

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені БОРИСА ГРІНЧЕНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А.С. МАКАРЕНКА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

КИФЕНКО АННА МИКОЛАЇВНА

УДК 378.147.015:784.1.071.2]:[373.011.3-051:78](043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ АКТИВНОСТІ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА
В НАВЧАЛЬНОМУ ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ

13.00.02 – теорія і методика музичного навчання

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ А. М. Кифенко

Науковий керівник – **Олексюк Ольга Миколаївна**, доктор педагогічних наук,
професор

Київ – 2019

АНОТАЦІЯ

Кифенко А. М. *Методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.* – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика музичного навчання. – Київський університет імені Бориса Грінченка. – Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, Суми, 2019.

Зміст анотації

Дисертація присвячена проблемі формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

Встановлено, що розв'язання означеної проблеми потребує вивчення відповідної педагогічної, психологічної, музично-педагогічної, філософської та мистецтвознавчої літератури. Виявлено, що педагогічні погляди на розуміння сутності музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва зазнали суттєвої трансформації, та, не дивлячись на їх розбіжність в минулому, мають спільні положення, поняття та явища сьогодні.

Визначено сутність музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва – як інтегровану особистісну психофізіологічну якість, що характеризується взаємозв'язком фізіологічних, вольових і мотиваційних компонентів музично-перцептивної діяльності особистості.

Встановлено, що музично-слухова активність є однією із форм організації психічної діяльності особистості, що забезпечує регуляцію слухової діяльності, аналіз та синтез слухових об'єктів і полягає в спрямуванні слухового аналізатора на звучання музичної тканини (хорового твору, фрагменту, звуку тощо) та зосередженні слухацької діяльності на ньому в даний момент. Завдяки активності слуху виконавець здатен розпізнати всі компоненти музичного полотна, почути й зрозуміти музику внутрішнім слухом, досягнути основний лейтмотив музичного твору та його художній зміст.

Виокремлено індивідуальні характеристики музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва: поглиблений інтерес до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь; володіння глибоким рівнем знань вокального-хорового тезаурусу та основними фізичними характеристиками співацького голосу; сталий прояв умінь контролю стабільності особистісного емоційного стану та емоційної стійкості під час співу; стабільна точність виконання професійних завдань.

Уточнено структуру музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва, яка складається з мотиваційно-ціннісного, акустично-фізіологічного та емоційно-вольового компонентів.

Розроблено і теоретично обґрунтовано методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, яка ґрунтується на компетентнісному, особистісно зорієнтованому, аксіологічному, культурологічному підходах, на основі яких визначено дидактичні принципи формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва: культуровідповідності, творчої самореалізації особистості у вокально-хоровій діяльності, суб'єкт-суб'єктних діалогічних взаємовідносин педагога та студента, комплементарності.

Визначено педагогічні умови формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, а саме: забезпечення стійкої професійної мотивації студентів до вокально-хорової діяльності, формування навичок роботи в хоровому ансамблі в умовах акустичних та психофізіологічних закономірностей хорового співу, урахування інтеграції міждисциплінарних зв'язків у процесі вокально-хорової роботи майбутніх учителів музичного мистецтва, створення сприятливого психологічного клімату під час роботи начального хорового колективу.

Узагальнення педагогічного досвіду з досліджуваної проблеми забезпечило визначення трьох етапів: спонукально-орієнтаційний (мотивація до вокально-хорової діяльності), розвивально-дієвий (формування самоконтролю і самоаналізу під час практичної роботи в хорі), діяльнісно-

результативний (закріплення методів та прийомів формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного). Сутність зазначеної методики представлено у вигляді моделі, що складається із взаємопов'язаних блоків, які надають уявлення про мету, етапи, теоретико-методичні засади й результат формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу.

Розроблену методику формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу. Дослідно-експериментальна робота включала такі етапи науково-педагогічного пошуку: констатувальний, формувальний та заключний.

На етапі констатувальної діагностики розглянуто теоретико-методичні аспекти вивчення музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу; розроблено комплекс діагностувальних методик для визначення рівня та динаміки сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва; обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу; розроблено шкалу розрахунків оцінок за кожним критерієм; проведено обстеження респондентів з використанням комплексу діагностичних процедур; проаналізовано якісний рівень виконання учасниками навчального хорового колективу діагностичних завдань для виявлення реального стану сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Під час формувального експерименту сплановано експериментальне навчання з формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва згідно з розробленою методикою; проведено заняття з начальними хоровими колективами за створеними теоретичними основами, педагогічними умовами, методами і прийомами формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва. Після завершення формувального експерименту здійснено контрольну діагностику рівнів

сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва та обґрунтовано найбільш ефективні методи і прийоми формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва. Під час заключного етапу оброблено здобуті дані та зроблено висновок про доцільність застосування розробленої методики.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* здійснено цілісне дослідження проблеми формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, а саме: з'ясовано стан досліджуваної проблеми в теорії та методиці музичної освіти; розкрито зміст та структуру музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі; розроблено методику формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого, аксіологічного підходів, обґрунтовано впровадження педагогічних умов (забезпечення стійкої професійної мотивації студентів до вокально-хорової діяльності; формування навичок роботи в хоровому ансамблі в умовах акустичних та психофізіологічних закономірностей хорового співу; урахування інтеграції міждисциплінарних зв'язків у процесі вокально-хорової роботи майбутніх учителів музичного мистецтва; створення сприятливого психологічного клімату під час роботи начального хорового колективу); визначено критерії, показники та рівні сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі; експериментально перевірено ефективність методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

Уточнено сутність поняття «музично-слухова активність майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі».

Подальшого розвитку набули положення щодо обґрунтування напрямів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, їх фахового становлення

та формування вокально-педагогічних компетентностей.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в можливості застосування розробленої методики у фаховій, зокрема культурологічній, підготовці майбутніх учителів, у формуванні виконавської культури, художнього світогляду, фахової педагогічної компетентності. Розроблене методичне забезпечення (педагогічні умови, техніки та методи) буде доцільним для підготовки фахівців спеціальностей 014.13 – Середня освіта (Музичне мистецтво) і 025 – Музичне мистецтво. Основні положення дослідження можуть бути використані викладачами методики музичного виховання, керівниками дитячих творчих колективів. Матеріали дослідження можуть скласти основу при укладанні навчальних курсів «Хоровий клас та практика роботи з хором», «Хорознавство та хорове аранжування», мати практичне застосування в діяльності викладачів музично-теоретичних і диригентсько-хорових дисциплін закладів вищої педагогічної освіти, використовуватися при розробці навчальних програм, написанні навчально-методичних посібників.

Ключові слова: методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, активність, структура музично-слухової активності, музичний слух, активність слуху, співацькі навички.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

Наукові праці,

у яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Кифенко, А. М. (2015). Українська духовна музика в репертуарі навчального хорового колективу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 4 (45), 82–86.

2. Кифенко, А. М. (2017). Критерії та рівні сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Педагогіка*, 3 (58), 84–88.

3. Кифенко, А. М. (2017). Особливості слухової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу. *Педагогічні науки, LXXVI, 2*, 77–80.

4. Кифенко, А. М. (2018). Аналіз результатів експериментального дослідження формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 59*, 70–76.

5. Кифенко, А. М. (2018). Організаційні методи формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. *Theory and methods of educational management, 1 (21)*, 34–47.

6. Кифенко, А. М. (2018). Експериментальна перевірка ефективності методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 9 (83)*, С. 251–261.

7. Kifenko, A. (2017). Choral performance as an artistic process. *Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration, 8*, 93–99.

Наукові праці,

які засвідчують апробацію матеріалів дисертації

8. Кифенко, А. М. (2014). Хорове виконавство як художньо-комунікативний процес. *Духовність особистості в системі мистецької освіти: збірник праць наукової школи доктора педагогічних наук, професора О. М. Олексюк, 4 (46)*, 65–70.

9. Кифенко, А. М. (2016). Педагогічні умови формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. *Український психолого-педагогічний науковий збірник, 9*, 31–34.

10. Кифенко, А. М. (2015). Духовна хорова музика в репертуарі навчального хорового колективу. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку: матеріали XVII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції, 17. Переяслав-Хмельницький*, 118–120.

11. Кифенко, А. М. (2016). Специфіка слухової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 563–570.

12. Кифенко, А. М. (2015). Хорове виконавство як художньо-комунікативний процес. *Наукова дискусія: теорія, практика, інновації*. Київ, 14–17.

13. Кифенко, А. М. (2017). Організаційні форми, методи та засоби формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. *Сучасний вимір психології та педагогіки: збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції*. Львів, 144–146.

14. Kifenko, A. M. (2017). The influence of choral performance on the artistic and communicative process. *Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms: International scientific-practical conference*. Tbilisi, 158–160.

15. Кифенко, А. М. (2018). Розвиток музично-слухової активності в навчальному хоровому колективі. *Експериментальні та теоретичні дослідження в сучасних науках: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 3*. Суми, 73–75.

16. Кифенко, А. М., Голян, Х. В. (2018). Акустично-фізіологічні особливості академічного співу в хоровому колективі. *Інноваційні наукові дослідження: теорія, методологія, практика: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 14–16.

17. Кифенко, А. М., Голян, Х. В. (2018). Акустичні особливості хорового співу. *International scientific conference Modernization of education system: world trends and national peculiarities: International scientific conference*. Kaunas, 141–113.

ABSTRACT

Kifenko A. M.. Methodology of formation of musical-auditory activity of future musical art teachers in the educational choral collective. – On the right of manuscript.

Thesis for Candidate of Pedagogical Sciences degree in specialty 13.00.02 – theory and methods of musical education. – Borys Grinchenko Kyiv University. – Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko. – Sumy, 2019.

The content of the abstract

The thesis is devoted to issue problem of formation of musical-auditory activity of future musical art teachers in the educational choral collective.

It is found out that solution of this problem requires the study of appropriate pedagogical, psychological, musical-pedagogical, philosophical and art-study literature. It is established that pedagogical views on understanding the essence of musical-auditory activity of future musical art teachers have undergone a significant transformation, and despite their dissimilarity in the past, they have common provisions, concepts and phenomena today.

The essence of musical-auditory activity of future musical art teachers as an integrated psycho-physiological quality characterized by interconnection of physiological, emotional, volitional and motivational components of musical-perceptive activity of the personality is determined.

It is established that musical-auditory activity is one of the forms of organization of mental activity of the individual that provides regulation of auditory activity, analysis and synthesis of auditory objects and consists in directing auditory analyzer to the sound of musical tissue (choral composition, fragment, sound etc.) and focus of listening activity on it at the moment. Due to activity of the ear, a performer is able to recognize all the components of the musical canvas, hear and understand music in the inner ear, comprehend the main leitmotif of the musical composition and its artistic content.

The individual characteristics of musical-auditory activity of future musical art teachers are distinguished: deep interest in acquiring vocal-pedagogical knowledge and relevant skills; possessing a profound level of knowledge of vocal-choral

thesaurus and basic physical characteristics of the singing voice; steady manifestation of the ability to control stability of a person's emotional state and emotional stability during singing; stable accuracy of performing professional tasks.

The structure of musical-auditory activity of future musical art teachers, which consists of motivational-value, acoustic-physiological, and emotional-volitional components, is specified.

The methodology of formation of musical-auditory activity of future musical art teachers in the educational choral collective is developed and theoretically substantiated. The methodology is based on competence, personality-oriented, axiological, cultural approaches on the basis of which didactic principles of formation of musical-auditory activity of future musical art teachers are defined: cultural correspondence, creative self-realization of the personality in vocal-choral activity, subject-subject dialogical relations between the teacher and the student, complementarity.

Pedagogical conditions for the formation of musical-auditory activity of future musical art teachers in the educational choral collective are determined, namely: formation of students' stable professional motivation to vocal-choral activity; formation of skills of work in the choral collective in conditions of acoustic and psycho-physiological laws of choral singing; taking into account integration of interdisciplinary connections in the process of vocal-choral work of future musical art teachers; creation of a favorable psychological climate during work of the educational choral collective.

Generalization of the pedagogical experience of the problem under study provided for identification of three stages: incentive-orientation (motivation for vocal-choral activity), developmental-activity (formation of self-control and self-analysis during practical work in the choir), activity-productive (consolidation of methods and techniques for the formation of musical-auditory activity of future musical art teachers). The essence of this methodology is presented in the form of a model consisting of interconnected units that provide an idea of the purpose, stages, theoretical-methodological foundations and result of formation of musical-auditory activity of future musical art teachers at the classes of the educational choral collective.

The methodology of formation of musical-auditory activity of future musical art teachers at classes of educational choral collective is developed. Experimental work included ascertaining, molding and final stages of scientific-pedagogical research.

At the stage of ascertaining diagnostics, theoretical-methodological aspects of studying musical-auditory activity of future musical art teachers at the classes of the educational choral collective are considered; a set of diagnostic techniques was developed for determining the level and dynamics of formation of musical-auditory activity of future musical art teachers is developed; criteria, indicators and levels of formation of musical-auditory activity of future musical art teachers at the classes of the educational choral collective are substantiated; the scale of calculation of estimates for each criterion is developed; survey of respondents using a set of diagnostic procedures is conducted; the qualitative level of performance by participants of the educational choral collective of diagnostic tasks for determination of the real state of formation of musical-auditory activity of future musical art teachers is analyzed.

