоційні переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів, уява [88, с. 119]. Навчальна діяльність в галузі творчості відзначається специфікою, яка полягає в застосуванні опосередкованих методів, які б справляли побічну дію, активізуючи творчу енергію студента. Г. Падалка визначає провідні педагогічні підходи, які

активізують творчість вихованців, такі як : бажання створити щось нове, впевненість у своїх силах, виховання уважності і зосередженості на об’єкті творчості, варіантне вирішення художньої проблеми [88, с. 120-121].

Як свідчить теоретичний аналіз та спостереження практики, одним із показників високого рівня творчої активності виступає креативність, яка спрямована на реалізацію музично-творчих здібностей у процесі сприйняття нового як духовної потреби особистості, що в свою чергу, сприяє набуттю практичного досвіду. На думку Б. Ананьєва, креативність дозволяє ефективно використовувати наявні в арсеналі вчителя знання, уміння та навички в нових непередбачених ситуаціях для вирішення нестандартних педагогічних завдань [18, с. 137]. Завдяки креативності вчитель конструює нові засоби взаємодії з учнями, відкриває нові для себе грані цього процесу. В психолого-педагогічній науці під креативністю розуміють здатність суб’єкта до творчості, до конструктивного та нестандартного вирішення педагогічних завдань, а також до усвідомлення власного досвіду. Креативність дозволяє вчителю знаходити нові засоби поведінки, адаптуватися до змінних умов життя, оптимально використовувати внутрішні резерви особистості. З цієї позиції доцільно виділити два типи креативності: поведінкову, як засіб адаптації та самовиразу, й інтелектуальну, котра ефективно впливає на продуктивність діяльності.

Ефективності забезпечення результативно-творчого компонента сприяє здатність до емпатії. Саме вона обумовлює здатність фахівця ідентифікувати себе з учнем, стати на його позицію, зрозуміти його проблеми та інтереси, відчути емоційний вплив музики шляхом співпереживання художніх образів музичних творів. На думку науковців (Б. Бернс, А. Орлов, К. Роджерс та ін.), емпатія є особливою здатністю до співпереживання, до відчування стану іншої людини. А. Маркова пропонує розрізняти раціональну емпатію (порозуміння), емоційну емпатію (співчуття), діючу та випереджуючу емпатію (допомога, сприяння, передбачення, ввічливість тощо) [71, с 35].

Н. Гузій визначила педагогічну емпатію як здатність учителя емоційно відгукнутися на почуття й переживання вихованців, розподіляти інтереси,

ставати на місце учнів шляхом емоційної ідентифікації у формі співпереживання [38, с. 186]. Л. Петровська визначає емпатійну здібність як здатність до емоційного відгуку на ці переживання. Досліджуючи професійно значущі якості особистості вчителя, Ю. Кулюткін наголошує, що емпатія – здібність розуміти внутрішній світ іншої людини і навіть проникати в її почуття, відповідати на них і співпереживати з нею.

Доречно зазначити, що «емпатія – це те ж саме, що поглянути на речі очима стороннього ; з віком здібність до емпатії знижується, вірогідність цього пов'язується з розвитком стереотипів. У той же час творча особистість, що постійно розвивається, зберігає високий рівень емпатійності на протязі усього життя» [93, с. 133]. Для будь-якого прояву творчості необхідним є вияв креативних особливостей вчителя, що розвивається в творчому процесі. Неадекватність типових прийомів музично-педагогічної діяльності різноманітним педагогічним ситуаціям об'єктивно стимулює вчителя до проявів творчості.

Отже, креативний компонент передбачає сформованість умінь художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів, імпровізаційні вміння, здатність до самореалізації у вокально-педагогічній діяльності та забезпечення творчого розвитку учнів.

2.2. Критеріальна визначеність розвитку творчих здібностей.

З метою визначення ефективності розвитку творчих здібностей в процесі вокальної підготовки необхідно мати чіткі ознаки та параметри вимірювання досліджуваного явища. Такими ознаками у педагогічних дослідженнях слугують чітко виражені критерії та показники, «що відображають сутнісну характеристику предмета, що вивчається» [51, с. 100].

Зазначимо, що поняття «критерій» (з грецької – засіб, переконання, мірило) у науковій літературі розглядається як ознака, на основі якої проводиться оцінювання, визначення або класифікація чогось [36, с. 181]. Саме

науково обґрунтовані критерії, як «мірило», «еталон» оцінювання досліджуваного явища, дають змогу провести педагогічну діагностику досліджуваного феномена, визначити рівні його сформованості та простежити динаміку розвитку, зосередити увагу на окремих недоліках та окреслити напрямки педагогічної роботи.

Для проведення діагностування рівнів розвиненості творчих здібностей студентів були розроблені такі *критерії* як : мотиваційно-спонукальний, пізнавально-операційний та продуктивно-творчий. Розробка критеріїв та показників розвитку творчих здібностей музично-педагогічних груп Лебединського педагогічного училища ім. А. С. Макаренка у нашому дослідженні неодмінно пов’язується із визначеною загальною структурою творчих здібностей, що охоплює взаємодію мотиваційного, технологічного і креативного компонентів.

Мотиваційно-спонукальна група критеріїв дозволяє з’ясувати міру вираженості особистісного ставлення до майбутньої професії, ступінь потреби студентів у вивченні вокального мистецтва, ступінь здатності студентів до творчого саморозвитку в процесі вокальної практики. Основними показниками цієї групи критеріїв виступають такі, як : вияв інтересу до вивчення вокального мистецтва, потреба у збагаченні власного виконавського репертуару ; вияв зацікавленого ставлення до проведення педагогічної практики, до роботи з учнями, до застосування необхідних знань з теорії, історії, методики вокального виконавства у практичній педагогічній роботі ; вияв інтересу до самостійної розробки оригінальних методів і прийомів вокального навчання.

Специфіка та роль мотивації у складному процесі розвитку творчих здібностей майбутнього учителя музики в процесі вокальної підготовки полягає в тому, що мотивація виступає передумовою розвитку їх творчих здібностей. Тому показниками цього критерію визнано нами також прагнення до оволодіння нових знань в галузі вокального мистецтва, потреба в отриманні нових художньо-естетичних вражень в галузі вокального мистецтва тощо.

Пізнавально-операційна група критеріїв дозволяє визначити ступінь розвитку вокально-виконавських умінь (чистота інтонування,чіткість дикції та артикуляції, володіння співацьким диханням, навичками резонування), міру здатності студентів до інтерпретації емоційно-образного змісту вокальних творів під час прилюдних виступів. Визначений критерій включає такі показники, як : наявність знань та умінь у галузі вокального мистецтва ; спроможність до естетичного оцінювання вокальних творів ; спроможність до досконалого виконання вокальних творів.

У процесі розвитку творчих здібностей пізнавальна діяльність студентів спрямовується на формування художньо-естетичного світогляду, широкої мистецької ерудиції, має підпорядкований характер стосовно набуття культурологічних знань, систематичної актуалізації практичного досвіду вокального навчання та музично-педагогічної підготовки.

Процес пізнання у філософському розумінні – це «процес творчої діяльності людини, що формує знання, на основі якої виникають цілі та мотиви практичних дій» [125, с. 368]. Сучасна філософська наука категорію «пізнання» трактує як процес ідеального освоєння реального світу. Реалізуючись у ході відображення його свідомістю, пізнавальний процес постає принципово творчим відображенням об’єктивної реальності, оскільки його результатом є не створення ідеальної копії наявного стану речей, а «повторення» в ідеальній, суб’єктивній формі того, що є [125, с. 162]. Саме такий ідеальний спосіб пізнання пояснює природу осягнення мистецтва, актуалізує значення особистих смислів пізнання, чуттєву конкретність сприйняття художніх образів, глибоко індивідуальну форму розуміння змісту мистецького твору, суб’єктивність пізнання вокально-виконавської технології.

Пізнання мистецтва – процес складний, багатогранний і глибоко індивідуалізований, що вимагає від кожного суб’єкта розуміння і відтворення у свідомості реально існуючих фактів, а також передбачає і суб’єктивні, інтуїтивні реакції, інтимне обмірковування, індивідуальне відчуття. Як зазначила український педагог О. Рудницька, у мистецько-пізнавальному

процесі взаємодіють дві сторони : об’єктивна і суб’єктивна. Перша спрямована на ознайомлення з матеріальною основою втілення художнього задуму, тобто формальною організацією твору, його структурною композицією, засобами виразності. Друга є осягненням духовної, ідеальної складової художнього образу, яку не розкривають його зовнішні параметри. Вона виникає у свідомості кожної особистості як результат отриманих суб’єктивних вражень від мистецтва і конкретизується у змінах настрою, почуттів, уявлень, асоціацій [109, с. 26]. Автор наголошувала на особистісних аспектах пізнання мистецтва, що на її думку «уможливлює досягнення гармонії у відносинах між індивідом і соціальною сферою життя» і забезпечується трьома напрямками навчального процесу : пізнанням предметного світу, культурою спілкування, потребою в самоосвіті [109, с. 27].

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

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

Результатом наполегливої і копіткої праці пізнання мистецтва, систематичного навчання студента та його власних роздумів над художніми творами має бути формування та розвиток мистецької ерудиції (від лат. Erudition – (освіченість, ученість), що визначається наявністю глибоких

культурологічних знань, широкою обізнаністю у галузі вокального мистецтва, розумінням художніх напрямків, стильових та жанрових особливостей виконання музичних творів, знанням національних традицій та культури різних народів.

Саме широка ерудованість у системі національної і світової культури забезпечує підґрунтя до адекватного розуміння та естетично-творчого оцінювання вокальних творів. За справедливим висловом Г. Падалки, пізнання мистецтва передбачає вивільнення від стереотипів художнього сприймання, розкріпачення творчої енергії, що неможливо в межах превалювання наслідувальних підходів, несамостійності образного мислення, повної залежності студента від педагогічних вказівок, від думки викладача. Автор переконана, що художній текст має сприйматися студентами як відкрита система, яка в процесі самостійної оцінки, пошуку оптимального тлумачення підлягає «інтерпретаційній реконструкції», що обов'язково передбачає розвиток творчих здібностей [88, с. 18].

Вважаємо за доцільне висвітлити наукові підходи до проблеми формування вокально-виконавських умінь та навичок. Питання формування вокально-виконавських умінь висвітлені у численних дослідженнях українських авторів (В. Антонюк, Н. Гребенюк, Т. Овчиннікова, Н. Орлова, Г. Панченко та ін.). Науковці неодноразово наголошують на важливості формування вокальних вмінь та навичок у підготовці майбутнього вчителя музики.

Як відомо з наукової літератури, навички – це закріплені, автоматизовані прийоми і способи роботи, що є складовими моментами в складній, свідомій діяльності [36, с. 221]. Результати досліджень, проведених науковцями дають підставу стверджувати, що співацькі навички забезпечуються лише через відповідність реального звучання і внутрішніх музично-слухових уявлень. Внутрішні музично-слухові уявлення пов'язані з руховими і створюють настроєність у рухах, готовність до певних дій, що відповідають художньому завданню. Основними вокальними навичками є співацька постава, дихання,

розвинений вокальний слух, звукоутворення і звуковедення, артикуляція, дикція й чистота інтонування.

Співацька постава, створюючи сприятливі умови для виразного співу, забезпечує зручне положення корпусу, голови, правильне відкривання рота під час співу. Від неї залежить дихання і звукоутворення ; крім того, вона дисциплінує виконавця, є першою організуючою ланкою виконавства. Важливе значення у вокалі має дихання. Уміння чи невміння дихати позначається на якості звуку, чистоті інтонування й на інших характеристиках вокального звучання. Розрізняють три види вокального дихання : грудне, діафрагматичне і грудодіафрагматичне (останнє вважають найраціональнішим). Педагоги-вокалісти (В. Антонюк, Н. Гребенюк, В. Ємельянов, Р. Юссон, Є. Юцевич та ін.) зазначають, що слід не акцентувати увагу на диханні, а виробляти його в процесі навчання поступово, у комплексі з іншими вокальними навичками [7 ; 37 ; 45 ; 131 ; 132].

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

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

Вокальні вміння є складним утворенням. Згідно педагогічного словника, уміння – це здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні набутих знань і навичок [36, с. 338]. Вокальні уміння ґрунтуються на раніше набутому студентом виконавському досвіді, знаннях та використанні

вокальних технологій, розумінні особливостей художньої інтерпретації. Це сукупність практичних дій, що забезпечують відтворення засобами співацького голосу (дихання, звукоутворення, звуковедення, артикуляція, дикція тощо) та змісту художнього твору. Тож, знання анатомо-фізіологічних основ виконавських дій набувають важливого значення у формуванні вокальних умінь студентів та їх вокально-технічної підготовки загалом.

Однак, виконання вокального твору не обмежується лише вокально-технічною підготовкою студентів. Сформованість умінь інтерпретації (від лат. Interpretation – пояснення, тлумачення) художнього твору, як зазначає О. Щолокова [129 с. ,10] є важливим показником виконавської підготовки майбутнього вчителя музики. На думку педагога, інтерпретація художнього твору – це його художньо-критичне розуміння й тлумачення як цілісного явища, як естетичної цінності, співзвучної смакам та ідеалам певної культури, певного історичного періоду її розвитку. Автор наголошує на взаємопроникненні об'єктивних та суб'єктивних характеристик виконавської інтерпретації. «У виконанні твору важливим є не тільки те, що передається авторським текстом, а й те, що вносить виконавець, бо його свідомість та естетичні погляди формуються навколишнім середовищем, тобто, виконавська інтерпретація поряд із об'єктивним змістом несе у собі ще й суб'єктивний зміст» [129, с. 11]. У такому розумінні вокально-виконавську інтерпретацію постає можливим розглядати як творчий процес.

Тож, однією з найважливіших характеристик вокальної інтерпретації у нашому дослідженні ми розглядаємо розвиненість творчих здібностей студентів. «Поза залученням студентів до творчої діяльності навчання мистецтва втрачає сенс», – наголошує Г. Падалка [88, с. 56]. Саме активізацію творчих здібностей студентів визначають українські вчені (А. Болгарський, А. Козир, Г. Падалка, О. Рудницька та ін.) одним з основних завдань мистецького навчання. При цьому творчість визначається вченими як «вища форма активності і самостійної діяльності людини» [47, с. 6].

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

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

Досліджуючи проблематику творчості, український психолог В. Роменець звертав увагу на те, що саме у творчості відбувається формування людини і саме через творчість стає можливим вияв її неповторної індивідуальності. За його словами, творчість – це і засіб самопізнання, й засіб саморозвитку, це дивовижне дзеркало, в якому відображаються найтонші намагання й очікування людини, найпотаємніші її думки, вся велич її духу, її неповторного «Я» [105, с. 412]. Такий підхід автора до трактування творчого процесу якнайбільш відповідає сучасним концепціям творчості у мистецькому навчанні.

Тож, сутність вокально-виконавської інтерпретації музичного твору неможливо розкрити без індивідуального самостійного образного відчуття художнього змісту, співпереживання, емоційного піднесення, актуалізації естетичного досвіду особистості, що є первинними ознаками творчості. Відтак, наявність творчих здібностей пронизує інтерпретаторську діяльність на всіх етапах роботи – від початкового осмислення первинної творчості (діяльності автора) до сприймання та відтворення художнього твору у виконавстві. Створення художніх образів вимагає від митця максимальної активізації творчих здібностей.