During molding experiment, an experimental training on the formation of musical-auditory activity of future musical art teachers is planned in accordance with the developed methodology; classes with initial choral collectives on the theoretical bases, pedagogical conditions, methods and techniques of formation of musical-auditory activity of future musical art teachers were conducted. After completion of molding experiment, a control diagnostics of levels of formation of musical-auditory activity of future musical art teachers was carried out and the most effective methods and techniques of formation of musical-auditory activity of future musical art teachers were substantiated. During final stage, the obtained data was processed and the conclusion about the expediency of the application of the developed methodology was made.

The scientific novelty of research results is that for the first time a comprehensive study of the issue of formation of musical-auditory activity of future musical art teachers in the educational choral collective has been carried out, namely: the state of the studied problem in the theory and methods of musical education has

been determined; the content and structure of musical-auditory activity of future musical art teachers in the educational choral collective have been revealed; the methodology of formation of musical-auditory activity of future musical art teachers in the educational choral collective based on the principles of competence, personality-oriented, axiological approaches has been developed, implementation of pedagogical conditions (formation of students' stable professional motivation to vocal-choral activity; formation of skills of work in the choral collective in conditions of acoustic and psycho-physiological laws of choral singing; taking into account integration of interdisciplinary connections in the process of vocal-choral work of future musical art teachers; creation of a favorable psychological climate during work of the educational choral collective) has been substantiated; criteria, indicators and levels of formation of musical-auditory activity of future musical art teachers in the educational choral collective have been determined; effectiveness of the methodology of forming musical-auditory activity of future musical art teachers in the educational choral collective has been experimentally tested.

The essence of the concept of “musical-auditory activity of future musical art teachers in the educational choral collective” is specified.

Provisions on justification of directions for future musical art teachers' training, their professional growth and formation of vocal-pedagogical competences have been further developed.

The practical significance of research results lies in the possibility of using developed methodology in professional training of future teachers, in the formation of performing culture, artistic outlook, and professional-pedagogical competence. Developed methodological support (pedagogical conditions, techniques and methods) will be expedient for preparation of specialists of specialties 014.13 – Secondary education (Musical art) and 025 – Musical art. The main provisions of the study can be used by teachers of the methods of musical education, heads of children's creative collectives. Materials of the study can form the basis of training courses “Choral class and practical work with choir”, “Choir study and choir arrangement”, have practical application in the activities of teachers of musical-theoretical and conductor-choral

disciplines of institutions of higher pedagogical education, can be used in development of educational programs, writing teaching manuals.

Keywords: methodology of formation of musical-auditory activity of future musical art teachers in the educational choral collective, activity, structure of musical-auditory activity, ear for music, activity of hearing, singing skills.

LIST OF AUTHOR'S PUBLICATIONS

Research works

in which the main scientific results of the thesis are published

1. Кифенко, А. М. (2015). Українська духовна музика в репертуарі навчального хорового колективу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 4 (45), 82–86.

2. Кифенко, А. М. (2017). Критерії та рівні сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Педагогіка*, 3 (58), 84–88.

3. Кифенко, А. М. (2017). Особливості слухової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу. *Педагогічні науки*, LXXVI, 2, 77–80.

4. Кифенко, А. М. (2018). Аналіз результатів експериментального дослідження формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 59, 70–76.

5. Кифенко, А. М. (2018). Організаційні методи формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. *Theory and methods of educational management*, 1 (21), 34–47.

6. Кифенко, А. М. (2018). Експериментальна перевірка ефективності методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (83), С. 251–261.

7. Kifenko, A. (2017). Choral performance as an artistic process. *Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration*, 8, 93–99.

Research works

which certify the approbation of the materials of the thesis

8. Кифенко, А. М. (2014). Хорове виконавство як художньо-комунікативний процес. *Духовність особистості в системі мистецької освіти: збірник праць наукової школи доктора педагогічних наук, професора О. М. Олексюк*, 4 (46), 65–70.

9. Кифенко, А. М. (2016). Педагогічні умови формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*, 9, 31–34.

10. Кифенко, А. М. (2015). Духовна хорова музика в репертуарі навчального хорового колективу. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку: матеріали XVII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*, 17. Переяслав-Хмельницький, 118–120.

11. Кифенко, А. М. (2016). Специфіка слухової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 563–570.

12. Кифенко, А. М. (2015). Хорове виконавство як художньо-комунікативний процес. *Наукова дискусія: теорія, практика, інновації*. Київ, 14–17.

13. Кифенко, А. М. (2017). Організаційні форми, методи та засоби формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. *Сучасний вимір психології та педагогіки: збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції*. Львів, 144–146.

14. Kifenko, A. M. (2017). The influence of choral performance on the artistic and communicative process. *Forming of modern educational environment: benefits,*

risks, implementation mechanisms: International scientific-practical conference. Tbilisi, 158–160.

15. Кифенко, А. М. (2018). Розвиток музично-слухової активності в навчальному хоровому колективі. *Експериментальні та теоретичні дослідження в сучасних науках: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, 3.* Суми, 73–75.

16. Кифенко, А. М., Голян, Х. В. (2018). Акустично-фізіологічні особливості академічного співу в хоровому колективі. *Інноваційні наукові дослідження: теорія, методологія, практика: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції.* Київ, 14–16.

17. Кифенко, А. М., Голян, Х. В. (2018). Акустичні особливості хорового співу. *International scientific conference Modernization of education system: world trends and national peculiarities: International scientific conference.* Kaunas, 141–113.

ЗМІСТ

ВСТУП	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	26
1.1. Формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема	26
1.2. Роль хорового колективу у формуванні музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	46
1.3. Особливості формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі	65
Висновки до розділу 1	82
РОЗДІЛ 2. МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА	86
2.1. Організаційні форми, методи та засоби формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі	86
2.2. Педагогічні умови формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі	108
Висновки до розділу 2.....	138
РОЗДІЛ 3. ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ДІАГНОСТИКИ ТА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В НАВЧАЛЬНОМУ ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ	144

3.1. Критерії та рівні сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва.....	144
3.2. Зміст та етапи формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.....	161
3.3. Динаміка формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі роботи.....	190
Висновки до розділу 3.....	199
ВИСНОВКИ	202
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	206
ДОДАТКИ	231

ВСТУП

Актуальність дослідження. Розбудова української держави, динамічний розвиток соціокультурної та мистецької реальності зумовлюють необхідність забезпечення суспільства професійно компетентними фахівцями, здатними до самостійної, активної, творчої мистецької діяльності. Розвиток вищої педагогічної освіти в Україні в європейському контексті потребує посилення уваги суспільства до якості професійної підготовки вчителів. Реалізація цього стратегічного завдання неможлива без модернізації освітнього процесу, використання інноваційних технологій, що знайшло відображення в законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013), Концепції «Нова українська школа» (2016), Концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Національній доктрині розвитку освіти України (2001), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018).

Хорове мистецтво є важливою складовою української національної культури. Тисячолітні традиції колективного співу сформували цілий комплекс його жанрових різновидів та виконавської інтерпретації. Навчальну роботу в студентському хоровому колективі спрямовано на вирішення цілого комплексу важливих завдань: загально-музичного розвитку, вокально-хорового виховання, вивчення та сприйняття музичних творів, а також загально-виховних (естетичне, моральне, громадянсько-патріотичне виховання) та комунікативних (спілкування учасників колективу між собою, з глядачем та ін.).

Професійна підготовка студентів мистецьких спеціальностей є досить різнобічною і реалізується в музично-педагогічному, виконавському, хормейстерському, режисерському, хореографічному та інших напрямках. Вагоме місце у фаховій професійній діяльності студентів вищих мистецьких освітніх закладів належить вокально-хоровій підготовці, яка сприяє долученню майбутніх учителів музичного мистецтва до виконавських традицій, норм музичної культури, художньо-естетичних цінностей. Водночас вокально-хорова

діяльність має значні резерви для виявлення індивідуальності студентів, розвитку їхньої самостійності, втілення творчого потенціалу. Музичне виконавство є складною художньою діяльністю, що вимагає засвоєння широкого спектру художніх, естетичних, музико-теоретичних знань та володіння комплексом спеціальних вокально-хорових умінь і навичок (Г. Єржемський, О. Коломоєць, А. Лашенко, А. Мархалевський, Н. Назаренко, С. Світайло, Т. Смірнова, Л. Ятло та ін.).

У новітніх дослідженнях з проблем вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва фахівцями вивчено: наукові основи вокального виконавства та функціонування голосового апарату (Д. Аспелунд, Н. Гребенюк, Д. Люш, М. Микиш, О. Прядко), специфіку виховання хорових співаків (А. Гвоздецький, Є. Хекало), методику викладання дисципліни «Хоровий клас» (Н. Нарожна, Д. Виноградча, І. Лебедкіна), методику формування вокально-хорових навичок (В. Антонюк, Н. Добровольська, Чен Діана, А. Козир, Т. Овчиннікова, О. Раввінов).

Аналіз проведених досліджень показав, що проблема формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва у навчально-хоровому колективі є закономірним відображенням *суперечностей*, що виникають між:

- обґрунтованою інтерпретацією феноменології музично-слухової активності в науковому середовищі та недостатнім її педагогічним осмисленням у галузі музичного навчання майбутніх учителів музичного мистецтва, зокрема в хоровому класі;
- потребою підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, здатних до практичної взаємодії з хоровими колективами, та відсутністю розробленої методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі;
- потенційними можливостями інтеграції художньо-хорової діяльності в процесі формування співацької майстерності та недостатньою розробленістю теоретичних і практичних аспектів означеної проблеми в методиці хорового співу.

Актуальність досліджуваної проблеми, її практична значущість в удосконаленні фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва та недостатня теоретично-методична розробленість зумовили вибір теми дисертаційного дослідження **«Методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі»**.

Зв'язок дисертаційної роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертацію виконано відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри теорії та методики музичного мистецтва Київського університету імені Бориса Грінченка «Розвиток духовного потенціалу особистості в неперервній мистецькій освіті» (реєстраційний номер 0116U003993).

Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Київського університету імені Бориса Грінченка (протокол № 2 від 26.02.2015 р.) та узгоджено Міжвідомчою радою із координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 2 від 24.03.2015 р.).

Мета дослідження – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в початковому хоровому колективі.

Відповідно до мети було визначено **завдання** дослідження:

1. З'ясувати стан досліджуваної проблеми в теорії та методиці музичного навчання.
2. Розкрити зміст та структуру музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.
3. Розробити і теоретично обґрунтувати методику формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.
4. Визначити критерії та показники сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

5. Експериментально перевірити ефективність методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

Об'єкт дослідження – процес диригентсько-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких освітніх закладах.

Предмет дослідження – методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

Методологічну основу дослідження становлять: положення музичної психології з проблем слухової діяльності, теоретичні аспекти специфіки роботи з хоровим колективом, праці психологів щодо активності особистості. Означена методологічна платформа базується на застосуванні наукових підходів щодо дослідження і формування музично-слухової активності: компетентнісного, особистісно зорієнтованого, аксіологічного, культурологічного.

Теоретичну основу дослідження становлять: провідні положення філософії щодо проблем активності особистості (Г. Ареф'єва, Є. Головаха, Н. Бернштейн, М. Боришевський, Л. Бурлачук, П. Горностай, О. Додонова, Т. Житник, В. Киричук, С. Ковальова, А. Лазурський, В. Небеліцин, Ж. Піаже, В. Роменець, М. Савчин, Н. Соболева, Т. Титаренко та ін.); психологічні ідеї про взаємозалежний розвиток психіки, свідомості та діяльності (І. Бех, Л. Виготський, В. Киричук, О. Леонт'єв, С. Максименко, А. Маслоу, Р. Мей, А. Мілтс, В. Моляко, К. Роджерс, Л. Рубінштейн та ін.); дослідження проблем активності в педагогіці (К. Абульханова-Славська, Ю. Акименко, В. Андрущенко, Т. Артем'єва, Е. Бондаревська, С. Гончаренко, О. Коберник, О. Козлова, О. Конопкін, В. Лозова, Ю. Міславський, І. Родак, А. Сбруєва, С. Собко, О. Тельна, О. Устименко-Косоріч та ін.); дослідження проблем музично-слухової активності (Ф. Блеменфейд, Ф. Бузоні, Й. Гофман, Л. Дашицька, К. Ігумнов, З. Корінець, К. Мартисен, С. Миколинська, Р. Раппопорт, С. Сливко та ін.); праці щодо формування фахових якостей, художнього досвіду та становлення майбутніх учителів музичного мистецтва (О. Єременко, О. Лобова, Г. Ніколаї,

О. Олексюк, О. Орлов, О. Реброва, Р. Савченко, Ху Дуньє, О. Щолокова та ін.); методичні засади диригентсько-хорового мистецтва (Ван Цюн, В. Варакута, Л. Венгрус, Дж. Веструп, Л. Гінзбург, С. Горбенко, С. Світайло, Л. Сверлюк, Т. Смірнова, З. Софроній, І. Коваленко, П. Ніколаєнко, М. Петренко, М. Фаньцзюань, І. Цовьянова, І. Цюряк та ін.); сучасні педагогічні концепції музично-педагогічної освіти (А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, Л. Паньків, О. Ростовський, В. Тушева, О. Щолокова та ін.); теорії індивідуально-творчого розвитку особистості та особистісного спрямування фахової освіти (М. Братко, С. Горбенко, Н. Гузій, А. Козир, Г. Панченко, Чень Сяньнянь, Чень Цзюань, Юань Хуейцин та ін.).

Методи дослідження: *теоретичні* – аналіз філософської, психологічної, педагогічної, методичної літератури з проблеми дослідження, аналіз та узагальнення педагогічного досвіду в системі фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, аналіз навчальних програм, підручників, посібників, що дозволило сформуванню власний погляд на проблему дослідження, виявити наукові засади створення методики; класифікація та систематизація теоретичних і експериментальних даних, аналіз, індукція, порівняння, аналогія, систематизація, узагальнення філософсько-культурологічної, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої, музично-педагогічної та вокально-методичної літератури – для розробки та обґрунтування методики, визначення педагогічних умов, методів та критеріально-рівневого оцінювання формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі; моделювання – для визначення компонентної структури музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва; *емпіричні* – констатувальний експеримент і методи педагогічної діагностики (педагогічне спостереження, анкетування, метод експертних оцінок) – для визначення стану сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва; формувальний експеримент, що включає методи вокально-інтонаційного виховання хористів, метод формування частотного словника,

метод розвитку зонного інтонування, метод нейро-лінгвістичного програмування, метод «хорового ядра», метод співналаштованості голосів хористів, метод мануального відображення – для практичного втілення та перевірки ефективності методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі; *математичної статистики* – для опрацювання результатів педагогічного експерименту й підтвердження достовірності результатів дослідження.

Наукова новизна отриманих результатів дослідження полягає в тому, що *вперше* здійснено цілісне дослідження проблеми формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, а саме: з'ясовано стан досліджуваної проблеми в теорії та методиці музичної освіти; розкрито зміст та структуру музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі; розроблено методику формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі на засадах компетентнісного, особистісно зорієнтованого, аксіологічного підходів, обґрунтовано впровадження педагогічних умов (забезпечення стійкої професійної мотивації студентів до вокально-хорової діяльності; формування навичок роботи в хоровому ансамблі в умовах акустичних та психофізіологічних закономірностей хорового співу; урахування інтеграції міждисциплінарних зв'язків у процесі вокально-хорової роботи майбутніх учителів музичного мистецтва; створення сприятливого психологічного клімату під час роботи начального хорового колективу); визначено критерії, показники та рівні сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі; експериментально перевірено ефективність методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

Уточнено сутність поняття «музично-слухова активність майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі».

Подальшого розвитку набули положення щодо обґрунтування напрямів підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва, їх фахового становлення та формування вокально-педагогічних компетентностей.

Практичне значення отриманих результатів дослідження полягає в можливості застосування розробленої методики у фаховій, зокрема культурологічній, підготовці майбутніх учителів, у формуванні виконавської культури, художнього світогляду, фахової педагогічної компетентності. Розроблене методичне забезпечення (педагогічні умови, техніки та методи) буде доцільним для підготовки фахівців спеціальностей 014.13 – Середня освіта (Музичне мистецтво) і 025 – Музичне мистецтво. Основні положення дослідження можуть бути використані викладачами методики музичного виховання, керівниками дитячих творчих колективів. Матеріали дослідження можуть бути основою при укладанні навчальних курсів «Хоровий клас та практика роботи з хором», «Хорознавство та хорове аранжування», мати практичне застосування в діяльності викладачів музично-теоретичних і диригентсько-хорових дисциплін закладів вищої педагогічної освіти, використовуватися при розробці навчальних програм, написанні навчально-методичних посібників.

Результати дослідження **впроваджено** в освітній процес таких закладів освіти: Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя (довідка № 05/373 від 23.10.2017 р.), Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка (довідка № 2780/1 від 05.11.2018 р.), Рівненський державний гуманітарний університет (довідка № 111-н від 16.11.2018 р.), Київський університет імені Бориса Грінченка (акт № 148-н від 27.12.2018 р.).

Апробація отриманих результатів дослідження здійснювалася у процесі виступів і обговорень на науково-методичних і науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Наукова дискусія: теорія, практика, інновації» (Київ, 2015), «Пріоритетні напрями вирішення актуальних проблем виховання і освіти» (Харків, 2015), «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 2016, 2018), «Сучасний вимір

психології та педагогіки» (Львів, 2017), «Формування сучасного освітнього простору: переваги, ризики, механізми реалізації» (Тбілісі, 2017), «Modernization of education system: world trends and national peculiarities» (Kaunas, 2018), «Інноваційні наукові дослідження: теорія, методологія, практика» (Київ, 2018), «Експериментальні та теоретичні дослідження в сучасних науках» (Суми, 2018); *всеукраїнських* – «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький, 2015), «Актуальні проблеми мистецької освіти та художньої культури» (Київ, 2018). Результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри теорії та методики музичного мистецтва Київського університету імені Бориса Грінченка (2014–2018 рр.).

Публікації. Отримані наукові результати дисертації відображено в 17 публікаціях автора, з них 6 статей у наукових фахових виданнях України, 1 – у науковому зарубіжному виданні, 2 – у наукових вітчизняних виданнях, 8 праць апробаційного характеру.

Особистий внесок здобувача в роботах, написаних у співавторстві, полягає у: визначенні хору як ансамблю вокальних унісонів, розкритті акустичних закономірностей та психофізіології сприйняття хорového звуку [16]; окресленні явища синхронізації хорového звуку з позиції взаємодії однорідних акустичних систем автоколивального типу [17].

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається з анотації, вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (284 найменування, з них 22 іноземними мовами). Загальний обсяг дисертаційного дослідження становить 251 сторінку, з них 186 – основного тексту

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У розділі розкрито філософський, психологічний і мистецько-педагогічний контекст формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва; розкрито сутність понять «активність», «музичний слух»; визначено роль навчального хорового колективу у формуванні музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва; охарактеризовано специфіку та компонентну структуру музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі; з'ясовано особливості формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

1.1 Формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва як психолого-педагогічна проблема

У сучасних наукових працях «активність» як наукова категорія досліджується в різних аспектах: біологічному, психологічному, педагогічному, соціологічному.

З метою з'ясування сутності, змісту та структури музично-слухової активності у музично-виконавському процесі розглянемо поняття «активність». У довідникових енциклопедичних виданнях дефініція «активність» трактується на базі семантики іноземного слова: «активність» (від лат. *activus* – діяльнісний). Енциклопедичний словник тлумачить термін «активність» як енергійну, посилену діяльність, діяльний стан [185, с. 33]. Під «активністю» у широкому сенсі найчастіше розуміється його первинне значення, що в перекладі з латинського «*aktivus*» означає енергійну діяльність, діяльну поведінку людини. У психологічному словнику за науковою редакцією

В. Войтко, активність особистості розуміється як «здатність до свідомої трудової діяльності, міра цілеспрямованого, планомірного перетворення нею навколишнього середовища і самої себе, яка виявляється в її ініціативності, діловитості, психологічному настрої на діяльність [41, с. 10]. У наукових дослідженнях поняття «активність» не отримало на сьогодні однозначного трактування, що зумовлено широким розмаїттям теоретичних підходів у різних наукових галузях (фізіології, психології, філософії, соціології, педагогіці та ін.).

Звернення до історії розвитку уяви про активність суб'єкту і про шляхи її формування в філософії і соціальних вченнях, психології і педагогіці показує, що це питання розглядалося у багатьох наукових дослідженнях.

За І. Джидар'ян, виокремити самостійну «чисту» лінію розвитку і становлення поняття активності дуже важко. Проблема активності бере свій початок з глибин інших, достатньо глобальних категорій «і перш за все таких, як душа, рух, форма, мета, зовнішня і внутрішня детермінація, свобода, тощо [60]. В елліністичний період, зароджуються уявлення про активність суб'єкта по відношенню не тільки до зовнішнього предметного світу, а й до своїх внутрішніх психічних процесів. Період Відродження змінив розуміння пізнавальної активності суб'єкта. Активність суб'єкта у цю епоху пояснюється не в накладанні на рух апріорних знань, а в можливості впливу на нього з боку чуттєвих мотивів, устремлінь людини. Французькі матеріалісти XVIII ст. (Е. Кондільяк, Ж. Ламетрі, Ж-Ж. Руссо, К. Гельвецій, Д. Дідро, П. Гольбах і П. Кабаніс) приділяли значну увагу «зв'язку активності» (а також і пізнавальній активності) живих систем з їх матеріальною організацією. Саме складністю організації, а не наявністю особливої субстанції пояснювалась здатність матерії відчувати і мислити [99].

Пізніше, головним висновком із вчення Канта був такий, що пізнання не може бути безпосереднім відображенням дійсності, воно опосередковане суб'єктивною дійсністю, навіть на рівні чуттєвого відображення. Гегель першоосновою світу вважає абсолютну ідею, її саморух породжує реальний матеріальний світ. Суть пізнання, за Гегелем, – в саморозвитку, тобто в пізнанні

свого власного змісту, філософ, трактує пізнання як активну людську діяльність. Проте вміння людини пізнавати світ не є вродженим – від народження дається лише здатність до пізнання.

Аналіз літературних джерел показав, як із розвитком філософської та психологічної думки розвивалися і погляди дослідників на природу активності. Активність – не тільки прояв життя людської особистості, але й умова її розвитку. Активність – одна із основних характеристик особистості, яка полягає у здатності виступати джерелом змін у стосунках з оточуючим світом (на відміну від реактивності, коли джерелом є зовнішній стимул). Активність виражається у багатосторонній діяльності, яка спрямована на пізнання, зміну, перетворення навколишнього світу, на зміну власної природи, свого психічного складу. Активність – ступінь взаємодії суб'єкта з оточуючою дійсністю. Дана категорія є однією з найактуальніших у дослідженні природи психіки, психічного розвитку, свідомості, пізнавальних і творчих можливостей особистості [34].

Але при всій багатогранності трактування даного поняття, все ж єдиного визначення активності не існувало. Більш того – діапазон вжитку поняття «активність» надзвичайно широкий, що приводить до різних його трактувань та визначень. Розробляючи проблему активності особистості, вітчизняна психологія виходить із визнання того, що активність особистості – це і умова і результат психічного розвитку індивіда, що виявляється в його діяльності (І. Бех [22], О. Безпалько [18], М. Бернштейн [21], С. Ковальова [96], Є. Крохіна [113], М. Лисина [125], О. Мачушник [146], Т. Саєнко [204] та ін.).

У сучасній психологічній науці (К. Абульханова-Славська, М. Бернштейн, І. Джидар'ян, А. Лазурський, В. Лозова, В. Небиліцин, О. Скрипченко, Є. Спирмен, Л. Фрідман та ін.), позиція науковців щодо трактування поняття «активність» також є неоднозначною. Серед існуючих трактувань до найбільш ємних можна віднести визначення Л. Фрідман і Є. Голубевої, які характеризують активність одночасно як «...міру взаємодії

суб'єкта з дійсністю, що його оточує», та як «...інтенсивність, тривалість і частоту дій, що виконуються, або діяльності будь-якого роду» [239, с. 126].

М. Бернштейн проблему активності розглядав через ствердження визначальної ролі внутрішньої програми в актах життєдіяльності організму. Принцип активності він протиставляв принципіві реактивності, згідно з яким той чи інший акт – рух, дія – визначається зовнішнім стимулом. М. Бернштейн, вважав, що поведінкові реакції організму детерміновані внутрішньою активністю організму, який діє по закодованій програмі. Вчений виділив в кібернетиці фізіологію активності. На його думку розвиток психічних форм життя супроводжується динамічністю активності дії, змінюючи середовище і саму свідомість [21].

Проблему психічної активності, заснованої на принципах енергетизму, вивчав англійський психолог Є. Спирмен. На його погляд, рівень розумових здібностей індивіда обумовлюється «загальним фондом психічної енергії», характеризується як «джи-фактор». Ж. Піаже вважав поняття «активність» синонімом «стабільності». У своїх дослідях він приходив до висновку, що активність сприяє розвитку когнітивних органів або систем [181].

Вагоме значення в розвитку теорії активності мають дослідження В. Небиліцина, яким була висловлена гіпотеза про те, що активність і саморегуляція, як характеристики поведінки, більшою мірою повинні відображати загальні властивості нервової системи. У своїй роботі «Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии» В. Небиліцин дає визначення поняттю «активність»: «Поняттям загальної активності об'єднується група особистісних якостей, обумовлюючих внутрішню потребу, тенденцію індивіда до ефективного засвоєння зовнішньої діяльності, до самовираження зовнішнього світу» [160, с. 18]. Вчений розмежовує психічну активність з особистісною активністю, слушно зауваживши, що для характеристики останньої необхідно враховувати три основні сторони даного явища: змістову сторону, тобто сукупність моральних та інтелектуальних установок, інтересів і мотивів, які вказують на причини і цілі тих чи інших дій

чи поступків; динамічну сторону, яка надає формальну характеристику діяльності, що виконується індивідом; результативну сторону, тобто реальні досягнення, які стали результатом тієї чи іншої конкретної діяльності, дії чи поступку.

Отже, за визначенням В. Небиліцина, активність особистості в динамічному її аспекті – є сукупність ознак поведінки, які характеризуються прагненням індивіда до енергійності та різноманітності дії.