У визначенні провідних компонентів творчих здібностей ми опиралися на концепцію творчого музично-навчального процесу, розроблену професором

Г. Падалкою [89]. Автором переконливо обґрунтовано такі складові творчого процесу у мистецькому навчанні студентів : логічне мислення ; емоційні переживання ; інтуїтивне осягнення змісту художніх образів ; уява.

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

Однак, феноменологічна природа спілкування з мистецтвом передбачає не лише раціональне сприймання, а неодмінно включає безпосередність особистісного відчуття художнього образу, актуалізує суб’єктивність ставлення до мистецтва у процесі естетичного його переживання, що супроводжується глибокими емоційними реакціями людини. «Невідривним від раціонального мислення є емоційне сприймання дійсності і результатів власних творчих дій в мистецтві», – зазначає Г. Падалка [88, с. 117].

Науковими дослідженнями [40 ; 43 ; 96 ; 98 ; 106 ; 109 ; 134] доведено, що процес художньої творчості неодмінно супроводжується високим накалом емоцій, глибокими переживаннями, інтенсивним емоційним сприйманням. Саме емоційні переживання стимулюють глибину особистісного акту художнього сприйняття, зосередженого напруження душі, без чого неможливо осягнути глибинний художній смисл, а також розкрити студенту свій внутрішній потенціал у виконанні мистецьких творів, зокрема вокальних композицій.

Художні емоції, за визначенням О. Рудницької, відрізняються своєю безкорисливістю, катарсичністю, естетичністю, духовністю, завдяки чому, як наголошує автор, «мистецтво здійснює свої функції розвитку особистості, стає носієм і каталізатором високої людської духовності» [109, с. 25]. Однак, як доведено Г. Падалкою, емоції не виникають самі по собі, вони йдуть пліч о пліч із інтелектуальним мисленням [89, с. 17], а отже потребують особливого підходу до їх визначення.

Центральним компонентом творчого процесу науковці визначають інтуїцію (лат. intuito – уважно дивлюся) – особливу здатність до схоплення суті явища. Інтуїція має підсвідомий характер, забезпечує усвідомлення лише результату. Інтуїція є здатністю до з'ясування істини швидко і безпосередньо, поза застосуванням доказів, минаючи тривалі процеси обґрунтування чи дискурсивного доведення. Отже, інтуїція не зводиться ні до логічного мислення, ні до емоційного наповнення діяльності у процесі творчості, однак, вона є важливим компонентом творчого процесу, його «механізмом» (С. Гончаренко). Саме інтуїція у вокальному навчанні допомагає визначити темп виконання музичного твору, у його найтонших коливаннях, відчути стиль митця у контексті його внутрішнього світу.

З інтуїцією щільно пов'язана уява. «Без уяви немислима творча діяльність», наголошує Г. Падалка [88, с. 119]. Уява, як психічний процес, допомагає людині у створенні нових образів, думок на основі її попереднього досвіду. Дослідники творчості В. Роменець [105], Л. Єрмолаєва-Томіна [47], В. Петрушин [94], С. Сисоєва [115] та ін. наголошують, що саме уява є центральною ланкою творчого процесу. Творча уява інтегрує в собі емоційне та раціональне начало, усі пізнавальні процеси, пов'язує образне сприйняття творів мистецтва з їх відтворенням у виконавському процесі, забезпечує побудову моделі виконавської інтерпретації музичного твору. Адже, для того, «щоб створити що-небудь, спочатку необхідно собі уявити в ідеалі те, що буде втілено потім в матеріальному об'єкті» [96, с. 19]. «Без образів уяви неможлива повноцінна музична діяльність», – слушно зазначає В. Петрушин [94, с. 209].

Таким чином, уява в нашому дослідженні розглядається як важливий складник вокально-творчої діяльності і має місце у визначенні критеріїв та показників розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців. Тож, здатність майбутніх вчителів музики до творчості у створенні виконавської інтерпретації вокального твору забезпечують такі чинники як логічне мислення, емоційні переживання, інтуїтивне осягнення змісту художніх образів вокального твору, творча уява.

Розвиток творчих здібностей в процесі вокальної підготовки тісно пов’язаний з розвитком здатності студентів до сценічної діяльності, до публічних виступів. У такому контексті розвиток здатності студентів до прояву артистизму набуває рішучого значення. Артистизм як художнє обдарування сприяє розвитку у майбутніх вчителів музики спроможності до власної інтерпретації вокальних творів у процесі виконавської діяльності, умінню гармонійно використовувати ритмопластичні навички, адекватному оцінюванню та всебічному розкриттю художньо-музичного образу. Саме артистизм забезпечує донесення до публіки всієї глибини розуміння виконавцем художніх образів виконуваних творів, виразність інтерпретації вокального твору, постає вищим проявом витонченості вокально-виконавської майстерності.

Артистизм вокально-виконавської діяльності майбутнього вчителя музики тісно пов'язаний з педагогічним артистизмом. Сформованість умінь виразного, емоційного донесення до учнів змісту вокальних творів із власним ілюструванням музичного тексту є важливим чинником забезпечення успішності проведення вокально-педагогічної роботи серед учнівської молоді.

Вокальне навчання студентів у контексті розвитку творчих здібностей передбачає набуття особливих умінь «перенесення» набутого виконавського досвіду у річище майбутньої педагогічної діяльності з учнями. Вчитель, як провідник дітей у світ мистецтва, повинен бути обізнаним з особливостями музичного сприйняття дітей різного віку, володіти уміннями вербальної інтерпретації художніх цінностей, цілеспрямованого емоційного впливу на

почуття учнів для забезпечення якнайповнішого їх розуміння художніх творів та опосередкованого підведення до потрібної естетичної реакції на музику. З метою розвитку творчих здібностей вокальна підготовка студентів має передбачати педагогічні аспекти інтерпретаційно-творчого процесу : визначення педагогічної доцільності використання вокальних творів ; художньо-педагогічний аналіз ; варіативність педагогічної інтерпретації.

Узагальнюючи наукові підходи до визначення основних орієнтирів розвитку творчих здібностей студентів в процесі вокального навчання, а саме: набуття системної сукупності практичних дій, що забезпечують відтворення художнього змісту музичного твору засобами співацького голосу (звукоутворення, дихання, звуковедення, артикуляції, дикції тощо), формування здатності до творчого створення виконавської інтерпретації на основі розуміння художнього змісту, жанрово-стильових аспектів виконання та здійснення художньо-педагогічного аналізу вокального репертуару, визначаємо важливу групу критеріїв розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики в процесі вокального навчання – *продуктивно-творча.*

Дані критерії забезпечуються такими показниками : володіння сукупністю вокальних умінь та навичок ; наявність умінь оригінального, самостійного створення виконавської інтерпретації на основі дотримання стильових засад виконавства та варіативного втілення музичних образів ; артистизм виконання вокальних творів ; спроможність обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокальний репертуар відповідно до особливостей сприйняття та виконавських можливостей учнів ; вияв здатності до самовиявлення у річищі вокально-виховної роботи.

Таким чином, в результаті проведення дослідницької роботи нами було визначено такі критерії розвитку творчих здібностей студентів під час вокального навчання : мотиваційно-спонукальний ; пізнавально-операційний ; продуктивно-творчий (Додаток А).

Змістова наповненість вищерозглянутих критеріїв розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики в процесі вокальної підготовки, на нашу

думку, відображає основні вимоги сучасної мистецької освіти, що узагальнені в принципах гуманізації навчального процесу ; національному спрямуванні мистецького навчання ; забезпеченні особистісно-соціальних підходів до навчання студентів ; досягнення професійно-фахової компетенції ; створення поліхудожнього контексту фахового мистецького навчання та забезпечення культуровідповідності навчання ; дотримання оптимального балансу між основними сферами навчальної діяльності студентів : мотиваційною, пізнавальною, оцінювальною, творчо-діяльнісною.

Таким чином, виявлені нами критерії та показники розвитку творчих здібностей студентів-вокалістів дають можливість провести їх діагностування в музично-педагогічних групах педучилища.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Всебічний аналіз та структуризація творчих здібностей студентів в процесі вокальної підготовки дозволили дійти таких висновків :

- трактуючи творчі здібності майбутніх вчителів музики в контексті вокальної підготовки як цілісної системи особистісних утворень, які спонукають до нетрадиційного пошуку, усвідомленого пізнання явищ вокального мистецтва, набуття вокально-виконавських умінь з метою успішного здійснення вокально-педагогічної діяльності, до складу структури досліджуваного феномену нами віднесено *мотиваційний, технологічний, креативний* компоненти. У визначенні провідних компонентів означеного педагогічного явища ми виходили з того, що якість методів розвитку творчих здібностей студентів на заняттях з «Постановки голосу» залежить від сформованості відповідних мотивів і ціннісних орієнтацій, знань, вокальних умінь та творчих можливостей, комплексно представлених у вмотивованій потребі щодо осягнення емоційно-ціннісного змісту вокальних творів (мотиваційний компонент) ; у розвитку вокально-естетичного тезаурусу та вмінь вокально-творчої діяльності (технологічний компонент) ; у прагненні до творчого самовираження у вибраній царині діяльності (креативний компонент). *Мотиваційний* компонент характеризує схильність студентів до вокально-педагогічної діяльності, активного творчого ставлення до процесу вокального навчання.

Під час проектування *технологічного* компоненту враховувалось те, що він вбирає в себе загальний та вокально-естетичний досвід студента, вміння використовувати набутий методичний досвід у подальшій творчій вокально-педагогічній діяльності з учнями. *Креативний* компонент акумулює функціонування всієї структури творчих здібностей, забезпечує включення студентів у творчі форми вокально-педагогічної діяльності ;

- Критеріями розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики визначено : *мотиваційно-спонукальну* групу критеріїв, яка характеризується такими *показниками* як : вияв зацікавленого ставлення до проведення вокально-педагогічної практики, до роботи з учнями, до застосування необхідних знань з

теорії, історії, методики вокалу у практичній педагогічній роботі ; вияв інтересу до вивчення вокального мистецтва, потреба у збагаченні власного виконавського репертуару ; вияв інтересу до самостійної розробки оригінальних методів і прийомів вокального навчання. *Пізнавально-операційна* група критеріїв, які охоплюють такі *показники :* наявність знань та умінь в галузі вокального мистецтва ; спроможність до естетичного оцінювання вокальних творів ; спроможність до досконалого виконання вокальних творів. *Продуктивно-творча* група критеріїв, яка забезпечується такими показниками : володіння сукупністю вокальних умінь та навичок ; наявність умінь оригінального самостійного створення виконавської інтерпретації на основі дотримання стильових засад виконавства та варіативного втілення музичних образів, артистизм виконання вокальних творів ; спроможність обирати педагогічно доцільний репертуар відповідно до особливостей сприйняття та виконавських можливостей учнів ; вияв здатності до самовиявлення у річищі вокально-виховної роботи

РОЗДІЛ 3

ДІАГНОСТУВАЛЬНО-ПОШУКОВА РОБОТА З РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ МУЗИКИ В ПРОЦЕСІ ВОКАЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

3.1. Діагностика рівнів розвитку творчих здібностей майбутніх фахівців

З метою виявлення стану та рівнів розвитку творчих здібностей студентів у процесі вокальної підготовки було проведено діагностування досліджуваного феномена за розробленими критеріями та показниками.

Педагогічна діагностика вихідних даних розвитку творчих здібностей в процесі вокального навчання студентів мала виключне значення у нашому дослідженні, оскільки саме з’ясування початкового рівня досліджуваного явища давало змогу визначити окремі недоліки та окреслити схему використання методів та прийомів подальшої педагогічної роботи у даному напрямку.

Зазначимо, що термін «діагностика» (походить від грецьких коренів «діа» і «гнозис») тлумачиться як «розпізнавальне пізнання» [36, с. 25] і широко використовується у педагогічних дослідженнях, зокрема у дослідно-експериментальній роботі.

Дослідно-експериментальною роботою на констатувальному етапі нашого дослідження було охоплено 27 студентів, які навчалися на 1-4 курсах в музично-педагогічних групах Лебединського педучилища.

Програма констатувального експерименту була спрямована на :

- виявлення комплексу показників розвитку творчих здібностей в процесі вокального навчання студентів згідно мотиваційно-спонукального, пізнавально-операційного та продуктивно-творчого критеріїв та з’ясування особливостей їх прояву ;

-виявлення рівнів вокального навчання студентів за розробленими критеріями та показниками досліджуваного явища ;

Перша фаза констатувального експерименту була спрямована на виявлення показників мотиваційно-спонукальної групи критеріїв, а саме :

ступеня потреби студентів вивчати вокальне мистецтво ; міри прояву інтересу до музично-педагогічної діяльності ; міри сформованості установки на саморозвиток.

На цій фазі педагогічного діагностування використовувалися методи опитування та анкетування, спостереження за навчальною вокальною діяльністю студентів музично-педагогічних груп педучилища, дані якого за необхідністю уточнювалися у процесі індивідуальних бесід зі студентами.

З метою з'ясування міри вираженості особистісного ставлення до майбутньої професії було проведено усне та письмове опитування студентів, основу якого складали такі запитання :

1. Чи існує взаємозв'язок між розвитком творчих здібностей та вокально-фаховим становленням майбутніх вчителів музики ?

2. Які особистісні якості студента сприяють успішності вокального навчання?

3. Чи подобаються (не подобаються) Вам навчальні заняття з постановки голосу, хорового класу тощо? Поясніть.

Як виявилося, більшість студентів вважають розвинені творчі здібності необхідним результатом вокального навчання майбутнього вчителя музики та підкреслюють значення вокальної підготовки у розвитку творчих здібностей (67%).

Серед якостей та властивостей особистості, що сприяють успішності вокального навчання студентами були названі : загальномузичні та вокальні здібності, наполегливість, зацікавленість, креативність.

Як показало опитування, більшість студентів із зацікавленістю відвідують заняття з постановки голосу, пояснюючи наявністю інтересу до вивчення вокального мистецтва (59% досліджуваних).

З метою визначення ступеня здатності студентів до творчого саморозвитку було проведено анкетування студентів (Додаток Б)

За отриманими результатами, студентів , які дали позитивні відповіді на 8-10 запитань («Так») було віднесено до достатнього рівня сформованості здатності до саморозвитку. Таких респондентів було виявлено 26% серед опитаних.

До середнього рівня сформованості здатності до саморозвитку було віднесено респондентів, які дали позитивні відповіді («Так» або «Іноді» на 5-7 запитань. Таку групу склали 48% опитаних.

Низький рівень сформованості здатності до саморозвитку визначено у досліджуваних, які дали позитивні відповіді лише на 1-4 запитання, або ж відмовилися відповідати. Таких студентів виявилося 26% серед опитаних.

За зведеними результатами першої фази констатувального експерименту можна констатувати такі якісні та кількісні показники рівнів сформованості мотиваційно-спонукального критерію розвитку творчих здібностей в процесі вокальної підготовки.

Достатній рівень прояву мотиваційно-спонукальної групи критеріїв характеризується розвиненістю мотивів музично-навчальної діяльності ; високим ступенем прояву інтересу до вокального мистецтва ; високою зацікавленістю у музично-педагогічній діяльності та сформованістю установки на творчий саморозвиток. На констатувальному етапі педагогічного діагностування до достатнього рівня була віднесена менша частина респондентів (6 осіб – 23 %).

Середній рівень прояву мотиваційно-спонукальної групи критеріїв визначають досить яскраво виражені показники сформованості потреби студентів вивчати вокальне мистецтво, однак недостатній прояв особистісного інтересу до музично-педагогічної діяльності та показників стремління до творчого саморозвитку засвідчують несамостійність студентів, безініціативність у творчому зростанні. Такі студенти набувають вокально-фахових знань та вмінь лише під керівництвом викладача. Зафіксовано у третьої частини студентів (9 осіб – 33 %).

Низький рівень прояву мотиваційно-спонукальної групи критеріїв студентів характеризується недостатньою спрямованістю мотивів навчання на вокальну підготовку, навчальна діяльність студентів пов’язується здебільшого із ситуативною необхідністю або зовнішніми спонуканнями ; поверховий інтерес до музично-педагогічної діяльності, елементарна аргументація суджень щодо вибору професії ; низький рівень прояву показників саморозвитку, малопомітне прагнення до самовдосконалення. Студенти потребують допомоги у самоорганізації діяльності (12 осіб – 44%).

Для наочності результати першої фази констатувального експерименту узагальнимо в таблиці.

Таблиця 3.1.

Розподіл студентів за рівнями прояву мотиваційно-спонукальної групи критеріїв

Показники групи критеріїв	**Рівні вираження групи критеріїв**					
	Низький		**Середній**		**Достатній**	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Вияв зацікавленого ставлення до проведення вок – пед. практики, до застосування знань з теорії, історії, методики вокалу.	*5*	*18,*	*15*	*56*	*7*	*26*
Вияв інтересу до вивчення вок. мистецтва, потреба у збагаченні власного виконавського репертуару.	*10*	*37*	*7*	*26*	*10*	*37*
Вияв інтересу до самостійної розробки оригінальних методів і прийомів вокального навчання.	*21*	*77*	*5*	*19*	*1*	*4*

На виявлення показників пізнавально-операційної групи критеріїв розвитку творчих здібностей студентів було спрямовано другу фазу констатувального експерименту, дослідницька робота в рамках якої відбувалась із застосуванням методів опитування, тестування, звукової анкети.

Так, на з'ясування рівнів 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 виявилося досить складним для студентів. Серед показників вокальної техніки було названо : «володіння диханням», «резонаторами», «звуковеденням», «артикуляцією», «дикцією», «достатнім співацьким діапазоном».

Більш складним питанням для студентів було розкриття особливостей побудови анатомо-фізіологічного вокального апарату. Виявилося, 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: вокальний 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 (високий рівень знань у галузі вокального виконавства) не було зафіксовано. Отримана вербальна інформація складала групи неповних стереотипних відповідей (середній рівень) – 15.осіб - 56% ; та (низький рівень) – 12 осіб - 44% опитаних.

Під час констатувального експерименту з метою визначення спроможності студентів до естетичного оцінювання вокальних творів було запропоновано

низку творчих завдань, які включали пояснення студентів щодо виконання творів класичної, романтичної, народної музики. Означені пояснення студентів були мало аргументованими, стереотипними, виявили поверховість музично-теоретичних знань. Студентам також було запропоновано звукову анкету. Слід зазначити, що звукова анкета є досить поширеним методом музично-педагогічних досліджень і широко використовується з метою вивчення мистецьких смаків, інтересів, уподобань респондентів. Її основу складає показ окремих фрагментів, що репрезентує слухачам зразки музичних творів. У такий спосіб, як зазначає О. Рудницька [109, с. 73], навіть аматори, які не мають спеціальної підготовки, можуть висловити своє ставлення до того чи іншого типу музики, ідентифікувати почутий зразок з відповідним видом музичного мистецтва й оцінити його за певною шкалою.

До звукової анкети було включено 11 фрагментів різнохарактерних музичних творів, звучанням кожного 1-2-хвилини. Фрагментарне звучання не дає можливості осягнення всього твору у цілісності, а тому було взято за основу фіксації оціночного ставлення до музики студентів на основі вже набутого ними естетичного досвіду.

Для прослуховування було запропоновано такі твори : Д. Гершвін «Колискова» з опери «Поргі та Бес» ; Ф. Шуберт «Ave, Maria» ; Ф Шуберт «Серенада» ; М. Глінка «Попутна» ; С. Рахманінов «Не пой, красавица, при мне» ; С. Рахманінов «Сон» ; А. Кос-Анатольський «Ой ти, дівчино» ; українська народна пісня «Дощик», обробка Ю. Соколовського ; українська народна пісня «Місяць на небі», обр. Ю. Соколовського ; Д. Шостакович «Романс» з кінофільму «Овод» ; С. Рахманінов «Вокаліз».

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

Оцінюючи результати звукової анкети, до достатнього рівня було віднесено студентів, які назвали твір та його автора, охарактеризували образ,

який виник при прослуховуванні музичного твору, пояснили та аргументували особистісне ставлення до нього.

Респондентів, які називали більшість творів, їх авторів, надавали вербальну інтерпретацію художнього образу, але не змогли пояснити свого ставлення до нього або обмежились одиничними 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 особисте ставлення до них.

При визначенні вокальних 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.).

Узагальнення результатів другої фази констатувального експерименту дозволило виявити рівні прояву пізнавально-операційної групи критеріїв розвитку творчих здібностей студентів.

Достатній рівень прояву пізнавально-операційної групи критеріїв характеризувався наявністю знань студентів у галузі вокального виконавства : основ формування вокальної техніки ; знання анатомо-фізіологічних основ вокального мистецтва ; достатнім ступенем ерудованості у галузі національної і світової культури (розуміння художніх напрямків мистецтва, стильових та жанрових особливостей виконання вокальних творів, історико-соціальних умов розвитку мистецтва різних народів світу) ; яскравим вираженням особистісного ставлення до виконуваних музичних творів та досвідом їх естетичного оцінювання. Такий рівень виявлено у4 осіб - 15% досліджуваних.

Середній рівень прояву пізнавально-операційної групи критеріїв характеризувався досить сформованими знаннями головних параметрів формування вокальної техніки ; розумінням соціальної значущості музичного мистецтва загалом. Судження студентів з приводу мистецтва – переважно

стереотипні, без яскравого вираження особистісної позиції та емоційної захопленості. Мало виражені показники естетичного оцінювання музичних творів. Такий рівень зафіксовано у 12 осіб - 44% респондентів.

Низький рівень показали студенти, які мало орієнтуються у питаннях теорії та технології постановки голосу, вокальної методики. Поверхневі знання стають причиною хаотичного сприйняття та пояснення художніх образів виконуваних творів, невміння узагальнювати художній матеріал, що вивчається, проводити художні паралелі між мистецькими напрямками та визначатися із власними уподобаннями. До низького рівня прояву пізнавально-операційної групи критеріїв віднесено 41% опитаних.

Для наочності представимо результати другої фази констатувального експерименту у таблиці.

Таблиця 3.2

Розподіл студентів за рівнями прояву пізнавально-операційної групи критеріїв

Показники групи критеріїв	**Рівні вираження групи критеріїв**					
	Низький		**Середній**		**Достатній**	
	Абс.	**%**	**Абс.**	**%**	**Абс.**	**%**
Наявність знань та умінь в галузі вок. мистецтва.	12	44	15	56	-	-
Спроможність до естетичного оцінювання вокальних. творів.	**7**	26	14	52	6	22
Спроможність до досконалого виконання вок. творів.	16	59	9	33	2	8

На виявлення особливостей прояву показників продуктивно-творчого критерію було спрямовано третю фазу констатувального експерименту. Використовувалися методи аналізу результатів вокального навчання з метою розвитку творчих здібностей, рейтингу, творчих завдань тощо.

Під час навчальних занять з постановки голосу методом *рейтингу* (експертних оцінок) досліджувалися проблеми розвитку творчих здібностей підчас вокальної підготовки студентів. Цей метод поєднував опосередковане спостереження і опитування, які пов'язані із залученням компетентних фахівців, а саме: викладачів з постановки голосу.

За оцінками викладачів, згідно 5-бальної шкали, визначалися рівень володіння вокальними уміннями та навичками студентів, ступінь емоційної виразності виконавства, глибина входження в образну сутність музичного твору.

Експерти відмічали такі найбільш поширені недоліки у вокальному навчанні студентів як недостатність слухового контролю, що впливає на інтонаційну культуру виконавства, труднощі у засвоєнні класичної манери виконавства, що пов'язані із низьким рівнем музично-теоретичної підготовки студентів, недостатність фонетичного розвитку мови, специфічність відчуття ритму, дихання, правильність звуковидобування, недостатність м'язової опори.

З метою визначення особистісного ставлення до власної вокальної підготовки було використано метод *самооцінки*. Використання даного методу обумовлене 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 розвитку творчих здібностей визначають його установку на саморозвиток, професійне самовдосконалення.

Студентам було запропоноване завдання, суттю якого було самооцінювання власної вокальної інтерпретації : а) виконую музичні твори виразно, змістовно, технічно досконало, художньо переконливо (12 балів) ; б) виконую музичні твори виразно, але технічно невправно, не зовсім

переконливо (8 балів) ; в) виконую музичні твори невиразно, технічно невправно, художньо непереконливо (4 бали).

Результати обробки даних показали, що лише 11% студентів (3 особи) оцінили власну інтерпретацію вокального твору як високу ; 63% (17 осіб) - як середню ; 26% (7 осіб) - як низьку.

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

Для виконання даного завдання було обрано відомі вокальні твори різних національних шкіл та стильових напрямків, які входять до навчального педагогічного репертуару вокаліста (Додаток В) Завдання виявилося досить складним для студентів. Більшість репертуару було їм майже незнайомим. Редагуючи нотний текст, студенти переважно, обмежувалися окресленням динамічних відтінків та позначенням міжфразових цезур. Вербалізувати художній образ було складно. Виникали значні труднощі і в поясненні педагогічної доцільності репертуару. Отже, виконували дане завдання студенти, передусім, інтуїтивно, керуючись здебільшого лише музичним текстом.

Оцінки студентів за (12-бальною системою) виявилися досить невисокими. Так, 10-12 балів, що охоплював достатній рівень, зафіксовано не було. Адже, достатній рівень передбачав досить глибокі знання студентів щодо вокального репертуару, художньо-стильових напрямків та, згідно їх особливостей, визначення вокально-виконавських завдань, розуміння закономірностей музичного сприйняття та визначення доцільності використання вокальних творів у педагогічній роботі.

Середній рівень визначався за 7-9 балами 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 56%.

Низький рівень, менше 6 балів, складали студенти, які не виконали завдання, зазнавали значних труднощів у розумінні художнього змісту твору. А відтак – виявленні особливостей його виконання. Такі студенти виявили неспроможність самостійного опрацювання вокальних творів і потребують особливої педагогічної уваги і підтримки викладача. Низький рівень зафіксовано у 44% респондентів.

Узагальнені дані результатів третьої фази констатувального експерименту представлено у таблиці 3.3

Таблиця 3.3

Розподіл студентів за рівнями прояву продуктивно-творчої групи критеріїв

Показники групи критеріїв	**Рівні вираження групи критеріїв**					
	Низький		**Середній**		**Достатній**	
	Абс.	%	Абс	%	Абс	%
Володіння сукупністю вок. умінь та навичок.	*3*	*11*	*16*	*59*	*8*	*30*
Наявність умінь оригінального самост. створення виконавської інтерпретації та варіативного втілення муз. образів, артистизм виконання.	*7*	*26*	*17*	*63*	*3*	*11*
Спроможність обирати педагогічно доцільний високохудожній вокальний репертуар , вияв здатності до самовиявлення у вокально виховній роботі.	*12*	*44*	*15*	*56*	-	-

Підсумовування результатів дослідницької роботи констатувального етапу дало змогу виявити рівні розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики у

процесі вокальної підготовк и Так**, достатній рівень** розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики характеризується яскраво вираженими показниками мотиваційно-спонукального критерію : розвиненістю мотивів музично-навчальної діяльності ; високим ступенем прояву інтересу до вокального мистецтва ; високою зацікавленістю у музично-педагогічній діяльності та сформованістю здатності до саморозвитку. Згідно пізнавально-операційного критерію, вокальне навчання з метою розвитку творчих здібностей передбачає глибину та систематизованість знань майбутніх учителів музики у галузі вокального виконавства : основ формування вокальної техніки (співацька постава, володіння диханням, резонаторами, положення щодо звуковидобування та звуковедення, артикуляція, дикція, співацький діапазон) ; знання анатомо-фізіологічних основ вокального мистецтва (будова та робота голосового апарату : м'язів гортані, артикуляційного апарату, резонаторів ; розуміння опори співацького голосу) ; високий ступінь ерудованості у галузі національної і світової культури (розуміння художніх напрямків мистецтва, стильових та жанрових особливостей виконання вокальних творів, історико-соціальних умов розвитку мистецтва різних народів світу) ; яскраво вираженим особистісним ставленням до виконуваних музичних творів та наявністю досвіду їх естетичного оцінювання. За продуктивно-творчим критерієм, майбутні учителі музики володіють вокальними уміннями та навичками ; здатністю до створення творчої виконавської інтерпретації на основі дотримання стильових засад виконавства, творчого втілення музичних образів, артистизму виконання музичних творів ; розуміють критерії відбору педагогічно-доцільного, високохудожнього вокального репертуару для роботи з учнями.

Середній рівень вокальної підготовки студентів визначається досить вираженими показниками мотиваційно-спонукального критерію : значною мірою сформованості потреби вивчати національне та світове вокальне мистецтва. Однак недостатній прояв особистісного інтересу до музично-педагогічної діяльності та здатності до саморозвитку засвідчують

несамостійність студентів, безініціативність у творчому зростанні. Такі студенти набувають вокальних знань та вмінь лише під керівництвом викладача. Досить сформовані показники розуміння головних параметрів формування вокальної техніки. Майбутні учителі музики розуміють соціальну значущість музичності мистецтва загалом, та їх судження з приводу мистецтва переважно стереотипні, без яскравого вираження особистісної позиції та емоційної захопленості. У цих студентів недостатньо виражені показники музично-естетичного оцінювання студентами музичних творів. Майбутні вчителі музики достатньо володіють вокальними уміннями та навичками, здатні визначити загальний художній напрямок музичного твору та стильові особливості виконання. Однак окреслити можливі виконавські труднощі та шляхи їх подолання спроможні лише за допомогою викладача. Студенти недостатньо орієнтуються у вокальному репертуарі, потребують педагогічної роботи у даному напрямку.

Низький рівень визначено за недостатньою спрямованістю мотивів вокального навчання студентів з метою розвитку творчих здібностей. Навчальна діяльність таких майбутніх вчителів музики пов’язується здебільшого із ситуативною необхідністю або зовнішніми спонуканнями. Поверховий інтерес до музично-педагогічної діяльності, елементарна аргументація суджень щодо вибору професії, низький рівень прояву показників саморозвитку, малопомітне прагнення до самовдосконалення. Майбутні вчителі музики обмежено орієнтуються у питаннях теорії та технології постановки голосу, вокальної методики. Поверхневі знання художніх напрямків мистецтва стають причиною хаотичного сприйняття та пояснення художніх образів виконуваних студентами вокальних творів різних за жанрами та стилями, невміння узагальнювати художній матеріал, що вивчається. Проводити художні паралелі між мистецькими напрямками та визначатися із власними уподобаннями. Майбутні учителі музики, у достатній мірі, не володіють вокальними уміннями та навичками, не виявили здатності до самостійного опрацювання музичного твору та його виразного виконання. Такі студенти

потребують особливої педагогічної уваги і підтримки викладача, допомоги у самоорганізації діяльності.