Прийнятий А. Леонтьєвим аналіз проблеми формування активності особистості показує, що активність розкривається «у взаємодії особистісних, вроджених або набутих особливостей, які безпосередньо не входять в характеристику його особистісної сфери» [123]. Активність та її розвиток, за А. Леонтьєвим, підпорядковується тій самій формулі, яка характеризує і трансформацію людських потреб.

До найбільш конкретизованих визначень цього поняття можна віднести трактування, що надане С. Максименко, на думку якого «активність» одночасно розглядається, як – «загальна характеристика людини, динаміка діяльності та джерело перетворення та підтримки життєво значущих зв'язків зі світом людей та ноосфери» і, з другого боку, як – «самостійна сила дій, розвитку та стану людини» і, по-третє, як – «динамічна умова становлення, реалізації та змін кожного виду діяльності, властивості її власного руху» [136, с. 417].

В. Лозова розглядає поняття «активність» як стан готовності до самостійного пізнання, а також якість діяльності, яка спрямована на засвоєння індивідом суспільного досвіду, накопиченого людством, знань і засобів діяльності, що обумовлена свідомим вибором оптимальних шляхів для досягнення мети пізнання [131, с. 183].

Г. Костюк розуміє активність як форму діяльності, що здатна змінювати навколишню дійсність у відповідності до особистих потреб та поглядів особистості. Як риса особистості, вважає Г. Костюк, активність знаходить вияв у самостійній та ініціативній діяльності (навчанні, праці, творчості, суспільному житті тощо) [109].

Активність у різних її формах вивчається й в інших галузях наукового пізнання, зокрема, у соціології. У цій сфері розроблені дисертаційні дослідження, в яких вивчається соціальний характер активності, яка розглядається як набута властивість, що розвивається на основі потреб (Г. Андрєєва [5], О. Безпалько [18], С. Грабовська [53], О. Крохіна [113], О. Коберник [95], І. Кон [103], М. Лисина [125], І. Литвиненко [127] та ін.). У працях М. Лисина, І. Литвиненка поданий аналіз понятійного апарату соціальної активності особистості. На думку І. Литвиненка, соціальна активність виявляється в майстерному виконанні соціальних функцій, як діяльність вільна, свідома, інтенсивна, напружена [82, 45].

Н. Клімкіна дає власне визначення поняття «соціальна активність», під яким розуміє систему морально-етичних знань про норми поведінки у суспільстві, соціальні цінності, переживання, вчинки, які характеризують ставлення до суспільства, інших людей та самого себе [94, с. 223]. Вчена констатує активність з позиції поліфункціональності: ідентифікаційна функція (усвідомлення свого «Я» як представника соціальної спільноти); цілеутворююча (перетворення цілей певної спільноти на особистісні); мотиваційна (спрямування соціальної активності людини в різних видах соціально-значущої діяльності (еколого-економічна, навчально-трудова, техніко-технологічна та ін.).

Активність як набута якість особистості розвивається на основі потреб. Ці потреби детермінуються потребами суспільства. Для того, щоб потреба перейшла в активність, необхідно, щоб вона була усвідомлена особистістю, переросла у стадію зацікавленості. Усвідомлена потреба і цілеспрямований інтерес активізують людину до виконання будь-якої діяльності.

У педагогічній науці проблемі активності присвячені дослідження педагогів Ю. Акименко [3], А. Алексюк [25], В. Андрущенко [6], І. Бех [22], С. Гончаренка [50], Д. Богоявленської [19], В. Лозової [131], О. Олексюк [170], А. Сбруєва [206], С. Сисоєвої [213] та ін.

У педагогіці поняття «активність» використовується у двох значеннях:

- 1) активність як стан пов'язаний із викладанням якого-небудь акту дій;
- 2) активність як властивість особистості яку треба формувати.

А. Алексюк розрізняє відтворюючу (репродуктивну) та творчу (продуктивну) активність [4]. Репродуктивна активність спрямована на сприйняття, розуміння, збереження в пам'яті та практичне використання. Творча ж пов'язана з запитаннями, що виникають чи поставлені. Обидва види активності поєднуються між собою. Творча активність характеризується ініціативою у визначенні мети, завдань у прагненні виявити причинні зв'язки та залежності, уміння переходити до теоретичних узагальнень, готовність до самостійного творення нового. Тому показниками творчої активності є ініціатива, самостійність, засоби пізнання, інтереси, характер діяльності.

Творча активність полягає в намаганні і готовності особистості свідомо і добровільно, за внутрішнім переконанням, здійснювати на користь суспільства ініціативні новаторські дії в різноманітних сферах людської діяльності. Важливою складовою творчої активності є прагнення до самовираження. Залежно від характеру взаємодій суб'єкта та об'єкта творчу активність можна поділити на три види: реконструктивна творча активність, конструктивна творча активність, дослідницько-творча активність.

Для першого виду творчої активності характерним є те, що людина намагається реконструювати предмет або явище, внаслідок чого одержує щось нове з кращими якостями. Другий вид творчої активності передбачає створення чогось принципово нового або принципово новий спосіб розв'язування того чи іншого завдання. Третій вид – дослідницько-творча активність є найвищим рівнем творчої активності. Вона характеризується самостійним пошуком проблем та їх самостійним розв'язанням.

Розгляд питання розвитку творчої активності майбутніх педагогів-музикантів має відбуватися з урахуванням загально-педагогічних, психологічних особливостей становлення особистості вчителя та потреби творчої реалізації його, як музиканта-виконавця (вокаліста, інструменталіста). Зміст творчої діяльності педагога полягає у пошуку принципово нових,

оригінальних підходів у вирішенні педагогічних завдань, переосмисленні, вдосконаленні шляхів передачі багажу знань та вмінь вихованцям [63]. Процес формування творчої активності студентів має включати розвиток творчої фантазії, уяви, інтуїції, здатності вирішувати проблемні ситуації творчо, з опорою на ґрунтовні фахові знання. У ході роботи визначна роль належить формуванню навичок експериментальної, дослідницької, пошукової діяльності.

Прояви творчої активності пов'язані з механізмами внутрішньої мотивації особистості, а також рівнем розвиненості вольової сфери. Так, лише у випадку наявності чітких внутрішніх мотивів, потреби і бажання займатися музично-педагогічною діяльністю, які не стимулюються ззовні, можливим стає прояв активності у професійній діяльності. Тому, в ході фахової підготовки майбутнього вчителя питанню формування мотивів навчання та творчої діяльності необхідно приділяти належну увагу. Наявність сформованих установок на творчу самореалізацію в ході навчання, а в подальшому – в професійній діяльності, сприятиме націлюванню особистості студента на активність засвоєння фахових знань та вмінь. Постійне прагнення до самовдосконалення, підвищення загального культурного рівня, досягнення вершин фахової майстерності має стати важливою потребою особистості вчителя, чітким життєвим орієнтиром .

Вивчаючи структуру активності особистості вчителя музичного мистецтва С. Ковальова [96, с. 68] виокремлює такі її основні компоненти: психолого-педагогічний та музичний, – в яких і виявляється її специфіка.

Психолого-педагогічний компонент, пов'язаний із мотиваційно-потребовою, інтелектуальною й емоційно-вольовою сферою особистості, визначається індивідуальними психологічними властивостями та якостями психічних процесів. Він охоплює додаткові мотиви, характерологічні особливості, творчі якості особистості, механізм творчості (мислення, уяву, почуття, психомоторику, енергопотенціал), педагогічні здібності (комунікативність, перцептивні здібності, динамізм особистості, емоційну

стабільність, креативність). Зазначаємо, що цей компонент є характерним для творчої активності вчителя будь-якого фаху.

Інтегральний музичний компонент розкриває специфіку праці педагога-музиканта і включає музикальність (музичний слух – ритмічний, мелодійний, гармонійний, творчу уяву, чуття цілого, емоційність), виконавські здібності (інструментальні, вокальні), психомоторні здібності (диригентські, виконавські, інструментальні, вокальні), творчі вміння (мистецько-інтегровані, музично-практичні, інтерпретаційні, імпровізаційні, композиторські, пошуково-дослідницькі, проблемно-ситуаційні) [67].

З'ясування сутності музично-слухової активності виконавця ґрунтується на розумінні категорії «музичний слух». Аналіз досліджень учених (Б. Асаф'єва [8], З. Корінця [106], К. Никольской-Береговской [163], О. Ростовського [196], Б. Теплова [229], М. Фаньцзюань [136] та ін.), дозволив визначити, що термін «музичний слух» застосовується у двох значеннях: широкому та вузькому. Під музичним слухом у широкому значенні розуміють звуковисотний, тембровий, динамічний слух; у вузькому – звуковисотний.

Термін «музичний слух» характеризується, як правило, дуже об'ємним змістом, який включає мелодичний та гармонічний, абсолютний та відносний, звуковисотний, вокальний та тембровий слух.

У словнику української мови «музичний слух» трактується як здатність сприймати та відтворювати музику [258]. Ю. Юцевич поняття музичний слух обґрунтовує, як здібність до створення і виконання музики на основі сприймання елементів музичної мови (висоти, сили, тривалості, тембру), а також функціональних зв'язків між ними (ладового, ритмічного почуття та різних видів слуху), аналізу співвідношення звуків, запам'ятовування та відтворення їх. За А. Готсдинером, «музичний слух – це здатність розрізняти музичні звуки, сприймати, переживати й розуміти зміст музичних творів» [51, с. 43]. Різноманітність проявів музичного слуху (видів слуху) науковець трактує як ряд відносно самостійних здібностей і пояснює цей феномен не

тільки складною структурою музичного звуку, а й різним рівнем реакцій людини на звучання музики, що відбуваються на рівні відчуттів.

Більш комплексну дефініцію музичного слуху дає О. Ростовський, який зазначив, що музичний слух – це здібність сприймати, уявляти та усвідомлювати музичні враження. Організований та розвинутий музичний слух – це єдина складна здібність, яка направлена на цілісне сприйняття та інтонування музичного твору як вираження його ідейно-образного змісту [196, с. 167].

За Б. Асаф'євим, музичний слух функціонує на основі інтонаційної природи музичного мистецтва, особливо хорового, на сприйнятті та інтонації. У працях С. Казачкова, М. Колесси, К. Пігрова та ін. визначається їх єдина позиція щодо пріоритету в професії диригента-хормейстера сформованості музичного слуху в широкій сфері його різновидів, оскільки слух диригента вирізняється універсальністю і містить у собі всі загальномузичні елементи, але обсяг його значно ширший, ніж в оркестрового музиканта, хорового співака чи вокаліста: він потребує особливої загостреності, оперативності та «широко спеціалізованого м'язово-акустичного відчуття» у відповідності із виконавським складом [8, с. 48].

Голос людини, як у філогенезі, так і в онтогенезі, формується і розвивається під впливом слуху, який має кілька важливих особливостей. Перша з них полягає в тому, що вухо не може, наприклад, у порівнянні, з оком, утримувати навіть долі секунди одержане відчуття. Друга особливість слуху – порівняно швидка виснажливість слухового нерву при одержанні одноманітних за силою і висотою звукових відчуттів. Третьою особливістю слуху є неоднакова його чуттєвість до звуків різної висоти. Слух є основою розвитку всіх музичних здібностей людини, а особливо музично-слухової активності. Слухове сприйняття – це лише перший етап набуття будь-якої співацької навички, засвоєння певної акустичної норми, якій підпорядковується м'язова діяльність голосового апарату [68, с. 49].

Так, у межах досліджень з акустики музичний слух розуміється як здатність до слухової перцепції різних акустичних якостей звуку (висоти,

гучності, тембру), що обумовлює виокремлення відповідних різновидів музичного слуху. Звуковисотний музичний слух окреслюється як слухова перцепція частоти коливання звукових хвиль, що відбувається або при співвідношенні із заданим тоном (відносний слух), або з опорою на внутрішнє звуковисотне чуття (абсолютний слух). Під динамічним музичним слухом розуміється здатність до перцепції обсягу звукової енергії, що проходить за одиницю часу.

Серед музично-педагогічних досліджень можна виділити думку, обґрунтовану К. Мартінсенем. Музичний слух ним окреслюється як «спрямовуюче начало», що в музично-виконавському процесі зорієнтовує на досягнення художнього результату. Це можливо завдяки «слуховій волі» виконавця, що охоплює «звукотворчу волю», «звукотемброву волю», «лінієволю», «ритмоволю», а також «формуючу волю». Перші чотири різновиди «слухової волі» К. Мартінсен, вважає базовими і розглядає їх як здатність до слухового уявлення музичної висоти звуків, «специфічної звукової забарвленості», «спрямованості одного звуку до іншого» та динамічного руху музичних звуків у часі. Наступні різновиди слухової волі включають усі попередні та об'єднують їх у «музично-формальному» й художньо-особистісному аспектах [142, с. 218].

На рубежі століть актуальним стало подолання принципу детального вивчення музичного слуху для «переходу від метафори до терміну» (М. Карасьова), розробка понятійного апарату музичного слуху як цілісного явища, як категорії музичної психології.