За зведеними результатами дослідно-експериментальної роботи на констатувальному етапі експерименту було виявлено серед досліджуваних 5 осіб достатнього рівня розвитку творчих здібностей, що складає 19% ; 12 студентів – середнього рівня (44%) і 10 студентів – низького рівня (37%).

Результати констатувального діагностування, згідно яких більша частина студентів показала низький та середній рівень розвитку творчих здібностей в процесі вокального навчання в умовах факультету мистецтв та музично-педагогічних груп педагогічного училища, свідчать про необхідність розробки спеціальних методів вокального навчання з метою розвитку творчих здібностей.

3.2. Методи та прийоми розвитку творчих здібностей студентів у процесі вокальної підготовки

Теоретичні аспекти дослідження та результати констатувального діагностування стали основою для розробки, обґрунтування методів та прийомів розвитку творчих здібностей в процесі вокального навчання.

Для того, щоб висвітлити методи розвитку творчих здібностей студентів-вокалістів, розглянемо різні трактовки категорії «метод», «методика навчання» та підходи до їх класифікації та систематизації. Традиційно «метод навчання» визначається як спосіб взаємопов’язаної та взаємообумовленої діяльності педагога й учасників навчання, спрямованої на реалізацію завдань навчання, або як система цілеспрямованих дій педагога, що забезпечують пізнавальну і практичну діяльність учасників освітнього процесу і сприяють вирішенню завдань навчання. Отже, уже в самому визначенні методу проглядається бінарний підхід до його інтерпретації (М. Махмутов, М. Левіна, Т. Шамова), що полягає в єдності методів викладання і методів учіння. Однак, як стверджує В. Загвязинський, таке визначення залишається все ж таки абстрактним – воно пояснює тільки загальну модель діяльності : педагог розповідає – учень слухає,

усвідомлює, запам’ятовує (пояснення) ; педагог запитує – учні відповідають (бесіда). Отже, даний підхід не розкриває характеру діяльності, способів впливу, а головне – характеру процесів оволодіння знаннями і розвитку. З метою подолання зазначеного недоліку В. Загвязинський розглядає методи на рівні прийомів – конкретних способів організації діяльності учасників навчання. В такому контексті метод навчання стає «інструментом дотику до особистості» (А. Макаренко), способом збудження і регулювання діяльності вихованців, спрямованої на їх розвиток [48, с. 68]. Таким чином, вибір методів навчання і логіка їх застосування характеризує стиль поведінки і діяльності суб’єктів освітнього процесу.

З метою упорядкування педагогічної думки та практики застосовується класифікація методів за різними ознаками, а також оперування результатами такої класифікації. Наприклад, класифікація методів за дидактичними цілями (Ю. Бабанський, В. Андрєєв) ; за характером пізнавальної діяльності (І. Лернер, М. Скаткін) тощо. Інший спосіб конструювання методики навчання полягає не в ізольованому відборі методів навчання як таких, а у виборі домінуючого типу методичної системи навчання загалом. В. Загвязинський під типом (методичною системою) навчання розуміє єдність завдань, змісту, внутрішніх механізмів, методів і засобів конкретного способу навчання [48, с. 75]. Такий підхід забезпечує цілісність, гармонійність процедури вибору методів.

Під методами мистецького навчання в сучасній педагогічній науці розуміють упорядковані способи взаємопов’язаної діяльності вчителя і учнів, спрямовані на розв’язання художньо-навчальних і художньо-виховних завдань [88, с. 177]. В сучасній теорії та методиці мистецького навчання існують різні підходи до упорядкування різноманітної палітри методів художнього навчання і розвитку. З метою досягнення повноти викладу у кожній класифікаційній рубриці, забезпечення її системності Г. Падалка пропонує таку класифікацію методів навчання мистецтва :

- за джерелами передачі та характером сприйняття художньої інформації (словесні), демонстраційно-образні (наочні) і художньо-творчі (практичні) ;

- відповідно з характером мистецької діяльності (наслідувальні, репродуктивні, інтерпретаційні, творчі) ;

- відповідно з характером художніх завдань по етапах навчання (ознайомлення з художнім матеріалом, опрацювання художніх творів, створення художніх образів) ;

- залежно від завдань розвитку особистих художніх властивостей учнів (стимулювання художнього навчання, активізація художньої діяльності, пролонгований художній тренінг, художньо-психологічна підтримка, регуляція вольових зусиль) [88, с. 177-210].

Мистецьке навчання з метою розвитку творчих здібностей передбачає вирішення завдань, переважно, проблемного або проблемно-пошукового характеру. Такий підхід зумовлюється соціально-педагогічними цілями, змістом сучасного наукового знання, закономірностями пізнавальної діяльності і розвитку вихованців. Але, залежно від головних завдань навчання, характеру матеріалу, що вивчається, його освітніх, розвивальних можливостей, рівня підготовленості студентів, ступеню їх інтересу до запропонованого матеріалу застосовуються інші методичні системи навчання (інформаційно-ілюстративна або репродуктивна, програмна тощо). Крім того, домінуючий тип навчання конкретизується у відповідних даній системі методах і прийомах, а також доповнюється і збагачується елементами других типів навчання, якщо це є необхідним. Звідси, проблема формування творчої особистості педагога-музиканта вирішується не тільки в ході самого проблемного навчання, але й на основі опосередкованого викладання, міжособистісних контактів, фантазії і імпровізації, в яких проблемність сплавлена з релаксацією. В таких умовах створення ігрових ситуацій, імітаційних і пошукових навчальних ігор набуває пріоритетного значення. До того ж, сугестивні підходи в навчанні, що пов’язані з активізацією почуттів, інтуїції, попереднього досвіду, традицій, сприяють підсиленню емоційного впливу певної системи навчання.

Таким чином, методи значною мірою спрямовують осягнення педагогічної реальності, можливості розв’язання певних наукових завдань. Але необхідно

обґрунтувати їх вибір, розкрити способи взаємозв'язку як певної системи, визначити послідовність застосування процедур, тобто методику. термін «методика» означає сукупність засобів, умов , пов'язаних у логічну систему з метою досягнення потрібного результату. Методика включає стратегію отримання нового педагогічного знання, її окремих кроків і в цілому визначає конкретні завдання навчального процесу [86, с.50].

Зважаючи на те, що одним із компонентів творчих здібностей було визначено мотиваційний, значна увага приділялась формуванню мотивації навчальної діяльності студентів з метою розвитку їх творчих здібностей, зокрема потреб до вивчення основ вокального виконавства, набуття знань у галузі вокального мистецтва, позитивного ставлення до музично-педагогічної діяльності, бажання опанувати технологію постановки голосу.

Щоб сформувати у студента позитивні мотиви до вокально-навчальної діяльності в умовах індивідуальних занять, значна увага приділялася налагодженню міжособистісних стосунків студента і викладача, створенню емоційно-позитивного соціально-педагогічного мікроклімату у класі постановки голосу.

З цією метою викладач намагався осягнути внутрішній стан студента, проникнутися його проблемами, задавати «позитивний тон» навчальному процесу. Емоційно-особистісний стиль стосунків, для якого характерна тактовність, справедливість, контактність, співучасть, поєднання поваги до особистості студента із вимогливістю – сприяли виникненню у студента почуття довіри до викладача, а разом з тим, активізували бажання навчатися, прагнення до поглиблення знань.

Налагодження міжособистісного контакту у навчальній взаємодії викладача і студента виступало основою розвитку прагнення до розвитку творчих здібностей в процесі вокальної підготовки студента. Безумовне прийняття студента як особистості, незалежно від рівня його музичної підготовленості та виконавських можливостей, адекватному оцінюванні його

навчальних результатів, психолого-педагогічній підтримці найменших досягнень сприяли заохоченню студента до навчальної діяльності.

Фактором посилення прагнення студентів до вокального навчання було включення до навчальної програми яскравих в емоційно-образному та жанровому плані музичних творів, урахування бажання студентів у їх виборі та особистий показ викладача виконання даного музичного твору. Такі педагогічні дії забезпечували створення атмосфери невимушеності, психологічної адаптованості, захоплення художньо-емоційним змістом репертуарних творів, а відтак – бажання до вокального навчання.

Увага викладача спрямовувалася на розвиток пізнавальних потреб студента, підвищення ступеня його активності у навчальному процесі. З цією метою використовувався метод *переконання*, сутність якого полягала у логічному обґрунтованому впливі викладача на студента щодо свідомого прийняття останнім рішення поглиблення теоретичної обізнаності з дисциплін постановки голосу, усвідомлення необхідності чіткого знання анатомо-фізіологічних основ вокального виконавства.

Метод *пояснення* нами був визначений провідним на даному етапі, оскільки він забезпечував усвідомлення та розуміння студентами основ вокального виконавства, а саме : роботи голосового апарату, принципів звуковидобування та звуковедення, втілення у виконавстві художньо-змістового наповнення музичного твору.

Так, поступово, за переконанням та поясненням викладача, студенти усвідомлювали, що оволодіння основними вокальними вміннями та навичками передбачає використання правильної співацької постави, уміння користуватися диханням, легким, округлим звуком, чіткою дикцією. Студенти, працюючи під керівництвом викладача, вивчали будову та роботу голосового апарату. Усвідомлювали, що він охоплює легені з дихальними м’язами, гортань з голосовими зв’язками, де зароджується звук, артикуляційний апарат – сукупність резонаторів. Складність усвідомлення цього полягає в тому, що всі частини голосового апарату взаємопов’язані і взаємозалежні. Діяльність

голосового апарату в цілому підлегла регулюючому впливу кори головного мозку. Гортань – центральний звукоутворюючий орган. Вона виконує три основні функції : дихальну, захисну і голосову. У вокальній педагогіці положенню гортані надається особливе значення.

Студенти поступово усвідомлювали, що особливого значення у голосовому апараті мають повітряні пазухи, які оточують голосові складки згори і знизу. Звідси і їх назва: верхні і нижні резонатори. До нижніх резонаторів відносяться трахеї і бронхи. Вони надають голосу грудне резонування, повноту, об'єм. До верхніх відносяться глотка і ротова порожнина, носова порожнина.

В процесі вокального навчання з метою розвитку творчих здібностей широко використовувалися методи *показу* викладача. За методом показу студенти усвідомлювали, що суттєвим для правильної роботи голосового апарату є виконання правил співочої постави. Викладач переконував, що під час співу не можна ні сидіти, ні стояти розслаблено ; необхідно зберігати відчуття постійної підтягнутості. Студенти переконувалися, якщо співаючий закидає голову назад або нахиляє її донизу, то в гортані утворюється надлишкова напруга, зникає свобода фонаційного видиху. Через це зникає активність дихання, звук знімається з опори, губиться яскравість тембру, інтонація стає нестійкою.

Під час роботи з викладачем студенти усвідомлювали значення дихання у співацькому процесі : правильне дихання не лише сприяє розвиткові голосу, а й охороняє голосовий апарат від хвороб, покращує стан всього організму. За показом викладача, та за його *повтором* студенти розуміли та відчували, що співочий вдих має бути достатньо активним, але безшумним, одночасним через ніс з відчуттям легкого «напівпозіху». Під час вдиху нижні ребра злегка розсуваються у боки. Перед початком співу потрібно зробити миттєву затримку дихання для точного інтонування в момент атаки звуку. Швидкість вдиху і тривалість затримки дихання залежить від темпу твору, який виконується: чим рухливі ший темп, тим вони швидші. Під час фонаційного видиху необхідно

намагатися зберігати положення вдиху. намагання співака зберігати цей стан під час співу буле виробляти у нього відчуття опори звуку. Під час індивідуальних занять з постановки голосу студенти відчували і усвідомлювали, що техніка співацького дихання повинна відповідати характеру твору, що виконується. Так студентам пояснювалася техніка вокального дихання, необхідність набуття вмінь керувати дихальним апаратом, формування навиків плавного економного видиху під час фонації. В такий спосіб студенти усвідомлювали чотири типи дихання, які розрізняють у співацькій практиці :

-ключичний або верхньогрудний – таке дихання для співаків неприродне

-грудний тип – активно рухається грудна клітка, діафрагма малорухлива, живіт при вдихові втягнутий ;

-діафрагматичне – відбувається за рахунок активних скорочень діафрагми і м’язів живота ;

-змішаний тип – грудо-діафрагматичний відбувається під час активної роботи м’язів грудної порожнини, живота, а також і діафрагми.

У вокальній практиці, як і переконувалися студенти, найбільш правильним є нижньореберно-діафрагматичне дихання, тобто змішаний тип, під час якого піднімаються і розширяються нижні ребра, а верхня частина грудної клітки майже нерухома, діафрагма і м’язи черевної порожнини активні.

Для більш глибокої теоретичної підготовки з питань формування вокальної техніки, зокрема техніки дихання, студентам пропонувалася спеціальна література, праці і дослідження відомих педагогів-вокалістів, заслужених діячів мистецтва, професорів : Є. Алмазова, В. Антонюк, Д. Аспелунд, А. Борисова, В. Єрмолаєва, М. Зарінської, Д. Локшина, Д. Люш, В. Морозова, А. Менабені, А. Раввінова, М. Сергієвського, В. Соколова, Г. Шохмана, Р. Юссона та ін..

Формування технологічного компоненту творчих здібностей передбачало насиченість навчального процесу практичними діями вокального виконавства. Формування вокальних умінь студентів відбувалося, передусім, у процесі індивідуальної навчальної роботи під керівництвом викладача на заняттях з

постановки голосу. Педагогічна робота спрямовувалася, перш за все, на забезпечення правильної організації співацького дихання, постановку всіх частин звукоформуючого механізму та резонаторних порожнин, а також їх взаємодію. Проблема вирівняння діапазону вирішувалася шляхом знаходження прикритого звучання під керівництвом викладача індивідуально з кожним студентом, в залежності від поглядів на питання регістрової побудови голосу та індивідуальних особливостей студента. Вокальні навички (дихання, співацька постава, звукоутворення, звуковедення, атака звуку тощо) засвоювалися студентами комплексно, кожна з них вдосконалювалася паралельно з іншими.

Використання методу *вербалізації змісту* вокальних творів було зорієнтовано на досягнення глибокого усвідомлення студентом внутрішньої сутності художніх образів, характеристику їх смислового наповнення. Дієвість методу вербалізації у практиці вокального навчання доводиться можливістю активізації мистецької уваги студента, стимулювання багаторазового сприймання образу, спонукання до художньо-образного мислення, де словесний компонент відіграє значну роль, дозволяючи студенту глибше, повніше усвідомити зміст твору і в цілому, і в деталях.

Безперечно, здійснення художньо-навчальних завдань, вправ, забезпечення систематичності навчання, прилюдна демонстрація мистецьких здобутків потребують активізації вольових зусиль учнів, напруження, мобілізації енергії, що забезпечується в умовах використання методу *вольових зусиль*. Спостереження за педагогіко-практичною діяльністю доводять, що засобом, який активізує волю, є наявність сильної мотивації. «Наявність сильного бажання стимулює сили, викликає прилив енергії для досягнення мети, надає процесу роботи мобілізаційної цілеспрямованості, вольового забезпечення. Відсутність інтересу до діяльності послаблює вольові зусилля. індиферентність мотивації, в’ялість поривань зводить нанівець творче напруження в роботі, гальмує вольові процеси» [88, с. 209]. В процесі формування у студентів здатності до свідомого регулювання вольових процесів, дієвого значення надається застосуванню аутотренінгу, що являє собою систематизоване

поєднання прийомів, спрямованих на відпрацювання в студентів здатності до свідомої психічної саморегуляції.

Колективне обговорення виконавсько-творчих інтерпретацій відбувалося у формі «круглого столу». Студенти представили обрані музичні твори та інформацію щодо їх інтерпретації. Обговорення стимулювало студентів до аргументації своєї позиції, творчого вирішення проблеми інтерпретації, активного висловлювання власних роздумів щодо інтерпретації художнього образу музичного твору.

Наступне завдання ускладнювалося самостійним підбором вокального репертуару для показу учнівській аудиторії. Створення виконавської інтерпретації доповнювалося педагогічним поясненням художніх образів. Студенти мали не лише усвідомити художній зміст музичного твору, продумати і відпрацювати його виконавську інтерпретацію, а й зуміти пояснити його художню сутність у цікавій для дітей розповіді.

Використання форми ігрових проектів дозволило студентам обрати дидактичні ролі, імітувати навчальні ситуації, таким чином підготуватися до відкритих концертів у школі. Це сприяло виробленню уявлень про майбутню професійну діяльність.

Вирішальну роль в процесі розвитку творчих здібностей, зокрема креативного компоненту відіграє *метод інтерпретаційного опрацювання художнього твору* (за Г. Падалкою). В контексті реалізації цього методу завдання виявлення власного розуміння тексту, вираження власних почуттів, передача особливостей власного сприйняття того, що створив автор, набуває особливого значення. До того ж, варіантне опрацювання художнього матеріалу виступає ефективним засобом залучення студента до творчо-креативного опрацювання образного змісту твору. «Пошук різних художніх деталей, нюансів виконання наближує учня як до усвідомлення об’єктивних засад змістовного наповнення твору, так і до більш чіткого виявлення суб’єктивного відчуття музики, власної інтерпретаційної позиції» [88, с. 191]. Залучення студентів до імпровізації виступає важливим засобом активізації навчального

процесу з метою спонукання студента до творчої діяльності, активізації його творчих схильностей, виявлення спроможності до власних творчих знахідок. Імпровізація, як творчість без попередньої підготовки, непередбачуваний розвиток творчого задуму, часто виступає як спроба безпосередньо, зараз і негайно передати мистецькими засобами власні почуття і переживання, знайти для них відповідну форму художнього втілення [88, с. 192]. У зазначеному контексті особливого значення набуває пошук методів імпровізації завдяки можливості віднаходити художню істину методом «спроб і помилок», активізуючи тим самим приховані ресурси творчої поведінки.

Вирішальну роль в процесі вокальної підготовки відграють *методи розвитку особистісних властивостей* студентів, таких як естетичне ставлення до дійсності і мистецтва, мистецькі здібності, художньо-вольові якості. Так, стимулювання мистецького навчання передбачає висвітлення ролі мистецтва в житті людини, розширення художнього досвіду студентів, акцентування їх досягнень в процесі оприлюднення результатів навчальної діяльності. Спостереження практики доводять, що серед мистецько-заохочувальних засобів дієвого значення у пізнанні мистецтва набуває такий, як формування орієнтацій вихованців на істинні, справжні цінності художньої культури. Звідси, прагнення до пізнання мистецтва і себе в мистецтві можуть стати ефективною спонукою до занять мистецтвом. Розширення мистецького досвіду в контексті реалізації принципу опори на досвід та на перспективні тенденції навчання музикантів-педагогів виступає одним із прийомів стимулювання студентів до занять мистецтвом. Сутність цього прийому полягає в актуалізації переживань, пов’язаних із сприйняттям і активною діяльністю в мистецтві. Одним із прийомів активізації навчання студентів виступає оприлюднення результатів їх вокальної діяльності, стимулюючий ефект якого ґрунтується на комунікативній природі мистецтва. Подоланню інертності, байдужості, нейтрального ставлення до процесу художнього пізнання, як переконують результати нашого дослідження, сприяє *метод цілеспрямованої активізації художньої діяльності* (за Г. Падалкою), спрямований на підтримку студента в

підвищеному тонусі в процесі вокальної діяльності, на мобілізацію його енергетичних ресурсів для навчання. У вокальному навчанні пролонгований художній тренінг є найпоширенішим засобом формування творчих якостей особистості. Використання цього методу обґрунтовується тим, що поза довготривалим зусиллям ніякі зрушення в сфері розвитку музичних здібностей, естетичного ставлення особистості до мистецтва, розвитку її творчих можливостей тощо неможливі. Навчальна взаємодія викладача із студентами, в умовах якої знімається психологічна напруга навчання, відбувається в режимі комфортності, забезпечується використанням *методу художньо-психологічної підтримки*.

Залучення студентів до ігрової діяльності в рамках реалізації зазначеного методу дозволяє педагогу опосередковано керувати творчим емоційним станом вихованця, сприяти самовираженню його в мистецтві. Проблему впровадження ігрових ситуацій до навчального процесу розглянуто багатьма науковцями. Так, М. Куліш вивчає особливості ігрової діяльності з історичної та практичної точок зору, доводить вплив дидактичних ігор на розвиток пізнавальної зацікавленості студентів. М. Касьяненко вважає, що в процесі гри розвивається емоційно-вольова сфера учасників навчання, їх творча активність, відбувається особистісна самореалізація. На погляд І. Палкіної, особливе результативне значення в ігровому навчанні належить ігровій проблемі, яка виступає джерелом розвитку, «надає руху, створює проблемні ситуації» [29]. «Сутністю дидактичної гри у вищій школі є ігрове моделювання зовнішньої дії та внутрішнього переживання її як стану професійно-педагогічного самовизначення», – наголошує В. Пасинок [81, с. 66-75]. Р. Савченко розглядає гру як метод підготовки майбутніх вчителів музики до практичної діяльності в школі. На її думку, у процесі підготовки та проведення навчальної гри відбувається розвиток пізнавальних і акторських здібностей учасників, а також формується система вмінь і навичок в контексті творчих підходів, пов’язаних з майбутньою музично-педагогічною діяльністю. Н. Мозгальова відводить пріоритетне значення діловій грі в процесі фахової підготовки, підкреслюючи

важливість використання досвіду студентів, набутого на заняттях зі спеціальних дисциплін музичного циклу [81, с. 70-77].

Отже, *ділова гра* є одним із ефективних засобів формування творчих здібностей, професійних мотивів, інтересів, потреб, а також впливу на емоційну та інтелектуальну сферу учасників навчання.

Для розвитку творчих здібностей важливе значення має *метод тренингу уяви*. Розглянемо особливості його застосування під час занять з «Постановки голосу». Емоційна виразність голосу залежить від уяви співака, його вміння побачити внутрішнім зором того, про що говориться в вокальному творі, і передати це бачення слухачеві. Співак має справу з так званим «відтворюючим» видом уяви, коли йому доводиться на основі словесного тексту і музики відтворити в яскравій формі музичні образи, переживання. Наприклад, співак виконує романс або арію. В уяві він змальовує картину дій персонажа, обставини подій, природу та ін., це дозволяє йому виразніше вимовляти текст вокального твору. Матеріалом для уяви служать знання, враження, особистий досвід. Така правдива виразність голосу можлива при виконанні деяких умов : дотримання почуття міри, щоб ступінь емоційного захвату і уяви не приводив до натурального переживання, натуральних сліз, які не справляють належного враження на слухача ; фізична свобода голосового апарату і всього тіла ; впевненість співака в тому, про що він співає.

Гарно розвинута емоційна сфера у майбутніх вчителів музики сприяє їх творчому розвитку. Навіть маючи невеликий за силою голос, співак набуває здібності впливати на слухачів саме через емоційне виконання вокального твору. Тобто,в співі повинні бути гармонічно поєднані голос, вокальний слух і емоції.

Під впливом емоцій змінюється сфера рухів, міміка, погляд. В голосі змінюється тембр,темп, динаміка тощо. Психофізіологічною основою мови емоцій є залежність характеру вокального звуку від фізіологічного стану його організму, який переживає ту чи іншу емоцію, а також стан органів голосового апарату. Наприклад, в стані гніву м’язова система, в тому числі голосові

складки і органи дихання дуже напружені, що відображається на характері звуку. Він набуває дещо темного забарвлення. І, навпаки, при відображенні радості характер звуку сильно змінюється в сторону дзвінкості, металевості. На цій особливості голосу заснований *метод тембрового варіювання*. Згідно з акустичною теорією, спів «на посмішці», який супроводжується розширенням ротового отвору, приводить до зміщення форматних частот в більш якісну область, тобто акустичні ознаки емоцій завжди диктуються фізіологічними ознаками стану співака [79, с. 188-189].

Навіть спів без слів (вокалізів, вправ) вимагає музично-інтонаційної, емоційної виразності. Емоції є ключем, за допомогою якого розкриваються не тільки виражальні можливості співочого голосу, але й технічні засоби їх досягнення. *Метод емоційного самонастроювання* (за П. Сікуром) створює високий ступінь зібраності студента в співочому процесі, полегшуючи йому подолання окремих вокально-технічних труднощів, незручностей. Таким чином виникає ніби саморегуляція діяльності голосового апарату, що допомагає знаходити потрібне забарвлення звуку, яке відповідало б характеру виконання вокального твору. Емоційність, яка виявляється при виконанні вокальних творів, підкоряється і повинна підкорятися волі виконавця, його творчому задуму. В той же час, емоційність – це ще й природна якість людини. Багато залежить і від емоційних задатків і від музичного виховання. Якщо з самого початку навчання увага студента фіксується тільки на розвитку техніки співу і всілякі емоційні прояви присікаються, то це з часом приведе до ізоляції слухомоторики від емоційної сфери, а в наслідку до нецікавого, невиразного, беземоційного виконання.

Для правдивості, емоційності, виразності виконання необхідно тренувати студентів на пожвавлення емоційних станів. Потрібно навчити запам’ятовувати різні емоційні стани для того, щоб потім з допомогою уяви і фантазії оживити їх і включити в творчий процес. Мета таких вправ - встановлення зв’язку емоційної сфери із слухо-моторною, тобто з допомогою вольового (свідомого) впливу викликати координовану роботу всіх компонентів виконавського

апарату співака. Мета виконавця – вміти викликати будь-який настрій. Для такого тренування практикуються різні прийоми, методи і вправи. Одним з таких методів є *метод емоційно-усвідомленого інтонування.* Суть цього методу полягає в тому, щоб студент тренувався промовляти текст з різним емоційним підтекстом (радості, горя, роздратованості, протокольності тощо). З одного боку, ми невимушено вдосконалюємо механізм голосовидобування (стимулюючі стани завжди сприяють чіткій вільній роботі органів голосового апарату : артикуляції, дихання, покращення тембру тощо), а з іншого боку – здійснюється розвиток емоційної виразності голосу. Для цієї мети можна використати різні вправи :

1. Спів розспівок на голосні, склади, спів окремих невеликих фраз із знайомих творів з різним емоційним підтекстом (горя, радості, суму, зневаги тощо)
2. Спів музичної фрази на конкретно запропоновані обставини : для уявної глядацької зали ; для людини, що стоїть поряд, для групи слухачів (якщо зала уявна, студент повинен уявити колір одягу окремих слухачів, риси обличчя, очі тощо), виробляючи таким способом так званий «рефлекс мети»
3. Тренувати співочий або мовленевий голос на багатозначність вокально-виконавської інтонації, тобто вміння передати «другий план» (підтекст). Наприклад : співати фразу «Як я тебе кохаю», а в цей час думати «як я тебе ненавиджу», або співати « Як мені сумно», а в цей час думати «Як мені радісно і легко». В даному випадку слова і музика виконують функцію зовнішньої оболонки більш сильного почуття, яке лежить в контексті вокального твору. При співі вправ з різним емоційним підтекстом важливо досягати, щоб зміну тембру в голосі могла легко визначити інша людина : педагог, колега-студент тощо.

Метод мелодекламації тексту полягає в тому, що для активізації позитивних емоцій окрема фраза вимовляється речитативно чи в співі (мовленевою манерою вокалізації) з посиленням окремих голосних, наприклад :

«Вона така гаааарна людина». Для розвитку здібності відтворювати негативні емоції – вимовляти фразу з подовженням приголосних. Наприклад : «ой, який мерзотник», буде вимовлятися з потроєним «м» і «р» - « мммерррзотник», «гиддка людина» тощо. Вимовляти окремі слова, фрази по складам, наприклад : «Я ка-те-го-рично протестую».

Велику користь має виконання даних вправ подумки. Особливо корисне таке виконання вправ, вокальних творів на природі, на фоні розглянутої картини, потім уявної картини або природного пейзажу. Коли студент, не застосовуючи будь-які зовнішні прийоми, навчиться з допомогою невеликих вольових зусиль викликати різні настрої (радість, скорбота, спокій тощо) на подібних вправах, то при співі творів ці настрої, відтінки в голосі при вимові слів будуть виявлятися невимушено. Тобто, при певному попередньому тренуванні, вокальний твір без свідомого включення волі співака зафарбовується відтінками різних настроїв, відповідно до характеру і змісту музичного і поетичного тексту.

Поступово вправи для розвитку емоційності і уяви потрібно ускладнювати. Наприклад : заспівати склад, фразу з болем розлуки або втрати близької людини, з урочистістю перемоги тощо.

Б.Шереметьєв «Я Вас любил» – 1 фраза

Підтекст 1 – почуття жалю, можливо все могло б бути по-іншому.

Підтекст 2. – з радістю і гордістю через пережиті почуття.

Підтекст 3. – з докором : «Якби Ви мене зрозуміли, все було б по-іншому».

Дуже ефективним є *ігровий метод* – «*спів перед уявною аудиторію*». Студент співає вправу з певним емоційним підтекстом (сумно, весело, або більш складний настрій), почергово адресуючи свій спів то одній, то іншій людині, і подумки вимагаючи, щоб слухачі співали з ним з такими ж інтонаціями, тембром та ін. Спів подібним методом знімає напругу у студентів, привчає їх вносити певні музичні емоції у вправи, а потім і в твори. Так проходить поєднання техніки співу з виконавськими задачами. Уява і голос співака готується до розкриття вокального образу твору.

Метод міміко-пластичного інтонування – це одна з можливостей «проживання» образів, коли будь-який жест, рух, вираз обличчя стають формою емоційного вираження змісту. Жест, рух, пластика, міміка мають особливу властивість узагальнювати емоційний стан, відбитий у музиці. Ця здатність вирішує дуже багато, є «дзеркалом душі», відображенням його внутрішнього стану, переживання. Згідно з принципом зворотнього зв'язку, жестом, як і мімікою можливо впливати на якість тембру голосу. Існує мова жестів, яка включає до 700 тисяч різних сигналів. Це своєрідна система шаблонів, наприклад, будь-яке «безперечно» виражається направленням руху руки, тіла згори донизу, а будь-яке «можливо» – знизу догори. Ствердний жест – вертикальний, заперечувальний – горизонтальний тощо.

Пластичне інтонування – це будь-який рух людського тіла, викликаний музикою, що відображає її образ. Воно зв'язане з усіма видами виконавського мистецтва. Рухи музиканта часом «договорюють» таємничий зміст музики, який чує тільки цей музикант. Іноді пластичне інтонування виникає спонтанно (від надлишку почуттів), але знаючи нерозривність музичної і пластичної виразності, педагог повинен спонукати до виконання з пластикою, звертати увагу на опосередковане керівництво, допомогти, підказати, наскільки виразні жести при виконанні вокального твору, чи відповідають вони образу, характеру музики.