На сучасному етапі розвитку музичної педагогіки, розшарована структура музичного слуху потребує типології та класифікації. Перший варіант такої класифікації викладений М. Карасьовою [81, с. 43] в роботі «Сольфелжіо – психотехніка розвитку музичного слуху», в якій авторка виділяє типи музичного слуху на основі психологічних закономірностей його функціонування музичного слуху, когнітивно спрямованого на сприйняття зв'язку між формами прояву та способами мислення: за способом репрезентації

(слух зовнішній та внутрішній), стосовно музичного строю (гармонічний та мелодичний), за шкалою стилів організації інформації дедуктивність-індуктивність (слух ладовий і інтервальний), за сприйняттям морфологічних сторін музичної мови (слух інтонаційний і ритмічний), за сприйняттям музичних складів викладення (мелодичний, гармонічний, тембровий), за сприйняттям музично-композиційних аспектів (слух архітектонічний і функціональний), за сприйняттям музично-семантичних рис (стильовий).

Розглянемо визначення поняття «музично-слухова активність».

Думка про двокомпонентну структуру музично-слухової активності виконавця прослідковується в багатьох наукових дослідженнях (Л. Дашицької, З. Корінця, С. Миколинської, С. Сливко та ін.).

Сучасні науковці, феномен «музично-слухова активність» розглядають як здатність до творення музично-слухових уявлень (С. Миколинська); як «звукотворчу волю» (С. Сливко); як необхідну умову розвитку рельєфного та гнучкого внутрішнього музичного слуху (Л. Дашицька).

С. Миколинська, музично-слухову активність розглядає як форму організації психічної діяльності особистості, що забезпечує регуляцію слухової діяльності, аналіз та синтез слухових об'єктів і полягає у спрямуванні слухового аналізатора на звучання музичної тканини (хорового твору, фрагменту, звука тощо) та зосередженні слухової діяльності на ньому в даний момент [150, с. 19].

На переконання вчених, активність слуху, необхідна виконавцю як у процесі пізнання музики, тобто осягнення її музичного смислу, так і у процесі безпосереднього музичного виконання. Завдяки активності слуху виконавець здатен розпізнати всі компоненти музичного полотна, почути та зрозуміти музику внутрішнім слухом, осягнути основний лейтмотив музичного твору, почути та проінтонувати мелодичні лінії, осягнути художній зміст музичного твору.

У безпосередньому виконанні, за словами З. Корінця, активність слуху стає на заваді механічному озвученню окремих звуків, інтерваліки та ритміки

музичних епізодів, репродуктивному відтворенню нотного тексту за «усталеними нормами техніки». Головна спрямованість слуху – контроль музичного виконання на основі співвіднесення еталонного внутрішньо-слухового враження та реального виконавського звучання. Завдяки цьому виконавець здатен оцінити та проаналізувати якість виконання, з'ясувати причину звукової розбіжності між уявним і отриманим виконавським результатом [106, с. 146].

О. Карпенко у контексті дослідження шляхів і методів активізації музично-слухового самоконтролю в процесі музично-виконавської підготовки студентів також підкреслює значущість розвитку «активного слуху». На переконання дослідниці це досягається при засвоєнні прийомів слухо-аналітичної діяльності, формуванні «слухо-рухової координації», розвитку внутрішньо-слухової сфери музиканта-виконавця [82].

Формування музично-слухової активності виконавців у сучасних науково-педагогічних дослідженнях аналізується здебільшого як супутній продукт музично-виконавської підготовки.

У музичній педагогіці формування музично-слухової активності пов'язується з такими засобами:

- розвитком чуттєвих механізмів естетичного сприймання – різних видів, музичного слуху: спрямування уваги на відтворення (сприймання) точної висоти звуків (звуковисотний слух); ладове відчуття окремих звуків, їх стійкості (нестійкості); одночасне сприймання декількох звуків різної висоти і визначення їх консонансно-дисонансної якості, характеру зв'язку з іншими співзвуччями (гармонічний слух); диференційоване сприймання одночасно декількох звукових ліній у їх розвитку (поліфонічний слух); відчуття своєрідності забарвлень і сили звуку (темброво-динамічний слух) тощо;

- формуванням навички активізації слухотворчої уваги в процесі роботи над музичним твором;

- розвитком музично-слухового уявлення, як основи музичності (Б. Теплов) [229, с. 34].

Проблема формування музично-слухової активності теоретично обґрунтована у роботах Г. Ципіна. Сутність структурних складових зазначеної якості науковець вбачає в зосередженості музичного слуху на «головних провідниках» музичної змістовності (мелодичній лінії, гармонічних співзвуччях, динаміці розвитку) та утворенні «яскравих, емоційно багатих і змістовних» музично-слухових уявлень про твір.

За визначенням С. Миколинської, музично-слухова активність є необхідною професійною якістю художньо-інтерпретаційної діяльності, яка реалізується через усвідомлену зосередженість слухової уваги на смислових елементах музичного твору, що забезпечує формування інтерпретаційної версії виконання, самостійний відбір художньо-доцільних засобів виконавської виразності та виступає першоосновою поточного контролю й оперативного коригування музично-виконавського результату. Структура музично-слухової активності логічно узгоджується із структурною організацією художньо-інтерпретаційного виконавського процесу й охоплює орієнтувальню-контролювальний та контролювальню-коригувальний компоненти [150, с. 13].

Музично-слухова активність сприяє диференційованому ставленню до хорового твору, яке виявляється у цілеспрямованому зосередженні уваги на його певних моментах: мелодичній лінії, гармонічних співзвуччях, тембровому забарвленні, стилістичності, динамічних нюансах тощо.

Отже, спираючись на наукові дослідження психологів та практичні здобутки педагогів-музикантів, ми розробили власне визначення означеного феномену. *Музично-слухова активність розглядається нами як інтегрована особистісна психофізіологічна якість, що характеризується взаємозв'язком фізіологічних, емоційних, вольових і мотиваційних компонентів музично-перцептивної діяльності особистості.*

Нами розроблена та визначена компонентна структура музично-слухової активності, що охоплює взаємозв'язок та взаємодію мотиваційно-ціннісного, акустично-фізіологічного та емоційно-вольового компонентів.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує особистісну зорієнтованість майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності. Мотиваційно-ціннісний компонент посідає вагоме місце у структурі формування музично-слухової активності майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки мотив є спонукальним поштовхом будь-якої дії, вирішальним елементом формування будь-якої особистісної якості. Саме через мотив інформація всіх спонукачів людської поведінки отримує вихід, реалізується в практичних діях.

Для нашого дослідження є важливими висновки науковців (Д. Кикнадзе, Н. Кузьміної, О. Леонтєва та ін.), щодо формування мотивації діяльності: мотив викликається тільки тією потребою, що в конкретній ситуації набуває найбільш об'єктивної та суб'єктивної цінності. Знання й здібність оцінювання дії відіграють одну з вирішальних ролей у виникненні мотиву, за Д. Кикнадзе, однією з умов виховання мотиву є інтелектуальне виховання й освіта [84, с. 27]. У процесі мотивації людина не тільки усвідомлює свої потреби, способи та засоби їх діяльності їх задоволення, а й обирає предмет потреби, з урахуванням індивідуального характеру самих потреб. Мотив як усвідомлене спонукання для певної дії, власне, і формується, в міру того, як людина враховує, оцінює, зважає обставини в яких вона перебуває й усвідомлює мету, що постає перед нею.

Сучасні вчені (О. Олексюк, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Падалка, О. Щолокова та ін.), інтерпретуючи поняття «мотив» з сучасних позицій визначають його як внутрішню спонуку особистості до того або іншого виду активності, пов'язаної із задоволенням визначеної потреби, а під мотиваційною сферою особистості розуміють сукупність стійких мотивів, що мають чітку ієрархію і відображають спрямованість особистості.

Мотивація виступає безперечним чинником організації навчальної діяльності, що забезпечує її ефективність та смислову забарвленість. У свою чергу, професійна мотивація – це сукупність чинників і процесів, які, відбиваючись у свідомості, спонукають особистість до вивчення та ефективної реалізації професійної діяльності, а також внутрішній

спонукальний чинник професіоналізму фахівця, його продуктивної професійної діяльності.

У сфері професійної мотивації важливу роль відіграє позитивне ставлення до обраної спеціальності, оскільки воно пов'язане з кінцевими результатами навчання, а мотиви її вибору є надзвичайно важливим фактором успішного формування професійних умінь і навичок. Відповідно своєчасне і правильне виявлення професійних інтересів і схильностей є важливим прогностичним фактором задоволеності професією в майбутньому.

Психологи та педагоги А. Адлер, К. Андрєєва, Л. Виготський, В. Волошина, С. Сисоєва, О. Олексюк, К. Роджерс та ін. виділяють низку важливих шляхів формування професійної спрямованості у студентів: 1) формування професійної спрямованості через вдосконалення навчального процесу; 2) вдосконалення позанавчальної виховної роботи; 3) організація тренінгу професійного зростання; 4) залучення до науково-дослідної діяльності тощо.

На етапі навчально-професійної підготовки, за К. Андрєєвою, розвиток гармонійної професійно-педагогічної спрямованості особистості забезпечує цілеспрямована активізація процесу професійної самосвідомості майбутніх учителів. Це, в свою чергу, сприяє сприйняттю цінностей педагогічної професії, усвідомленню власних педагогічних здібностей, а також зближенню односпрямованих орієнтацій [5, с. 21].

Із важливих структурних елементів мотиваційно-ціннісного компонента є вивчення мотивів навчальної діяльності та аналіз спеціальних знань (щодо вокально-хорової діяльності) учасників навчального хорового колективу. Мотиви навчальної діяльності мають такі складові: мотиви (тиску) відповідальності й обов'язку (з примусу або під тиском); позиційні мотиви (намагатися зайняти конкретну позицію у стосунках з оточуючими); навчально-пізнавальні мотиви (орієнтир на здобуття знань, самостійне здобуття знань); широкі пізнавальні мотиви (орієнтир на отримання нових знань, явищ, закономірностей); мотиви самоосвіти (орієнтир на здобуття додаткових знань і

потім побудова соціальної програми самоосвіти). До знань вокально-хорового циклу ми відносимо знання хорознавчого змісту, системоутворювальні знання про основи вокальної техніки (співацька опора, кантилена, висока співацька позиція), загальні знання про хорові колективи.

Отже, мотиваційно-ціннісний компонент виконує пізнавально-перетворювальну функцію, що передбачає розширення системи знань, удосконалення професійних умінь і навичок та сприяє формуванню професійно-педагогічного мислення майбутнього вчителя музики.

Акустично-фізіологічний компонент пов'язаний із готовністю до засвоєння комплексу акустичних та психолого-фізіологічних основ хорового співу.

Одним із важливих структурних елементів акустично-фізіологічного компоненту музично-слухової активності є формування співацьких та вокально-хорових навичок в кожного з учасників навчального хорового колективу. До співацьких навичок віднесено: спосіб звуковедення, силу й тембральні якості голосу, співацьке дихання, дикцію, вокальний слух. Вокально-хорові навички, в контексті нашого дослідження, базуються на умінні чути себе в багатоголосі та «тримати» свою партію.

Зв'язки «співак – хорова звучність» у процесі колективного музикування неоднозначні. З одного боку, співак, «вливаючись» своїм голосом в загально-хорову масу, підлаштовується до неї, «спирається» на звучання інших голосів. З іншого боку, хорова звучність є для співака серйозною перешкодою у здійсненні слухового самоконтролю: усі компоненти звучання власного голосу, маскуються в хорі звучанням інших голосів і стають для співака невиразними або зовсім непомітними в потоці хорового звучання. На відміну від співака-соліста, завдання якого – виділитися на фоні інших голосів або інструментального супроводу, співак хору, підкоряючись законам хорового ансамблю, повинен співати «разом» з іншими голосами, не виділятися із загального звучання.

Емоційно-вольовий компонент характеризує спроможність до стабільного виконавського втілення художнього образу хорового твору.

Однією з головних перешкод у формуванні еталонного співу є наявність сценічного хвилювання. Цю ситуацію можна розглядати як стрес – прояв напруженої взаємодії людини із середовищем (виконавець – аудиторія), що змушує його до виходу за межі звичних виконавських реакцій.

Переважаючою причиною виникнення страху перед публікою є надмірна емоційність, яка породжує хвилювання і дискомфорт. Концентруючись на негативних очікуваннях, студент програмує себе на невдачу, в результаті впадає в паніку і втрачає над собою контроль.

За А. Занковським причини страху, можуть бути різні: страх забути нотний текст, страх виглядати безглуздо перед іншими студентами, неприйняття свого співу, непередбачуваність обстановки та ін. [68, с. 50].

Ю. Цагареллі у структуру надійності публічного виступу включає такі компоненти: саморегуляція, «завадостійкість», психоемоційна стійкість, стабільність, стійкість уваги мотиваційність, підготовленість. Важливо, що педагогічна дія відбувається ззовні, опосередковано, через саморегуляцію. Розглядаючи структуру саморегуляції автор виділяє: самооцінку, самоконтроль, самокорекцію і самоналаштування. Від адекватності самооцінки залежить об'єктивність самоконтролю і самокорекції. Самоконтроль, за Ю. Цагареллі, розглядається як «здатність слухати себе» і має три складові контроль, еталон, прямий і зворотний зв'язок. Контролююча складова є процесом виконавської інтерпретації твору у вигляді послідовності рухових дій, в нашому випадку – вокально-виконавських дій. Еталонна складова простежується на трьох рівнях:

- на рівні діяльності – симультанний музичний образ (цілісне, закінчене за формою виконання);
- на рівні дії – сукцесивний музичний образ (виконання фрагментів);
- на рівні операції – антиципуюча уява слухомоторного характеру (окремі звуки акорду).