В співі і в художньому читанні перед аудиторією жести повинні бути правдиві, економні і виразні. Попередня робота над красою міміки, жесту можлива, але їх виникнення у співі повинно здійснюватися невимушено, вільно (Додаток Г).

Творчі здібності яскраво виявляються і дістають суттєвого розвитку при роботі співака над розкриттям вокального образу твору. Без вокального образу твір не відбувається, вважає П. Сікур [114, с. 276]. «Музичний образ можна визначити як цілісне емоційно забарвлене представлення дійсності (про життя, події в житті людей, явища природи) втіленими засобами музики або синтезу

музики і слова. Композитор створює свій образ твору і виконавець-співак створює особистий вокальний образ як би заново».

Розкриття вокального образу звичайно здійснюється за допомогою трьох складових :

1) Шляхом технічного засвоєння твору, багаторазовим повторенням окремих місць, важких інтервалів, пассажів тощо. В цьому випадку образ як би «виростає із техніки» , завдяки покращенню техніки співу ;
2) Шляхом музично-виразних засобів : темпу, динаміки, агогіки, дикції тощо ;
3) За допомогою внутрішніх розумових і емоційних дій співака – роботи уяви, волі, емоцій.

Професійні вокалісти використовують ці засоби одночасно. Але багато що залежить від індивідуальності співака і виконуваного ним твору. Тобто в кожному творі є своя співпідлеглість виразних засобів. В одному випадку найбільш виразним елементом розкриття образу є темп і ритм (наприклад, в маршових творах) ; в іншому – мелодія (кантилена) і навіть окремий мотив, штрих, нюанс ; у третьому – колоратурні пасажі, прикраси, стаккато або блискуче звучання високих нот в каденціях тощо. В цьому випадку розкриття вокального образу і успіх виступу співака багато в чому будуть залежати від його вокальної техніки. Але є твори, де розкриття образа залежить від емоційно-мислітельної роботи співака, його уяви, життєвих спостережень, вміння підмічати явища природи і характери людей, їх рухи, пози, інтонації голосу, щоб потім виразити це в співі. З цією метою важливо чітко зрозуміти ідею твору і створити до словесного тексту підтекст.

Головну думку твору можна визначити короткою формулою, як наприклад, «герой-переможець» або «нещасне, нерозділене кохання» (Лєнський в опері П. Чайковського «Євгеній Онєгін») тощо. Нерідко ідея твору виражається в самій його назві і одночасно складає його програмність.

Підтекстом прийнято називати те, що знаходиться за словами, що під ними вбачається. Підтекст завжди тече під словами тексту твору. Виникає так званий внутрішній монолог. Кожна фраза, вимовлена співаком або читцем, супроводжується внутрішнім монологом, навіть коли виконавець до цього не прагне і не думає про зміст тексту.

Є твори, де при одних словах підтекст повинен постійно змінюватися. Інакше не буде розкрито суть вокального твору. Наприклад, в романсі П. Чайковського (слова О. Толстого) «Кабы знала я» одна фраза словесного тексту повторюється шість разів («Кабы знала я, кабы ведала»), але значення цих слів при кожному їх повторі змінюється шляхом зміни музичного супроводу, ритму, ладу, гармонії. Але співак, дотримуючись музики і тексту, повинен створити свій підтекст, який би доповнював думку автора :

Підтекст 1 : туга за минулим, усвідомлення минулого ;

Підтекст 2 : радісні спогади ;

Підтекст 3 : усвідомлення суворої дійсності, внутрішній зойк, розпач, відчай, з кожним вимовленим словом проявляється причина нещастя.

Створенню підтексту, проникненню в образ творів можуть допомогти приблизні питання, на які співак повинен намагатися відповісти :

- що відчуває герой-персонаж в даний момент часу?
- що він хоче ?
- про що думає ?
- що робить ?

У створюваному образі твору потрібно знайти його головну сутність, визначити головну рису характеру, щоб навкруги неї розвивати потім свою творчу думку.

Результатом всієї роботи викладача і студента є вихід на публіку, виконання вокального твору перед слухачами. Творчі здібності яскраво виявляються в виконавській інтерпретації твору. Співак стає співавтором музичного твору, бо намагається виконати не тільки те, що записано в нотах, а й донести до слухача своє бачення суті, музичного образу твору. Кожний співак

розшифровує нотний текст по-різному, виходячи зі своїх виконавських можливостей, особливо в тому, що неможливо відтворити в нотному записі (темброве забарвлення голосу, інтонацію, дикцію, часткові зміни темпоритму, динаміки та ін.). Можливо, в цьому полягає вся оригінальність і краса виконавського мистецтва. Оскільки сам виконавець, навіть при всьому бажанні, не може виконувати один твір однаково, кожна його інтерпретація буде не схожа на попередні. В цьому полягає особлива цінність живого виконання, бо воно дарує слухачам нові виконавські варіанти і знахідки.

З усіх виразних музичних засобів особливо впливає на інтерпретацію і образ вокального твору темп і його похідні – агогіка і рубато. Якщо під темпом ми розуміємо – швидкість виконання твору, то агогіка – це невеликі відхилення (заповільнення або прискорення) від темпу. *Метод темпового варіювання* використовуємо на заключному етапі підготовки твору до сценічного виконання.

Рубато – означає прискорення або заповільнення темпу всередині кожної музичної фрази або її частини при умові збереження загального темпу. Тобто, час, віднятий у однієї частини фрази повинен бути повернений іншій її частині. Такі незначні прискорення та заповільнення темпу всередині окремої фрази або навіть в рамках одного такту, при збереженні загального темпу освіжають виконання, надають йому живе дихання.

На якість і характер виконання твору співаком впливає присутність слухача. Співак під емоційним впливом слухача вимушений інтуїтивно або усвідомлено коректувати музичну фразу, виразну інтонацію, нюанси, штрихи і всю шкалу виконавських засобів. «Зрительный зал и идущие из него на подмостки струи чувства шлифуют образ неустанно, постоянно», – писав Ф. Шаляпін в своїй книзі «Маска і душа» [127, с. 301]. Не випадково кращі виконавські варіанти вокальних творів відомих співаків були записані не в студійних умовах, а саме в глядацьких аудиторіях.

Таким чином, спостереження нашої практичної роботи у напряму застосування вищерозглянутих методів та прийомів свідчать про позитивні

зрушення у розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики. Студенти почали більше яскраво проявляти показники мотиваційно-спонукальної групи критеріїв, більш розвинені мотиви музично-навчальної діяльності. У них спостерігався більш високий ступінь прояву інтересу до вокального мистецтва, бажання, зацікавленість вокально-педагогічною діяльністю. Згідно з групою пізнавально-операційних критеріїв у студентів спостерігалися більш глибокі знання в галузі вокального виконавства : основ формування вокальної техніки (співацька постава, володіння диханням, резонаторами, положення щодо звуковидобування та звуковедення, артикуляція, дикція, співацький діапазон) ; знання анатомо-фізіологічних основ вокального мистецтва ; високий ступінь ерудованості у галузі національної і світової культури ; яскраво вираженим особистим ставленням до виконуваних вокальних творів та наявністю досвіду їх естетичного оцінювання.

У розвитку креативного компоненту спостерігалися наступні позитивні зрушення : студенти були здатні до створення творчої виконавської інтерпретації на основі дотримання стильових засад виконавства, творчого втілення музичних образів, артистизму виконання музичних творів ; розуміють критерії відбору педагогічно-доцільного, високохудожнього вокального репертуару для роботи з учнями.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Діагностувально-пошукова робота з розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики в процесі вокального підготовки дозволила дійти таких висновків :

- проведений констатувальний експеримент дозволив виявити рівні розвитку творчих здібностей студентів музично-педагогічних груп Лебединського педучилища, а саме : *достатній рівень* характеризується яскраво вираженими показниками визначених критеріїв : зацікавленістю у

вокальному мистецтві, музично-педагогічній діяльності та сформованістю здатності до саморозвитку, глибиною та систематизованістю знань у галузі вокального виконавства, високим ступенем ерудованості у галузі національної і світової культури, яскраво вираженим особистісним ставленням до виконуваних музичних творів та наявністю досвіду їх естетичного оцінювання, здатністю до створення творчої виконавської інтерпретації, артистизму виконання музичних творів, розумінням критеріїв відбору педагогічно-доцільного, високохудожнього вокального репертуару для роботи з учнями.

Середній рівень вокальної підготовки студентів визначається досить вираженими показниками критеріїв : значною мірою сформованості потреби вивчати національне та світове вокальне мистецтва, достатнім володінням вокальними уміннями та навичками, здатністю визначити художній напрямок музичного твору та стильові особливості виконання. Однак недостатній прояв особистісного інтересу до музично-педагогічної діяльності та здатності до саморозвитку засвідчують несамостійність студентів, безініціативність у творчому зростанні ; їх судження з приводу мистецтва переважно стереотипні, без вираження особистісної позиції ; окреслити можливі виконавські труднощі та шляхи їх подолання спроможні лише за допомогою викладача.

Низький рівень визначено за недостатньою спрямованістю мотивів вокального навчання студентів з метою розвитку творчих здібностей, поверховим інтересом до музично-педагогічної діяльності, низьким рівнем прояву показників саморозвитку, відсутністю прагнення до самовдосконалення, обмеженою орієнтацією у питаннях теорії та методики постановки голосу, обмеженим володіння вокальними уміннями та навичками, нездатністю до самостійного опрацювання музичного твору та його виразного виконання. За зведеними результатами констатувального експерименту було виявлено серед досліджуваних 5 осіб (19%) достатнього рівня розвитку творчих здібностей ; 12 осіб (44%) середнього рівня і 10 осіб (37%) низького рівня.

Методи, які експериментально перевірялися з метою розвитку творчих здібностей мали таку послідовність педагогічної роботи даного напрямку :

- на початковому етапі вокального навчання значна увага приділялась формуванню мотиваційного компоненту творчих здібностей, зокрема потреб до вивчення основ вокального виконавства, набуття знань у галузі вокального мистецтва, позитивного ставлення до музично-педагогічної діяльності, бажання опанувати технологію постановки голосу. Активізації бажання навчатися, прагнення до поглиблення знань сприяло налагодження міжособистісних стосунків студента і викладача, створення емоційно-позитивного мікроклімату у класі постановки голосу, використання *методів переконання та пояснення.*

- формування технологічного компоненту творчих здібностей передбачало насиченість навчального процесу практичними діями вокального виконавства з використанням методів : *показу та репродукції ; вербалізації змісту вокальних творів ; вольових зусиль.*

- вирішальну роль в процесі розвитку творчих здібностей, зокрема креативного компоненту відіграли наступні методи *: метод інтерпретаційного опрацювання художнього твору ; метод ділової гри ; метод тренінгу уяви ; метод емоційного самонастроювання ; метод емоційно-усвідомленого інтонування ; метод тембрового варіювання ; метод мелодекламації тексту ; метод-гра «спів перед уявною аудиторією» метод міміко-пластичного інтонування ; метод створення підтексту ; метод темпового варіювання.*

ВИСНОВКИ

У магістерській роботі був здійснений аналіз стану науково-методичної розробленості проблеми розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки, що знайшло відображення у теоретичному обґрунтуванні означеного феномену, виявленні та експериментальній перевірці модифікованих методів та прийомів розвитку творчих здібностей студентів. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дали підстави зробити такі висновки :

1. Відповідно до основних пріоритетів сучасної педагогічної науки, спрямованої на втілення нових шляхів і методів інтелектуалізації та гуманізації навчально-виховного процесу, актуалізується проблема розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики. Опрацювання багатьох наукових джерел з означеної проблеми дає підстави зазначити, що проблема розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики у контексті фахової підготовки вивчається під різними кутами зору. Разом з тим, незважаючи на значну кількість та важливість досліджень в цьому напряму, питання розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики саме в процесі вокальної підготовки залишаються недостатньо висвітленими в науковій літературі

2. На основі теоретичного аналізу проблеми дослідження було розкрито сутність та зміст поняття «творчі здібності майбутнього вчителя музики» ; з’ясовано, що вокальна підготовка відіграє важливу роль у розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики, бо забезпечує особистісно орієнтований простір навчання кожного студента, передбачає емоційну насиченість навчальних занять, розвиток вокально-виконавських умінь на основі урахування природних задатків особистості, втілення умінь творчої інтерпретації музичних творів, визначення та усвідомлення творчого саморозвитку як здатності до творчої педагогічної діяльності і базується, передусім, на створенні інтонаційних образів та виявленні особистого емоційно-естетичного ставлення до них.

3. Аналіз досліджуваного феномену в теорії та практиці підготовки майбутніх фахівців дозволив структурувати творчі здібності майбутнього вчителя музики в контексті вокальної підготовки в єдності таких компонентів як : мотиваційного, технологічного, креативного, між якими нами визначено взаємозв’язок. *Мотиваційний* компонент забезпечує зацікавлене ставлення студентів до вокальної діяльності у напряму розвитку їх творчих здібностей, бажання до активізації творчого мислення, прагнення набуття культурологічних, вокальних знань. *Технологічний* компонент визначається необхідністю накопичення системних теоретичних знань в галузі вокального

мистецтва, категоріально-понятійного фонду, розвитком аналітичного та активізацією виконавсько-творчого мислення з усіма його виявами в єдності з професійно необхідними якостями. *Креативний* компонент передбачає сформованість умінь художньо-педагогічної інтерпретації вокальних творів, імпровізаційні вміння, здатність до самореалізації у вокально-педагогічній діяльності та забезпечення творчого розвитку учнів.

4. Критеріями сформованості творчих здібностей студентів нами визначено : *мотиваційно-спонукальну* групу критеріїв, що дозволяє з'ясувати міру вираженості особистісного ставлення до майбутньої професії, ступінь потреби студентів у вивченні вокального мистецтва, ступінь здатності студентів до творчого саморозвитку в процесі вокальної практики. Основними показниками цієї групи критеріїв виступають такі, як : вияв інтересу до вивчення вокального мистецтва, потреба у збагаченні власного виконавського репертуару ; вияв зацікавленого ставлення до проведення педагогічної практики, до роботи з учнями, до застосування необхідних знань з теорії, історії, методики вокального виконавства у практичній педагогічній роботі ; вияв інтересу до самостійної розробки оригінальних методів і прийомів вокального навчання.

Пізнавально-операційна група критеріїв дозволяє визначити ступінь розвитку вокально-виконавських умінь (чистота інтонування,чіткість дикції та артикуляції, володіння співацьким диханням, навичками резонування), міру здатності студентів до інтерпретації емоційно-образного змісту вокальних творів під час прилюдних виступів. Визначений критерій включає такі показники, як : наявність знань та умінь у галузі вокального мистецтва ; спроможність до естетичного оцінювання вокальних творів ; спроможність до досконалого виконання вокальних творів.

Продуктивно-творча група критеріїв забезпечується такими показниками : володіння сукупністю вокальних умінь та навичок ; наявність умінь оригінального, самостійного створення виконавської інтерпретації на

основі дотримання стильових засад виконавства та варіативного втілення музичних образів ; артистизм виконання вокальних творів ; спроможність обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокальний репертуар відповідно до особливостей сприйняття та виконавських можливостей учнів ; вияв здатності до самовиявлення у річищі вокально-виховної роботи.

5. Проведений констатувальний експеримент дозволив виявити рівні розвиненості творчих здібностей майбутніх вчителів музики, а саме : достатній, середній та низький рівні. За зведеними результатами було виявлено серед досліджуваних 19% достатнього рівня сформованості творчих здібностей ; 44% середнього рівня і 37% низького рівня.

6. Експериментально перевірялися педагогічні методи та прийоми з метою розвитку творчих здібностей, а саме *методи переконання та пояснення ; показу та репродукції ; вербалізації змісту вокальних творів ; вольових зусиль ;* вирішальну роль в процесі розвитку творчих здібностей, зокрема креативного компоненту відіграли наступні методи : *метод інтерпретаційного опрацювання художнього твору* ; *методи розвитку особистісних властивостей студентів* ; *метод ділової гри* ; *метод тренінгу уяви* ; *метод емоційного самонастроювання ; метод емоційно-усвідомленого інтонування* ; *метод тембрового варіювання ; метод мелодекламації тексту ; метод-гра «спів перед уявною аудиторією» метод міміко- пластичного інтонування ; метод створення підтексту* ; *метод темпового варіювання*. Активізації бажання навчатися, прагнення до поглиблення знань, творчого самовдосконалення сприяло налагодження міжособистісних стосунків студента і викладача, створення емоційно-позитивного мікроклімату у класі постановки голосу.

7. Спостереження нашої практичної роботи у напряму модифікованого застосування вищерозглянутих методів свідчать про позитивні зрушення у розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики. Студенти почали більше яскраво проявляти показники мотиваційно-спонукальної групи

критеріїв, більш розвинені мотиви музично-навчальної діяльності. У них спостерігався більш високий ступінь прояву інтересу до вокального мистецтва, бажання, зацікавленість вокально-педагогічною діяльністю, що сприяло поглибленню знань в галузі вокального виконавства : основ формування

№	Групи критеріїв	Критерії	Показники

вокальної техніки ; підвищенню ступеню ерудованості у галузі національної і світової культури ; яскраво вираженому особистому ставленню до виконуваних вокальних творів. У розвитку креативного компоненту спостерігалися наступні позитивні зрушення : студенти були здатні до створення творчої виконавської інтерпретації на основі дотримання стильових засад виконавства, творчого втілення музичних образів, артистизму виконання музичних творів ; свідомо опанували критерії відбору педагогічно-доцільного, високохудожнього вокального репертуару для роботи з учнями.

Проведене дослідження з проблеми розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки не вичерпує всіх її аспектів і потребує подальшої наукової розробки.

ДОДАТКИ

Додаток А Таблиця 1.

Критерії та показники розвитку творчих здібностей майбутніх вчителів музики.

1.	Мотиваційно-спонукальний	- міра вираженості особистісного ставлення до майбутньої професії ; - ступінь потреби у вивченні вокального мистецтва ; ступінь здатності до творчого саморозвитку	- вияв зацікавленого ставлення до проведення вокально-педагогічної практики, до роботи з учнями, до застосування необхідних знань з теорії, історії, методики вокального виховання у практичній пед. роботі ; - вияв інтересу до вивчення вокального мистецтва, потреба у збагаченні власного виконавського репертуару - вияв інтересу до самостійної розробки оригінальних методів і прийомів вокального навчання
2.	Пізнавально-операційний	- ступінь розвитку вокально-виконавських умінь - міра здатності до естетичного оцінювання творів вокального мистецтва - міра здатності до інтерпретації емоційно-образного змісту вокальних творів під час прилюдних виступів	- наявність знань та умінь в галузі вокального мистецтва ; - спроможність до естетичного оцінювання вокальних творів ; спроможність до досконалого виконання вокальних творів
3.	Продуктивно-творчий	- міра здатності до реалізації сукупності практичних дій, що забезпечують відтворення художнього змісту вокальних творів ; - міра здатності до створення виконавської інтерпретації вокальних творів ; ступінь здатності до самовиявлення у вокально-	- володіння сукупністю вокальних вмінь та навичок ; - наявність умінь оригінального самостійного створення виконавської інтерпретації на основі дотримання стильових засад виконавства та варіативного втілення музичних образів, артистизм виконання вокальних творів ; - спроможність обирати педагогічно доцільний, високохудожній вокальний репертуар відповідно до особливостей сприйняття та виконавських можливостей учнів ; вияв здатності до самовиявлення у річищі вокально-виховної роботи

		педагогічній діяльності	

Додаток Б

Анкета

Для визначення ступеня здатності студентів до творчого саморозвитку

1. Чи намагаєтеся Ви самостійно поглиблювати знання з фахових дисциплін?
2. Чи багато читаєте Ви музикознавчої, методичної літератури?
3. Чи намагаєтесь Ви знаходити власні прийоми подолання виконавських труднощів?
4. Чи цікавитесь Ви концертним життям країни?
5. Чи слухаєте Ви записи видатних співаків?
6. Чи аналізуєте Ви прийоми виконавської майстерності видатних співаків?
7. Чи розучуєте Ви музичні твори, що не входять до навчального репертуару?
8. Чи аналізуєте Ви недоліки власного виконання та їх причини?
9. Чи намагаєтеся самостійно відшукати шляхи виправлення недоліків власного виконання музичних творів?
10. Чи намагаєтеся Ви максимально заглибитися у зміст художніх образів виконуваних творів?

Додаток В

Перелік музичних творів, що були використані для виявлення здатності студентів до створення творчої виконавської інтерпретації.

1. О. Алябьєв, сл. О Пушкіна «Елегія» ;

2. Й. Брамс «Данко» ;

3. П. Булахов, слова Н. Н. «И нет в мире очей» ;

4. Дж. Верди «Ave, Maria» ;

5. Й. Гайдн «Шотландська пісня» ;

6. Г. Гендель «Tutta raccolta ancor» ;

7. М. Глінка, сл. К. Забіли «Не щебечи, соловейку» ;

8. О. Гурільов «Вам не понять моей печали» ;

9. Д. Джордані «Caro mio ben!» ;

10. М. Жербін, сл. Л. Українки «Останні квіти» ;

11. М. Лістов «Я помню вальса звук прелестный» ;

12. А. Кос-Анатольський «Ой ти, дівчино» ;

13. Українська народна пісня «Місяць на небі» обр. Ю Соколовського ;

14. Г. Форе «Aurore» ;

15. М. Шишкін «Слушайте, если хотите» ;

16. Ф. Шуберт «Серенада» ;

17. Д.Саррі «Пастораль» ;

18. І. Соневицький «Алілуя» ;

19. С. Рахманінов «Сирень» ;

20. М. Римський-Корсаков «Не ветер вея с высоты» ;

21.Українська народна пісня «Серед села дичка» обр. Б. Задора ;

22. К. Стеценко, сл. Л. Українки «Стояла я і слухала весну»

Додаток Г.

Вправи для розвитку емоційності і уяви. (метод емоційного самонастроювання)

Вправа 1.

Спів розспівок на голосні, склади, спів окремих невеликих фраз із знайомих творів з різним емоційним підтекстом (горя, радості, суму, зневаги тощо)

Вправа 2.

Спів музичної фрази на конкретно запропоновані обставини: для уявної глядацької зали ; для людини, що стоїть поряд, для групи слухачів (якщо зала уявна, студент повинен уявити колір одягу окремих слухачів, риси обличчя, очі тощо), виробляючи таким способом так званий «рефлекс мети»

Вправа 3.

Тренувати співочий або мовленевий голос на багатозначність вокально-виконавської інтонації, тобто вміння передати «другий план» (підтекст). Наприклад : співати фразу «Як я тебе кохаю», а в цей час думати «як я тебе ненавиджу», або співати « Як мені сумно», а в цей час думати «Як мені радісно і легко». В даному випадку слова і музика виконують функцію зовнішньої оболонки більш сильного почуття, яке лежить в контексті вокального твору. При співі вправ з різним емоційним підтекстом важливо досягати, щоб зміну тембру в голосі могла легко визначити інша людина : педагог, колега-студент тощо.

Вправа 4.

Окрема фраза вимовляється речитативно чи в співі (мовленевою манерою вокалізації) з посиленням окремих голосних. Наприклад : «Вона така гаааарна людина». Для розвитку здібності відтворювати негативні емоції – вимовляти фразу з подовженням приголосних. Наприклад : «ой, який мерзотник», буде вимовлятися з потроєним «м» і «р» - « мммерррзотник», «гиддка людина» тощо, вимовляти окремі слова, фрази по складам. Наприклад : «Я ка-те-го-рично протестую».

Поступово вправи для розвитку емоційності і уяви потрібно ускладнювати.

Вправа 5.

заспівати склад, фразу з болем розлуки або втрати близької людини, з урочистістю перемоги тощо.

Б.Шереметьєв «Я Вас любил» – 1 фраза

Підтекст 1 – почуття жалю, можливо все могло б бути по-іншому.

Підтекст 2. – з радістю і гордістю через пережиті почуття.

Підтекст 3. – з докором : «Якби Ви мене зрозуміли, все було б по-іншому».

Вправи з метою вивчення міміки обличчя і пов’язаного з нею емоційного стану людини, тренування виразної міміки (метод міміко-пластичного інтонування).

Вправа 6.

Робота з еталонами емоційної виразності. «Мімічна гімнастика»

Студентам пропонується виконати ряд вправ для мімічних м’язів обличчя. Наморщити лоба, підняти брови (подив). Розслабитися. Зберегти лоба гладеньким протягом однієї хвилини. Звести брови, насупити (сердитий). Розслабитися. Повністю розслабити брови, закотити очі (а мені все одне – байдужість). Розширити очі, рот відкритий, руки стиснуті в кулаки, все тіло напружене (страх, жах). Розслабитися. Розслабити ніздрі, зморщити носа (гидливість, вдихаю неприємний запах). Розслабитися. Стиснути губи, примружити очі (презирство). Розслабитися. Усміхнутися, підморгнути (весело, он я який!)

Вправа 7.

Потренуйте свою посмішку перед дзеркалом. Посмішка :

Радісна – «приємна зустріч» ; утішна – «все буде добре» ; щаслива – «який успіх» ; здивована – «не може бути» ; засмучена – «як же так» ; збентежена – «не хотіла, так вийшло» ; саркастична – «а що ж ще можна було очікувати».

Вправа 8.

Дивлячись у дзеркало, жестами, мімікою виконайте наступні завдання :

Проженіть ; відштовхніть ; укажіть ; припиніть ; приголубте ; попередьте ; попросіть пробачення (вибачтеся) ;

Виразіть одним жестом огиду ; жах ; ніжність ; вдячність.

Оцініть, наскільки ви сподобалися собі, виконуючи цю вправу. Визначте, в яких випадках вам вдалося найбільш повно виразити відповідні емоції.

Вправа 9.

Проведіть перед дзеркалом репетицію певних виразів очей. Подивіться з докором, з категоричною забороною, з лукавим співчуттям, з надмірним здивуванням, із чеканням наступних дій чи слів, із задоволенням, з рішучим осудом, з іронією, з сарказмом. Щоб реакція вийшла переконливою, сповненою почуттям, уявіть відповідну реакцію, виголосіть внутрішній монолог відповідного змісту

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абдулин Е. Б. Теория и практика музыкального обучения в общеобразовательной школе / Е. Б. Абдулин. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.

2. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія.: підруч. [для студ.вищ.навч.закл.] / А. М. Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560с.

3. Амонашвили Ш. А. Психологические основы педагогики сотрудничества / Ш. А. Амонашвили. К.: Освіта, 1991. – 111 с.

4. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности / В. И. Андреев. – Казань, 1988.

5. Андреев В. И. Педагогика творческого саморазвития : Инновационный курс : в 2-х кн. / В. И. Андреев.: Кн. 1. – Казань, 1996. – 586 с., Кн. 2. – Казань, 1998. – 320 с.

6. Анохин П. К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы / П. К. Анохин. – М., 1978. – 480 с.

7. Антонюк В. Г. Вокальна педагогіка (Сольний спів) : Підручник / В. Г. Антонюк . – К. : ЗАТ Віпол, 2007. – 174 с.

8. Антонюк В. Г. Етнокультурологічний тезаурус українського вокального мистецтва / В. Г. Антонюк // Науковий вісник НМАУ імені П. Чайковського. Вип. 16. – К. : НМАУ, 2002, С. 178-186.

9. Апраксина О. А. Методика музыкального воспитания в школе / О. А. Апраксина. – М. : Просвещение, 1983. – 222 с.

10. Апраксина О. А. Музыка в воспитании творческой личности / О. А. Апраксина // Музыкальное воспитание в школе. – М.,1985. – №10. – С.12.

11. Аркадин Л. Д. Индикатор таланта / Л. Д. Аркадин. – М.: Молодая гвардия, 1968. – 205 с.

12. Арчажникова Л. Г. Профессия – учитель музыки : кн. для учителя / Л. Г. Арчажникова. – М. : Просвещение, 1984. – 111с.

13. Аспелунд Д. Л. Развитие певца и его голоса / Д. Л. Аспелунд . – М. : Музгиз, 1952. – 191 с.

14. Афанасьев Ю. Л. Социально-культурный потенциал художественной деятельности / Ю. Л. Афанасьев. – Львов : Світ, 1990. – 160 с.

15. Багадуров В. А. Очерки по вокальной методологии. Ч. 1 / В. А. Багадуров. – М. : Музгиз, 1932. – С. 167-192.
16. Балл Г. О. Наука як підсистема культури і діалого-культурологічний підхід в освіті / Г. О. Балл // Культурологічні та психолого-педагогічні аспекти гуманізації освіти. – К., 1998. – С. 101-118.
17. Баренбойм Л. А. Музыкальная педагогика исполнительства / Л. А. Баренбойм. – Л. : Музыка, 1974. – 336 с.
18. Баренбойм Л. А. О самостоятельности / Л. А. Баренбойм // Советская музыка. – 1963. – № 9. – С. 12-15.
19. Башманівська Л. А. Організація інтегрованого навчання з літератури рідного краю і музики / Л. А. Башманівська // Вісник Житомирського державного університету ім. Івана Франка. – 2005. – Вип.21. – С. 79-91.
20. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання : навчально-методичний посібник / І. Д. Бех. – К. : ІЗІМН, 1998. – 204 с.
21. Біла Н. Л. До проблеми розвитку творчого мислення студента в процесі індивідуального навчання / Н. Л. Біла, Л. П. Вишнева // Науковий вісник Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя. – 2002. – №1. – С. 108-110.
22. Бірюкова Л. А. Самостійна підготовка як умова професійного становлення майбутнього вчителя музики / Л. А. Бірюкова // Науковий вісник Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. – 2004. – №2. – С. 136-139.
23. Беземчук Л. В. Творчий розвиток як важливий принцип реалізації концептуальних положень системи музичного виховання / Л.В.Беземчук // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи : зб. наукових праць. – Харків : ХДПУ. – 2000. – Вип. 14 – С. 20-27.
24. Богоявленская Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М. : Знание, 1981. – 96 с.
25. Богоявленская Д. Б. Субъект деятельности в проблематике творчества / Д. Б. Богоявленская // Вопросы психологии. – 1999. - №2. – С. 15-23.