Самокорекція – узагальнювальний, підсумковий етап у саморегуляції музиканта-виконавця. Потрібний для того, щоб до початку виконання скорегувати звичний виконавський процес. Самоналаштування – це

психологічна готовність до концертного виконання, зосередженість на майбутній діяльності, витіснення усіх побічних подразників, «входження в образ». Можна подумки почати співати, визначити вокально-артикуляційні дії, налаштуватися на високу співацьку позицію. Важливе місце у структурі надійності посідає підготовленість музиканта, що визначається як «синтез спеціальних знань, умінь і навичок, які забезпечують можливість якісної діяльності» [244, с. 25].

У сучасних дослідженнях (Д. Григорьева, О. Зелеченок, Б. Струве, М. Мантуржевской, Ю. Мазченко, Г. Цзинхен та ін.), стійкість у стресових ситуаціях розглядається як якість особи, що складається із сукупності наступних компонентів: психофізіологічного (тип, властивості нервової системи); мотиваційного – зміни мотивації, що призводить до збільшення або зменшення стресостійкості; емоційного – емоційного досвіду особи, накопиченого у процесі подолання негативних впливів стресових ситуацій; вольового – свідомої саморегуляції дій і приведення їх у відповідність до вимог ситуації; інформаційного – професійної підготовленості, інформованості і готовності до виконання тих або інших завдань; інтелектуального – оцінки вимог ситуації, прогнозу її можливої зміни, ухвалення рішень про способи дій.

Л. Китаєв-Смик виділяє кілька типів особистості: стресостійка – завжди готова до будь-яких змін, стресонестійка – складно адаптується до будь-яких змін, стресотренована – готова до змін, але не раптових глобальних, а поступових, – стресогальмівна – тверда у своїх позиціях, має професійні установки і не бажає змінюватися через зовнішню дію [86, с. 45].

Наближення співу під час концертних виступів до еталону передбачає формування у хористів художньо-виконавських здібностей та артистизму. Художньо-виконавські здібності являють собою складний комплекс раціонально-інтелектуальної, емоційної і творчої діяльності. Вони виявляються в якісних показниках процесу художнього сприйняття, емоційного переживання музичного образу, розумово-аналітичного мислення, глибини осягнення й усвідомлення сутності твору, розвиненості асоціативно-образного

мислення, адекватного оцінювання художньої інформації. Проте найяскравіше музично-виконавські здібності розкриваються в художньо-інтерпретаційному процесі, що характеризується суб'єктивністю висловлювання-розуміння, творчим пошуком особистісно-значущих смислів, співзвучних власному духовному світу, самореалізацією виконавця як творчої особистості.

Існує декілька концепцій, що пояснюють психофізіологічний механізм розвитку вокально-хорових навичок, згідно однієї з яких навичка є ланцюгом умовних рефлексів.

За В. Леві, ритм і темп, взяті самі по собі, передають, головним чином, ступінь активності, ступінь психологічного напруження певної емоції. Співвідношення ритму з емоціями є таким: функціональні стани, пов'язані з позитивними емоціями, ритмізують діяльність психофізіології людини; негативно забарвлені емоційні стани діють навпаки. Названі співвідношення пояснюються прямопропорційною залежністю між ритмічним повторенням подразнень і діяльністю системи нейронів, що відповідає за позитивні емоції, та неритмічністю і діяльністю антагоністичної до вказаної системи, яка прагне припинити свою діяльність. Роботою названих систем нейронів В. Леві пояснює одну із причин виникнення музичних емоцій, ґрунтуючись при цьому на твердженні Б. Теплова про те, що емоційна реакція реципієнта на музику не залежить від здатності розрізняти й сприймати музичні звуки [120, с. 39].

Слід зазначити, що у будь-якої людини, спонукуваної до виконання якої-небудь діяльності, спочатку, як відповідь на дію зовнішнього середовища, виникає відповідний психологічний стан готовності до здійснення дії або, іншими словами, психологічна установка. Психологічна установка – стан налаштованості людини на певну активність у певній ситуації. Є. Назайкінський у неопублікованій праці «Модус як музична універсалія» стверджує про універсальність дії установки в музиці: музичний твір є одночасно і носієм установок, і механізмом їх трансляції; музичний твір – це «система зовнішніх виявлень внутрішнього стану музиканта, ізоморфна його

установка», тобто музичні модули – це віддзеркалення різних модулів психічних станів. В основі самонавіювання реципієнта лежить перцептивна установка, яка за словами Є. Назайкінського є «складною системою настроювання аналізаторів, мобілізації уваги, пам'яті» [158, с. 56].

В. Медушевський, виділяє такі різновиди установки: аксіологічна («ціннісна») – оцінка реципієнтом музичного твору, творча – діяльність слухача як інтерпретатора; пізнавальна – полягає в «упередженому підключенні до сприйняття конкретного музичного твору знань із тих галузей музичного і життєвого досвіду, які необхідні для повного, своєчасного і правильного розпізнавання використаних засобів та розуміння художньої сутності» [147, с. 180]. Для процесу вокально-хорової перцепції є важливою і психологічна установка, здійснена перед початком самого процесу співу, оскільки її застосування, власне, і допомагає спрямувати свідомість хорового співака на шлях адекватних реакцій у хоровому творі.

Тому, для розвитку співацьких навичок в навчальному хоровому колективі потрібна психологічна установка, що обумовлює смислову суть вокальної діяльності і сприяє оволодінню вокально-хоровими навичками

У межах нашого дослідження емоційно-вольовий компонент розглядається через розвиток умінь характеризувати, на основі літературного тексту, теситури та характеру мелодії, музично-слухових уявлень, художньо-образний зміст твору та засоби музичної виразності; через розвиток навички володіння емоційним станом під час виконання хорового твору.

1.2 Роль хорового колективу у формуванні музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва

Однією із специфічних особливостей хорового співу є можливість об'єднання в один виконавський колектив студентів з різним рівнем розвитку співацьких навичок. У розробці теорії колективу важливу роль відіграли праці

філософів (М. Бажана, Л. Бенько, П. Горностай, М. Поповича, Ю. Чорноморця, В. Шаян, Н. Лапіна та ін.); психологів (Н. Волянук, І. Джидарьян, Л. Китаєв-Смик, Л. Кривошеїна, А. Лутошкин, В. Петрівського, Л. Умайский, С. Шеріф та ін.).

Поняття «колектив» походить від лат. *collektivus* – збирати, об'єднувати. З філософської точки зору *колектив* розглядається як «відносно компактна спільнота, яка зайнята вирішенням конкретних суспільних завдань, ... де інтереси індивіда та суспільства виступають у взаємозалежності» [152, с. 839].

У сучасному педагогічному полі існує усталене визначення означеної дефініції. Колектив – організована група людей, які об'єднані суспільно значущими цілями, професійними і соціальними інтересами, спільними ціннісними орієнтаціями, діяльністю, спілкуванням, взаємною відповідальністю; взаємодія і взаємовідносини між людьми, які об'єднані спільними цілями, спільною організацією [206, с. 50]. У Психологічному словнику поняття «колектив» визначається як «вищий ступінь розвитку і функціонування соціальної групи, що відзначається єдністю ідейних, організаційних, ділових і міжособистісних стосунків. Для колективу характерна єдність цілей і високий рівень спілкування» [209, с. 45].

А. Макаренко розглядав колектив як спільноту людей, яка має загальну мету діяльності та володіє органами управління та самоуправління. Він підкреслював, що «колектив є можливим тільки за умов, якщо він поєднує людей на завданнях діяльності, що є корисною для суспільства». Основними принципами і методами управління колективом автор вважав: поєднання дружнього єднання й високої свідомої дисципліни, перспективних ліній і паралельної дії, авансування особистості й об'єднання колективу. Основними функціями колективу, в залежності від його мети, є: морально-регулятивна, організаційно-об'єднавча, стимулююча, виховна [136, с. 56]. М. Фіцула, визначає колектив як «групу людей, для якої важливо мати суспільно значущу мету, щоденну спільну діяльність, спрямовану на її досягнення, наявність органів самоврядування, встановлення певних психологічних стосунків між

його членами» [238, с. 55]. А. Петровський тлумачить колектив як «організовану форму об'єднання людей на основі цілеспрямованої діяльності [180, с. 22].

А. Семиченко розглядає колектив як «групу, усередині якої міжособистісні стосунки опосередковуються змістом спільної діяльності, яка одночасно відбиває суспільно і особистісно значущі цілі та цінності» [210, с. 14]. Провідними рисами колективу у загальнопедагогічному аспекті визнають: наявність суспільно значущих цілей, послідовний розвиток цілей у результат спільної діяльності, єдність дій, систематичне включення вихованців у різноманітну соціальну діяльність, психологічний клімат, дисципліна, двосторонній зв'язок студентського колективу із соціальним середовищем. Вищеназвані ознаки та функції колективу притаманні тільки колективу високого рівня розвитку і тільки такий колектив може успішно виконувати соціальні функції.

В. Бучківська, досліджуючи проблему виховання студентської молоді, обґрунтовують основні шляхи розвитку колективу, а саме: організація індивідуальної і колективної діяльності учасників колективу на основі перспективних ліній, розвиток і встановлення між учасниками колективу стосунків дружби, співробітництва, взаємної відповідальності й вимогливості, формування і педагогічна підтримка органів студентського самоврядування, залучення всіх членів колективу до активної участі в ньому [33, с. 12].

Отже, на підставі порівняльного аналізу, доходимо висновку, що поняття «колектив» є багатоаспектним, а його суттєвими ознаками є: структура (певна внутрішня організація), наявність спільної мети діяльності, спільний вид діяльності, підкорення особистісних інтересів колективним, що не суперечить ідеї свободи особистості, її самореалізації.

Враховуючи, що загальнопедагогічне та соціально-психологічне тлумачення колективу має бути основою для з'ясування сутності поняття «хоровий колектив», проаналізуємо відомі дефініції останнього. Зокрема, провідний хоровий диригент і педагог В. Соколов, підкреслюючи значущість

засобів хорової діяльності, визначає хор як «колектив, який володіє технічними і художньо виразними засобами виконання, необхідними для передавання думок, почуттів, ідейного змісту, що закладені у творах» [218, с. 104]. К. Пігров розглядає хор як «організовану творчу групу, головною метою якої є ідейно-художнє та естетичне виховання народних мас» [182, с. 44]. Т. Смирнова визначає хоровий колектив як «стійку у часі організовану групу співаків із специфічними органами самоврядування, поєднану загальною метою, змістом, цінностями, спільною діяльністю та складною динамікою формальних та неформальних відносин» [217, с. 94].

Вагомий внесок у розробку проблем вокально-хорового виховання майбутнього вчителя музичного мистецтва здійснено у дисертаційних дослідженнях Н. Бабіченко [11], Лінь Хай [130], Л. Сверлюк [207], Т. Смирнова [217] Фаньцзюань Мен [236], Ма Цзюнь [245] та ін.

Л. Сверлюк акцентує увагу на понятті «колективність». На думку вченої, колективність виявляється не лише у «суто технологічних» (музичних) відносинах, а й у міжособистісних стосунках, пронизуючи художньо-творчу і соціально-психологічну сфери життєдіяльності навчального хорового колективу [207, с. 44]. Вона зводиться, насамперед, до відповідальності спільної та особистісної. У даному випадку, соціальна сутність хорового колективу розкривається через колективність та її змістові компоненти, обов'язково наявні в навчально-хоровій діяльності, в міжособистісних стосунках і спілкуванні з учасниками. Поняття «змістові компоненти» включає єдність соціальних і музичних цілей учасників, єдність дій, співробітництво і взаємодопомогу, творчу активність та ініціативу, відповідальність і дисципліну. Тільки за цих в цьому діяльність навчального хорового колективу характеризується як колективна.

Колективна музична творчість – це не тільки складний психолого-педагогічний процес відтворення музики, в якому художні завдання тісно пов'язуються із проблемами виконавських дій значної кількості виконавців, а, насамперед, міжособистісні взаємини в колективі.

Крім того, навчальний хоровий колектив має великі педагогічні можливості, реалізація яких залежить, передусім, від правильної організації процесу керування ним. Тому виникає потреба подальшого дослідження навчального хорового колективу як соціально-психологічного і педагогічного феномена, що є досить актуальним у вирішенні теоретичних і практичних завдань.

Автори наукових досліджень (А. Болгарський [26], К. Кабріль [76], А. Козир [98], О. Олексюк [170], Л. Орановська [172], С. Світайло [208], та ін.), присвячених аналізу професійної діяльності хорових колективів, таку діяльність розглядають як сукупність організаційних, навчально-виховних, художньо-творчих завдань. Кожен із компонентів багатогранного процесу навчання (організаційний, навчальний, виховний, репетиційний, концертний тощо) має певну специфіку, хоча на практиці реалізуються одночасно.

Колективне виконання хорового твору вимагає тісного взаєморозуміння між диригентом і співаками, їхньої здатності свідомо підкоряти свої дії єдиній волі диригента. У зв'язку з цим перед диригентом стоїть завдання спрямувати свою діяльність на реалізацію головної мети – виховання згуртованого колективу.

У загальній педагогіці теорію колективу розробив А. Макаренко, який сформулював основні закони життя колективу (рух – форма життя колективу зупинка – його смерть), визначив принципи розвитку колективу, виділив стадії його розвитку [136, с. 184].

Проблема формування колективу активно вивчається у педагогічній та психологічній літературі. Вчені виділяють певні принципи та стадії. Проблема формування колективу активно розробляється у сучасних педагогічних дослідженнях. Вчені виділяють певні стадії розвитку колективу:

– на стадії первинного поєднання відбувається утворення діад, тріад і стихійне виявлення лідерів серед співаків. На цьому етапі диригент прагне перетворити організаційно оформлену групу співаків у колектив. Основним засобом об'єднання членів хору стає вимога диригента, чіткі, точні та зрозумілі розпорядження. Ця стадія завершеною тоді, коли у хорі формується актив, а

співаки згуртовуються на основі загальної мети, хорової діяльності та її організації;

- на стадії асоціації (групи) серед співаків хору виникає активна більшість, яка здатна виробити групові норми, традиції, загально-групові цінності. У хоровому колективі на цій стадії починає активно працювати Рада хору, яка складається з голови, його заступника, старост хорових партій, бібліотекаря та редактора газети. На цій стадії актив здобуває певні вповноваження. Тобто, для другої стадії становлення хорового колективу характерна стабілізація його структури, колектив починає виступати як цілісна система з механізмами самоорганізації та саморегуляції. Основним завданням диригента на цьому етапі є хорове навчання та виховання усього колективу загалом та кожного співака окремо;

- стадія консолідації хорового колективу. Основними ознаками цієї стадії є високий рівень виконавської культури співаків, їх вихованість, усталеність суджень і поглядів. Стадія характеризується постійною взаємодією і спілкуванням груп між собою.

Навчальна робота у студентському хоровому колективі спрямована на вирішення цілого комплексу важливих завдань: загально-музичного розвитку; вокально-хорового виховання; вивчення та сприйняття музичних творів; загально-виховних (естетичного, морального, цивільно-патріотичного виховання); комунікативних (спілкування учасників колективу між собою, з глядачем та ін.).

Управління студентським колективом сьогодні розглядається як діяльність, що спрямована на виховання та розвиток кожної окремої особистості, яка є членом даного колективу, її самореалізацію та самоактуалізацію. Отже, колектив виступає певним інструментом виховання студентів, їх всебічного та гармонійного розвитку. За Л. Новіковою, проблема управління розвитком учнівського (в нашому випадку студентського) колективу передбачає вивчення його структури, принципів та механізмів виховання особистості через колектив, визначення місця та ролі педагога в означеному процесі [165, с. 65].

Формування музично-слухової активності в навчальному хоровому колективі – процес складний та довготривалий, що вирішується усіма формами діяльності хорового колективу. Окрім репетиційної роботи, де поряд із напрацюванням навичок правильного співу, роботою над творами, відбувається прослуховування музики, записів хорових колективів із подальшим їх обговоренням, корисно організувати відвідування філармонічних концертів, театральних спектаклів, обговорення музичних телепередач. Такі форми роботи сприяють згуртованості колективу, збагачують учасників хору системою ціннісних орієнтації в музиці та мистецтві.

Навчальний хоровий колектив ґрунтується на відносинах гармонії між його членами. На думку В. Романчишина [193, с. 45], колектив характеризується особливим типом стосунків, що базується на вільній участі музикантів у суспільно значимій діяльності. Якщо музична діяльність, відносини і спілкування в навчальному хоровому колективі завжди мають спільний характер, то наявність у ньому колективності свідчить про створення міцного осередку. Основною особливістю керування навчальним хоровим колективом є психолого-педагогічна взаємодія керівника та учасників.

Розглядаючи студентський навчальний хоровий колектив як мікросоціальне явище, необхідно проаналізувати структуру формування гуманних взаємин, яка складається із взаємодіючих компонентів: когнітивного (знання про сутність гуманних взаємин, творчо-виконавську взаємозалежність та взаємовідповідальність), емоційно-емпатійного (гуманні почуття), нормативно-ціннісного (оцінка, самооцінка, ідеали, переконання), операційного (уміння, звички, вчинки, дії) [121, с. 60].

Необхідною умовою хорового колективу є *сумісність* співаків. Адже вона свідчить про найсприятливіше поєднання властивостей учасників хорового колективу, забезпечує успіх спільного виконання та особисте задоволення диригента і кожного співака від хорового співу.

Л. Сверлюк виділяє фізичний, психофізіологічний і соціально-психологічний рівні сумісності [207, с. 203]. Фізична сумісність вказує на

однаковий вік та фізичні властивості учасників хорового колективу. Психофізіологічна сумісність свідчить про ступінь узгодженості темпераментів учасників хорового колективу, їх музичних та особистісних властивостей, працездатності, тощо. Сумісність як психологічний феномен є результатом ефекту взаємодії співаків хору під час репетицій та концертів, вона характеризується емоційним задоволенням та «збереженням» позитивних відносин у хоровому колективі. Головною ознакою соціально-психологічної сумісності є узгодженість типів поведінки співаків у хоровій партії, їх комунікативні властивості, наявність позитивного психологічного клімату в хоровому колективі. Вчені відзначають, що сумісність формується за умов вивчення диригентом ціннісних орієнтацій, ідеалів, лідерських тенденцій членів колективу. Натомість вона закріплюється завдяки механізму уподібнення та взаємного підсилення позитивних якостей, компенсації та взаємодоповнення недостатньо розвинутих особистісних властивостей та професійних (вокально-хорових) умінь співаків хору.

Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дозволяє зробити висновок, що сумісність як інтегральна якість хорового колективу забезпечує ефективну взаємодію співаків у хорі, дозволяє оптимально поєднувати їх професійні та особисті якості.

Яскравим проявом сумісності є наявність згуртованості. Згуртованість як найважливішу характеристику колективу В. Семенченко розглядає у контексті «згоди» поняття (consensus) та «притягання» (attraction) [210, с. 62].

Вітчизняні психологи визначають, що емоційної єдності для формування згуртованості замало. Для її набуття необхідні впорядкованість узгодженість та сталість внутрішньо групових міжособистісних взаємозв'язків у групі, які й забезпечують стабільність та наступність життєдіяльності групи. Вчені виділяють такі чинники згуртованості: міжособистісні емоційні взаємовідносини членів колективу; структуру взаємодії між ними; характер ціннісних орієнтацій, установок і норм, що формується серед членів колективу. «Згуртованість» визначається як міра єдності співаків, яка народжується

завдяки усвідомленню ними загальної мети завдань та ідеалів хору, а також міжособистісних відносин, що набувають рис взаємодопомоги. Ця теза спирається на твердження В. Чабанного, який вважає, що «згуртованість є безпосередньою умовою творчої атмосфери хорového колективу, вона відображається у здатності керівника хору розуміти і відчувати духовне життя співаків, їх внутрішню культуру, рівень виконавської майстерності» [246].

Одним із факторів, що посилює згуртованість хорového колективу, вважають спрацьованість, яку визначають як узгодженість в роботі між співаками і диригентом, тобто оптимальне поєднання їх дій у часі й просторі. Аналіз психолого-педагогічної та хорознавчої літератури доводить, що спрацьованість можна розглядати у двох аспектах. У першому під спрацьованістю хорového колективу розуміють одночасну спільну взаємодію співаків та диригента хору. У другому аспекті йдеться про *виконавську спрацьованість*, яка формує ансамбль усіх елементів хорОВОЇ звучності та демонструє звукову єдність хорového колективу.

Представники вітчизняної психології, зокрема, А. Петровський, А. Донцов, А. Ковальова найважливішим показником згуртованості та спрацьованості визнають *ціннісно-орієнтаційну* єдність колективу яка в хорОВОГО колективі означає збіг поглядів, оцінок та позицій співаків і диригента на традиції, професійні цінності, напрямки хорОВОГО виконання, стиль керування, концептуальні підходи, ідеї. За висновками дослідження А. Петровського, ціннісно-орієнтаційна єдність не є повним співпаданням оцінних суджень та позицій співаків хору, нівелюванням особистості співака в хорі [180, с. 194]. Головним її фактором має стати єдність саме співаків і диригента хору як інтеграція індивідуальних дій хорОВОГО колективу, спільних поглядів на зміст і способи хорОВОГО виконання, яке, з одного боку, має носити суспільно-корисний характер, а з іншого – задовольняти індивідуальні потреби кожного співака. Усвідомлення сутності ціннісно-орієнтаційного компоненту хорОВОГО колективу дозволяє припустити, що її закономірним результатом має бути народження колективної особистості

хору, яку С. Казачков визначив як ансамбль співацьких індивідуальностей [79, с. 39].

Сумісність, згуртованість та спрацьованість є показниками позитивного психологічного клімату в хоровому колективі, під яким розуміють сукупність внутрішніх умов, що створюються керівником у процесі розвитку і життєдіяльності колективу. Це, передусім: а) позитивна перспектива як для колективу в цілому, так і для кожного його члена; б) моральна атмосфера та домінуючий настрій; в) взаємодопомога та авторитет керівника; г) продуктивність праці членів колективу. Саме позитивний психологічний клімат має формувати у членів колективу почуття задоволеності від спільної діяльності, він суттєво впливає на життя та діяльність усього колективу.

Хоровий навчальний колектив виступає важливою складовою музичного мистецтва й полягає у поданні власного художньо-інтерпретаційного бачення диригента щодо музично-виконавському звучання.

Навчальний хоровий колектив у своєму розвитку та діяльності здійснює чотири основні функції – соціально-педагогічну, художньо-творчу, музично-творчу, організаційну, які, в свою чергу, діють через систему різних, більш вузьких і конкретних підфункцій.

До групи соціально-педагогічних функцій доцільно віднести ті, що сприяють вихованню основних соціально-моральних якостей особистості, які вироблених суспільством, – функція всебічного розвитку особистості та комунікативно-інтегративна. Сутність соціально-педагогічної функції полягає у створенні умов для вільного всебічного розвитку учасника навчального хорового колективу. Художньо-творча функція є домінуючою, виявом соціального призначення й цінності хорового колективу, та має певне виховне спрямування. Тому вона сприяє не лише музичному розвитку, а й естетичному вихованню, формуючи у співаків погляди, цінності та почуття. Музично-творчу функцію слід розуміти як створення нових музичних цінностей: оригінальних інтерпретацій хорових творів, цікавих аранжувань, перекладів тощо. Поряд з цим, вона вимагає різнобічного розвитку як навчального хорового колективу,

так і його членів. Їй передусє поглиблена музично-навчальна і художньо-освітня робота. Таким чином, суть музично-творчої функції полягає у створенні нових музичних цінностей. Організаційна функція виконує регулюючу та консолідуючу роль у реалізації вказаних функцій. Організаційна функція є фундаментом життя та діяльності колективу. Оптимальним для існування хору та саморозвитку особистості кожного співака є «співпадання» загальногрупових цінностей, розвиток мотивації та емоційна ідентифікація кожного співака з хоровою групою.

А. Ільченко [75] зазначає, що об'єднання функцій членів колективу, налагодження необхідної динаміки взаємовідносин і взаємозв'язків, узгодження дій для досягнення поставленої мети у колективній діяльності відбувається за допомогою певної структури зв'язку. Тобто, необхідної системи взаємодії членів колективу.

Отже, проаналізувавши функції хору, доходимо висновку, що в хорі чи ансамблі існує певна система взаємозв'язків і взаємовідносин, які регулюють функціональну діяльність кожного члена колективу.

Структура навчального хорового колективу зводиться до сукупності елементів і зв'язків між ними. У хоровому колективі елементами є учасники, а зв'язками – їхні стосунки. Ця структура є універсальною, на основі якої можуть вибудовуватися й інші види структур (стосунків), що ґрунтується на компонентах колективності, які можна поділити на музично-функціональний компонент, пов'язаний із специфікою музичної діяльності, та соціально-психологічний. Якщо перша є системою стосунків, пов'язаних із виконавською діяльністю та субординаційними внутрішньо-колективними підпорядкуваннями, то друга – системою «горизонтальних» міжособистісних стосунків. Вони мають відповідно оформлений (офіційний) та неоформлений (неофіційний) характер.

Навчальний хоровий колектив – це повноцінна ланка комунікаційного процесу, що передає інформацію та гіпотетично змінює її.

Згідно соціокультурної концепції Е. Берегової, основний процес музичної комунікації, без додаткових учасників процесу, має наступне схематичне

вираження: композитор – твір – виконавець твору – канал трансляції – слухач [19].

Т. Коробка виділяє зв'язки суб'єктів комунікації в хорovому колективі, які транслуються в такі біномні пари: *композитор – нотний текст; нотний текст – диригент; диригент – хор; хор – слухач; диригент – слухач*, всередині яких відбувається перекодування з однієї «мови» на іншу [107, с. 37]. Але, попри односторонній векторний рух передачі інформації, дія в кожній з цих пар має не односторонній характер. Кожна одиниця в середині біноми має свій «вплив» і «опір».

Діяльність кожного із суб'єктів музичної комунікації припускає не лише розшифрування художньої інформації (перекодувало з однієї системи кодів на іншу), але і складний процес її інтерпретації. Каналом комунікації є шлях, по якому здійснюється інформаційний зв'язок між відправником і одержувачем музичних повідомлень, проте з усіх можливих варіантів цього каналу між різними суб'єктами музичної комунікації детальному аналізу підлягатиме комунікаційний канал між виконавцем і слухачем, за допомогою якого остаточно реалізується акт музичної комунікації.