26. Вагнер Р. Избранные работы / Рихард Вагнер. – М. : 1978 – 287 с.
27. Вишнякова Н. С. Роль народної пісні в розвитку творчої активності учнів / Н. С. Вишнякова, В. К. Ткач // Музика в школі (збірка статей). – К. : Музична Україна, 1977. – Вип. 4 – С. 40-47.
28. Волощук І. С. Педагогічні суперечності розвитку творчих здібностей школярів / Волощук Іван, Шепотько Віктор // Рідна школа. – 2004. – Жовтень. – С. 7-9.
29. Воровка М. І. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності : автореф. дис. …канд. пед. наук / М. І. Воровка. – Тернопіль, 2007. – 20 с.
30. Выготский Л. С. Психология искусства / Л.С.Выготский. – М. : Искусство, 1987. – 480 с.
31. Выготский Л С. Развитие высших психических функций. (из неопубликованных трудов) / Л.С.Выготский. – М,1960. – 364 с.
32. Гнидь Б. П. Виконавські школи України. Кафедра сольного співу НМАУ імені П. І. Чайковського (1971- 2001) : посібник / Б. П. Гнидь. К. : НМАУ, 2002. – 95 с.
33. Гнидь Б. П. Історія вокального мистецтва / Б. П. Гнидь. – К. : НМАУ, 1997. – С. – 12-43.
34. Голубев П. В. Советы молодым педагогам вокалистам / П. В. Голубев. – К. : Музична Україна, 1983. – 156 с.
35. Гольденвейзер А. Б. О музыкальном исполнительстве / А. Б. Гольденвейзер // Вопросы исполнительского искусства. – М. : 1958. – Вып. 2. – с .3.
36. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
37. Гребенюк Н. Особистісно орієнтований підхід у розвитку індивідуальності співака / Н. Гребенюк // Музичне виконавство. – Вип. 14, кн.. 6. – К. : НМАУ, 2000. – С. 156-165.

38. Гузій Н. В. Креативно-аксіологічні засади інтерактивних складових педагогічного професіоналізму / Н. В. Гузій // Творча особистість учителя : проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. – Вип. 10. – К. : Вид-во НПУ, 2003. – С. 9-26.
39. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм : історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
40. Дарда І. М. Чи розвиваєте Ви здібності своєї дитини? / І. М. Дарда, Л. Д. Токарєва // Обдарована дитина. – 2001. – №4. – с. 44-47.
41. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібник / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 353 с.
42. Дмитриев Л. Б. Вопросы вокальной педагогики / Л. Б. Дмитриев. – Л. : Музыка, 1976. – С. 12-33.
43. Донец-Тессейр М. Э. Опыт воспитания сопрано / М. Э. Донец-Тессейр // Вопросы вокальной педагогики. Вып. 3 – М.: Музыка, 1967. – С. 120-133.
44. Евтушенко Д. Г. Выдающийся педагог-вокалист (воспоминания о Е. А. Муравьевой) / Д. Г. Евтушенко // Вопросы вокальной педагогики. – Вып. 3. – М. : Музыка, 1967. – С. 21-33.
45. Євтушенко Д. Г. Роздуми про голос : Нотатки педагога-вокаліста / Д. Г. Євтушенко. – К. : Музична Україна, 1979. – 92 с.
46. Єременко О. В. Підготовка магістрів музичного мистецтва : теорія і методика навчання / О.В. Єременко. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2009. – 434 с.
47. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества / Л. Б. Ермолаева-Томина. – М. : Академический проспект, 2003. – 303 с.
48. Зазвязинский В. И. Теория обучения : современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Зазвязинский. М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
49. Зязюн І. А. Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посібник / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

50. Іващенко С. Г. Теоретичні аспекти розвитку творчої особистості майбутнього вчителя / С. Г. Іващенко // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. – 2002. – №1. – С. 27-29.
51. Ильина Т. А. Системно-структурный поход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – Вып. 1. – 72 с.
52. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца / Д. Б. Кабалевский. – М. : Просвещение, 1984.
53. Кабалевский Д. Б. Как рассказывать детям о музыке? / Д. Б. Кабалевский. – М. : Советский композитор, 1977. – 254 с.
54. Каган М. С. Мир общения. Проблема межсубъективных отношений / М. С. Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.
55. Карпенчук С. Г. Теорія і методика / С. Г. Карпенчук. – К. : Вища школа, 1997. – 268 с.
56. Кечхуашвілі Г До питання про розвиток музичного сприйняття / Г. Кечхуашвілі // Музыка в школе [зб. статей]. – К. : Музична Україна, 1976. – Вип. 3. – С. 16-18, 20.
57. Коваленко Є. І. Самостійна робота студентів як засіб набуття досвіду творчої діяльності / Є. І. Коваленко // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – 2000. – С. 16-22.
58. Концепція національного виховання / Рідна школа. – 1995. - №6.
59. Коробка В. І. До проблеми викладання « Постановки голосу» на музично-педагогічних факультетах університетів / В. І. Коробка // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. – 2002. – №1. – С. 82-85.
60. Король М. А. Нестандартні методи навчання музики / М. А. Король // Обдарована дитина. – 2001. – №4. – С. 44-47.
61. Короткий психологічний словник [ред.-упоряд. Войтко В. І.] – К. : Вища школа, 1976. – 191с.

62. Корокотин Е. О. Развитие / Е. О. Корокотин, С. А. Смирнов // Педагогическая энциклопедия. – Т.3. – М. : Советская энциклопедия, 1966. – 622-627 с.
63. Костенко Л. В. До питання вдосконалення процесу підготовки майбутнього вчителя музики / Л. В .Костенко // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. М. Гоголя. – 2002. – №1. – С. 42-45.
64. Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В .Кузьмина. – Л. : Знание, 1985. – 32 с.
65. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во Ленингр. Ун-та, 1861. – 98 с.
66. Лазарєв М. О. Основи педагогічної творчості / М. О. Лазарєв. – Суми : ВВП Мрія, ЛТД. – 1995. – 212 с.
67. Лист Ф. Избранные статьи / Ференц Лист. – М., 1959. – С. 305.
68. Лук А. Н. Мышление и творчество / А. Н. Лук. – М. : Политиздат, 1976 – 144 с.
69. Луков Г. Д. Психология / Г. Д. Луков, Платонов К. К. – М. : Воениздат, 1964. – с. 299-307.
70. Люш. Д. Развитие и сохранение певческого голоса. / Д. Люш. – К. : Музична Україна, 1988. – 144 с.
71. Маркова А. К. Психология професионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный центр «Знание», 1996 – 308 с.
72. Маруфенко О. В. Вокальна діагностика як умова успішного вокально-творчого розвитку майбутнього вчителя музики / О. В. Маруфенко // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. М.Гоголя. – 2002. – №1 – 79-81 с.
73. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с.
74. Масол Л. Концепція загальної мистецької освіти / Л. Масол // Мистецтво та освіта. – 2004. – № 1. – С. 2-5.

75. Медушевский В. В. Интонационно-фабульная природа музыкальной формы : Автореферат дис. на соискание науч. степени доктора искусствознания / В. В. Медушевский. – М., 1983. – 46 с.
76. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 254 с.
77. Менабени О. Г. Самостоятельная работа студента при обучении сольному пению / О. Г. Менабени // Вопросы вокальной педагогики. – М. : Музыка, 1976. – Вып. 5. – С. 27.
78. Михаськова М. А. Критерії сформованості фахової компетентності майбутнього вчителя музики / М. А. Михаськова // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету. – 2002. – №1. – С. 24-26.
79. Морозов В. П. Занимательная биоакустика / В. П. Морозов. – М. : Знание, 1987. – 356 с.
80. Москаленко В. М. Способности / В. М. Москаленко // Философская энциклопедия. – Т.5. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – с. 118.
81. Налимов В. В. Теория эксперимента / В. В. Налимов. – М. : Наука, 1971. – 205 с.
82. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ., 2001.
83. Никон О. К. До питання підготовки музиканта за вимогами Болонського процесу / О. К. Никон // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2005. – Вип.21. – с.103-105.
84. Общая психология [Богословский В. В., Ковальов А. Г. и др.] ; под ред. В. В. Богословского. – М.: Просвещение, 1973. – С. 332-349.
85. Олійник С. В. Інтенційний компонент у структурі музично-творчого потенціалу майбутнього вчителя / С.В.Олійник // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М Гоголя. – 2004. – №2. – С. 44-46.

86. Основи викладання мистецьких дисциплін / За ред. О. П. Рудницької. – К. : ІЗМН, 1998. – 182 с.
87. Отич О. М. Мистецтво в системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання : теоретичний і методичний аспекти : Монографія / О. М. Отич. – Чернівці : Зелена Буковина, 2009. – 759 с.
88. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін) / Г. М. Падалка. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
89. Падалка Г. М. Розвиток музично-виконавської творчості школярів / Г. М. Падалка // Музика в школі. – К. : Музична Україна, 1977. – Вип. 9. – С. 14-20.
90. Падалка Г. М. Учитель, музика, діти / Г. М. Падалка. – К. : Музична Україна, 1982. – 328 с.
91. Паненко Г. Л. До проблеми фахової підготовки майбутнього вчителя музики / Г. Л. Паненко // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя. – 2004. – №2. – С. 64-67.
92. Панченко Г.П. Методика розвитку творчих здібностей майбутнього вчителя музики в процесі вокальної підготовки : автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 ,,Теорія та методика музичного навчання “ / Г. П. Панченко. – К.,2008. – 20 с.
93. Педагогічна культура / За ред. Л. С. Нечепоренко. – Харків : ХДУ, 1993. – 147 с.
94. Петрушин В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М. : ВЛАДОС, 1997. – с. 384.
95. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся / П. И. Пидкасистый. – [2-е изд.]. – М., 1981. – 256 с.
96. Платонов К. К. Короткий словарь системы психологических понятий / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.

97. Платонов К. К. Психология / К. К. Платонов., Г. Г. Голубев. – М. : Высшая школа, 1973. – С. 162-172.
98. Плотницька О. В. Теоретичні основи процесу формування художньо-аналітичних умінь у майбутніх вчителів музики / О. В. Плотницька // Вісник Житомирського державного університету ім. І Франка. – 2005. – Вип. 21. – С. 230-231.
99. Полуянов Ю. А. Воображение и способности / Ю. А. Полуянов. – М. :Знание, 1982. – 96 с.
100. Психологічний словник / [ред.-упоряд.В.І.Войтко]. – К. : Вища школа, 1982. – 215 с.
101. Психология: словарь / [под общ.ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского] . – М. : Политиздат, 1990. – 495 с.
102. Рибалка В. Психологія розвитку творчої особистості : навч. посіб. / В. Рибалка. – К. : ІЗІМН, 1996. – 236 с.
103. Реан А. А. Психология педагогической деятельности (проблемный анализ) / А. А. Реан. – Ижевск : Изд-во Удм.ун-та, 1994. – 83 с.
104. Роджерс К. Взгляд на психотерапію. Становление человека / Карл Роджерс ; пер. с англ. М. М. Исениной. – М. :Прогресс ; Универс. 1994. – 479 с.
105. Роменець В. А. Психологія творчості [навч. посібник,2-ге вид.,доп.] / В. А. Роменець. – К. : Либідь, 2001. – 288 с.
106. Ростовський О. Я. Розвиток творчого потенціалу особистості майбутнього вчителя музики як педагогічна проблема / О. Я. Ростовський // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. М.Гоголя. – 2002. – №1. – С. 5-8.
107. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 2002. – 720 с.
108. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1973. – 424 с.
109. Рудницька О. П. Педагогіка загальна і мистецька / О. П. Рудницька. – К. : ТОВ Інтерпроф, 2002. – 270 с.

110. Рудницька О. П. Формування оцінного ставлення до музики як важливий компонент підготовки майбутнього вчителя / О. П. Рудницька // Музика в школі. – 1977. – № 4. – С. 104.
111. Самарин Ю. А. Способность / Ю. А. Самарин // Педагогическая энциклопедия. Т. 4. – М. : Советская энциклопедия, 1968. – С. 215-219.
112. Самарин Ю. А. Творчество / Ю. А. Самарин // Педагогическая энциклопедия. Т. 4. – М. : Советская энциклопедия , 1968. – С. 215-219.
113. Саркисян А. О некоторых вопросах вокального искусства / А. Саркисян // Вопросы вокальной педагогики. – М. : Госмузиздат, 1964. – Вып. 1. – С. 9-29.
114. Сикур П. И. Воспою тебе. Основы вокальной техники и исполнительства для вокалистов, руководителей хоров, профессионалов и любителей светского и церковного пения / П. И. Сикур. – М. : Русскій Хронографъ 1991, 2006. – 408 с.
115. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.
116. Соловейчик С. Л. Воспитание творчеством / С. Л. Соловейчик. – М. : Знание, 1978. – 96 с.
117. Стасько Г. Вокальна підготовка майбутнього вчителя музики як основа удосконалення педагогічної майстерності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / Г. Стасько. – К., 1995. – 192 с.
118. Стахевич О. Г. Основи вокальної педагогіки. – Ч. 1. : Природно-наукові теорії сольного співу. Курс лекцій : навч. пос. для студ. дир.-хор. фак. муз. та пед. вузів / О. Г. Стахевич. – Харків – Суми : ХДІК – СумДПУ імені А. С Макаренка, 2002. – 92 с.
119. Стахевич О. Г. Теоретические основы процесса постановки голоса в вокальной педагогике / О. Г. Стахевич. – Сумы, 1990. – 45 с.
120. Стефіна Н. В. Розвиток мотиваційної сфери як умова становлення творчої активності майбутніх вчителів музики / Н. В. Стефіна // Педагогічні науки [збірник наукових праць]. – Суми, 2001. – 163 с.

121. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М. : Политиздат, 1973. – 272 с.

122. Тарасенко Г. С. Аксеологічний підхід до інтеграції мистецьких дисциплін у контексті гуманізації вищої освіти / Г. С. Тарасенко, Б. І. Нестерович // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2005. – Вип.21. – С. 12-14.

123. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1988. – 176 с.

124. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избранные труды в двух томах. – Т.1. – М. : Педагогика, 1985. – С. 42-222.

125. Філософія [підручник] / за. ред. М. І. Горлача, В. І. Кременя, В. К. Рибалка. – Х. : Консум, 2000. – 672 с.

126. Шапар В. Б. Психологічний тлумачний словник / В. Б. Шапар. – Х. : Прапор, 2004. – 640 с.

127. Шаляпин Ф. И. Маска и душа / Ф. И. Шаляпин // Литературное наследство. – М., 1957. – С. 301-303.

128. Шульгіна В. До питання про психологію дитячої музичної творчості / В. Шульгіна // Музика в школі [збірка статей]. – Вип.1. – К. : Музична Україна, 1977. – С. 9-13.

129. Щолокова О. П. Основи професійної художньо-естетичної підготовки майбутнього вчителя / О П. Щолокова. – К., 1996. – 176 с.

130. Юрко О. О. Вокальне виховання дітей та юнацтва в закладах загальної додаткової освіти / О. О. Юрко. – Суми : СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2005. – 138 с.

131. Юссон Р. Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса. : Пер. с франц. / Р. Юссон. – М. : Музыка, 1974. – 262 с.

132. Юцевич Ю. Є. Традиції української співацької школи і творчий розвиток студентів / Ю. Є. Юцевич // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету ім. М.Гоголя. – 2002. – № 1. – С. 9-11.

133. Юцевич Ю. Є. Теорія і методика формування співацького голосу : Навчально-методичний посібник / Ю. Є. Юцевич. – К., 1998. – 159 с.

134. Яковлев В. А. Диалектика творческого процесса в науке / В. А. Яковлев. – М : Из-во МГУ – 1989. – 128 с.

135. Ярошевский М. В. Творчество / М.В.Ярошевский // Философская энциклопедия. – Т.5. – М. : Советская энциклопедия, 1970. – С. 185.