Вагоме значення в роботі хорovого колективу відіграє діяльність диригента, його професійні та особистісні характеристики.

Диригентська діяльність – одна з найскладніших серед музично-виконавських професій. Її структура багатокomпонентна, а прояви багатогранні. Тому до диригента ставляться найвищі вимоги [106, с. 112]. До завдань диригента входить сприйняття інформації, осмислення її, передача іншим учасникам колективу, досягнення необхідного результату. У зв'язку з цим, диригент хору повинен мати ряд як професійних, так і психолого-педагогічних якостей. Професійні якості складаються з природної обдарованості спеціального навчання. До педагогічних якостей належать: гностичні уміння, уміння психолого-методичного планування, діагностичні уміння, дослідницькі уміння.

Серед педагогічних умінь перше місце посідають гностичні уміння. Вони виявляються у здатності передати знання іншим особам і забезпечити

їх засвоєння. Це потребує особистісного їх осмислення та викладу в доступній формі кожному учаснику хорового колективу. У цьому полягає психологічна сутність дидактичних здібностей. У той же час, осмислення своїх умінь – причина і запорука вдосконалення власної виконавської майстерності.

За Н. Басовою, до гностичних умінь, також відносяться здібності сугестивні й експресивні. Сугестивні здібності – це здібності емоційно-вольового впливу на колектив, залежні від комплексу особистісних якостей керівника, зокрема, його вольових якостей (рішучості, витримки, наполегливості, вимогливості та ін.), а також від почуття відповідальності за своїх підопічних. Це уміння надихати, переконувати, вести за собою. Первинне значення тут має особа диригента, його моральна переконаність, професійний авторитет. Особисті якості керівника, його авторитет – це основа психологічної дії на членів колективу. Якості, що вселяють довіру, і що підпорядковують своєму впливові, роблять кожне зауваження пропозицію диригента вагомим і переконливим, надихають на працю [16, с. 154]. Підґрунтям для функціонування сугестивних здібностей диригента, є сприйнятливість й податливість тих, на кого вони спрямовані.

Експресивні здібності – «здібності ясно й чітко виражати свої думки й почуття за допомогою мови, а також міміки та пантоміміки. Мова ... жива, образна, інтонаційно яскрава і виразна, емоційно забарвлена, з чіткою дикцією, помірними жестами і рухами» [94].

Перед керівником студентського хорового колективу стоять завдання, від яких безпосередньо залежить професійний рівень колективу: стимулювати хористів до самостійної пізнавальної діяльності, привчати студентів думати у процесі репетиції, виховувати у студентів творчу уяву, загострювати інтерес вокально-хорової діяльності. Уміння психолого-методичного планування включають: визначення комплексу найближчих завдань, визначення системи роботи. Гнучкість у виборі методів роботи з окремими партіями хору та усім хором, індивідуальні прийоми роботи. Визначення ступенів труднощів.

Діагностичні уміння – це визначення початкового рівня (диференційований підхід), визначення загальної здатності, працездатності групи, прогнозування результатів. Дослідницькі уміння включають: спостереження, експеримент, узагальнення [219].

Диригентська діяльність побудована на раціональній і емоційній основі, вона багатофункціональна і включає різні види діяльності: аналітичну, виконавську, педагогічну та організаційну.

Звернемо увагу на вимоги, що ставляться до керівника хорового колективу. Це: ерудиція, самостійне мислення, уява, натхнення та інтуїція. Психологічні особливості диригентської діяльності обумовлені тим, що диригент працює з колективом музикантів, кожен з яких є окремою особистістю, яка володіє особистісними рисами – характером, темпераментом, здібностями, певним рівнем професійної підготовки тощо. Тому однією з головних якостей, яку повинен мати успішний диригент хору, – це здатність до комунікації. Педагогічний процес дуальний, тому продуктивність його безпосередньо залежить від специфіки взаємовідносин між диригентом і хористами. Вирішальне значення у формуванні комунікативних здібностей мають як психологічні якості диригента, так і певні риси характеру: доброзичливість, правдивість, щирість, принциповість у поглядах і вчинках, чуйність.

Велику роль в особистісних характеристиках диригента відіграють й організаторські здібності (за Л. Уманським): ініціативність, вимогливість, винахідливість, здатність поєднувати різні види роботи, здатність знаходити шлях до кожної людини, критичність, психологічний такт, уміння передбачати наслідки своїх слів або вчинків, самостійність (на відміну від сліпого наслідування), спостережливість, самоконтроль і витримка, уміння діяти енергійно, працездатність, зібраність, комунікативність. Організаторські здібності диригента виявляються в умінні організувати та правильно розподілити час репетицій. Важливою стороною організаторських здібностей є уміння скоординувати роботу з життям усього колективу, що часто є непростим завданням.

Вагомою складовою взаємин між диригентом та хором є встановлення ділового контакту та емоційного клімату в колективі. Це простежується у творчій пов'язаній з психологічним. Він, у свою чергу зближує диригента із співаками спрямованості хорового заняття, в умінні диригента активізувати мислення співаків хору, підтримувати високий рівень уваги, інтересу, допитливості. Діловий контакт диригента хором тісно пов'язаний психологічним. Він, у свою чергу, єднає диригента із співаками хору. Психологічний контакт виявляється у створенні атмосфери довіри, щирості, справедливості, природності, простоти, взаємної зацікавленості у спільних результатах роботи.

Спираючись на власний досвід роботи зі студентським хором, основними параметрами сприятливого емоційного клімату нами визначено такі:

- *тривалість* (характеризується стійкістю професійно-психологічних мотивів, їх незмінністю протягом усього періоду професійної підготовки, хронологічною послідовністю);
- *диференційованість* (вміння виділяти із традиційної загальної музично-педагогічної підготовки необхідну інформацію для вирішення тих чи інших педагогічних завдань);
- *комплексність* (синтезований підхід до інтегральних утворень, який включає як весь арсенал набутих знань: методологічних, методичних, технологічних, – так і фахові, психологічні, педагогічні знання, які забезпечують ефективне вирішення освітніх, виховних та розвивальних завдань);
- *активність* (наполеглива робота в напрямку від набутого до недосягнутого);
- *узгодженість* (ступінь зв'язаності всіх мотивів активності студента);
- *динамічність* (характерною ознакою є рух і розвитку від умовного початкового рівня (інтерес до вокально-хорової діяльності) до умовної

сформованості (професійної зрілості майбутнього вчителя музичного мистецтва);

– *оптимістичність* (ступінь упевненості в досягненні професійної мети та у собі).

Дотримання даних параметрів в роботі з навчальним хоровим колективом сприяє досягненню успіху в професійній діяльності диригента.

Теорію успіху розглядали у своїх роботах античні філософи Платон, Арістотель, а пізніше І. Кант, Г. Гегель, Ф. Ніцше, А. Шопенгаер. У філософії прагматизму – У. Джеймс, Д. Дьюї, Ч. Пірс. У ХХ сторіччі проблема успіху диригента піднімається у роботах таких науковців, як: Л. Боровик, Г. Ержемський, С. Козачков, І. Мусін, Л. Сидельников, Б. Смирнов. Вчені вивчали проблему методології навчання й художнього виховання молодих диригентів.

В. Каюков переконує, що успішність диригента залежить від його внутрішньої природи, яка проявляється через такі фактори, як: аудиторія (масовість), мануальна техніка, цілісність музичного сприйняття, реквіємність. Ці чотири чинники успіху є не просто побіжними, а основними, базовими чинниками успішної диригентської діяльності. Успішна диригентська діяльність заснована на трьох типах диригентського артистизму: диригент – диктатор, диригент – діяч, інтелектуально-поетичний тип управління [83, с. 67].

За Г. Єржемським, успіх диригента базується на наступних методологічних положеннях: визначальній ролі психічного образу-уявлення бажаного результату; ідентичності структури внутрішньої мови диригента і виконавської мови творчих партнерів; діалектичній єдності спонукальних виконавських дій і контролю; взаємозв'язку енергетики і релаксації; комплексній цілісності і взаємозалежності мислення, внутрішньої і зовнішньої мови диригента [64, с. 27].

Вагомою складовою диригентської діяльності є наявність педагогічного такту. Педагогічна основа репетиційного процесу вимагає від диригента володіння, зокрема, грамотною мовою. Мова диригента повинна бути

лаконічною, конкретною і точною, спиратися як на музичну термінологію, так і на мальовничі або поетичні асоціації. Введення спеціальних термінів цілком виправдано, якщо дозволяє внести необхідні уточнення, але диригент у своїх поясненнях під час роботи над хоровим твором не завжди повинен дотримуватися професійної мови. Образ, поданий точно і лаконічно, можливо більш зрозумілий виконавцям, ніж довгі та складні пояснення, оскільки багато термінів є синонімами слів звичайної мови. К. Станіславський у своїй книзі «Робота актора над собою» зазначав: «У мистецтві потрібно говорити і писати просто, зрозуміло. Мудровані слова лякають. Вони збуджують мозок, а не серце» [138, с. 345].

Фундаментальною особливістю диригентсько-хоровій діяльності є багатофункціональний характер, який полягає в тому, що диригент на різних етапах своєї діяльності виконує функції організатора, менеджера, виконавця, керівника, педагога, декоратора та навіть костюмера. Диригент поєднує в собі функції актора та режисера, коли реалізує задум і ставить «музичний спектакль» і одночасно грає в нім головну роль. До того ж диригент ще і педагог-вихователь, який об'єднує виконавців в єдиний колектив, що допомагає кожному розвинути необхідні якості, навчає майстерності.

О. Кочетова із переліку специфічних диригентських якостей в першу чергу називає наявність сильної волі, високе володіння концентрованою і диференційованою увагою, швидкість реакції і яскраво виражену комунікабельність, мобільність дій, здатність розуміти і бути зрозумілим. Від керівника завжди вимагається глибоке розуміння теоретичної основи твору, відмінний слух і пам'ять, серйозна диригентська технічна підготовка, загальний культурний рівень, вміння проникнути до мелосу кожного голосу, у драматургію твору, темп, динаміку. Потрібні також знання секретів інтонування, вміння вирішувати задачі співацького дихання, дикції, різноманітних образних звукових ефектів, знаходити тісне взаємопорозуміння з колективом.

Окрім суто музичних професійних умінь, диригент повинен володіти й певними суттєво важливими людськими якостями, рисами характеру, які

допомагатимуть йому в роботі. Найважливішою з них є воля – та воля, що допомагає впевнено взяти керівництво до власних рук, очолити колектив, повести за собою. Сучасна практика і вся історія виконавства довела існування так званого індивідуального магнетизму. На рівні з реальним існуванням таких якостей як художній смак, талант, воля, існує й уміння диригента примусити співаків слухати його, уміння сконцентрувати усю увагу виконавців на собі.

Виходячи із класифікацій професій, розробленою Е. Клімовим [60], диригентську професію слід віднести до типу «людина-людина», оскільки діяльність диригента неможлива без взаємодії з музичним колективом, і до типу «людина – художній образ», оскільки метою діяльності диригента є створення художньо-ціннісної інтерпретації музичного твору. Диригент як інтерпретатор є посередником між авторами і виконавцями.

Перед диригентом постійно постає завдання стежити за змінами у своїй і суміжних областях професійної діяльності, знаходити нові методики роботи, оновлювати репертуар творами сучасних композиторів, змінювати види та географію концертної діяльності, використовувати останні досягнення звукозаписної техніки. С. Федюра відмічає: «Якщо диригент не прогресуватиме усе життя, розвиватися як людина та музикант, постійно оновлюватися, нічого не вийде» [237, с. 86].

Артистизм у професійній діяльності диригента полягає в здібності до перевтілення і проявляється у виразній, зрозумілій диригентській техніці, різноманітності міміки, багатстві пластики, гнучкості пантомімічних рухів, умінні створити і передати слухачам образно-емоційну атмосферу твору. Термін «артистизм», як похідний від слова «артист», слід розуміти нами не лише як властивість художника, але й як специфічний прояв особистості, що об'єктивується у творчій індивідуальності, з її професійною діяльністю. Артистизм – це результат професіоналізму, рівень зрілості диригентської інтерпретації, що проявляється як в аспекті цілісної форми – у вигляді завершеної виконавської концепції, так і в окремих її елементах.

Г. Струве, порівнюючи диригування з акторським мистецтвом, стверджує: «Художню діяльність диригента й актора об'єднує загальна проблема – творче перевтілення» [225].

Діяльність диригента, як будь-яка людська діяльність, будується на принципі відображення та внутрішнього моделюванні. Вона розвивається і регулюється художньою метою, що виступає у вигляді музичного образу.

Таким чином, у структурі особистості диригента часто можна простежити протилежні характерологічні якості, такі як педагогічна воля і конформізм, вимогливість і довіра, суворість і педагогічний такт. Педагогічна воля – одна з основних якостей, необхідних для успішної диригентської діяльності, що виявляється в доведенні своїх планів і намірів до завершення. За відсутності педагогічної волі найталановитіші задуми залишаються нереалізованими. Допомагають у їхньому здійсненні також самоволодіння, витримка, упевненість у собі.

Хоровий колектив – це складна система сполучення суспільного, художньо-творчого, організаційного і вокально-хорових елементів. Хоровий колектив – це мікросоціальне явище, в якому реалізуються три основні функції соціально-педагогічна, художньо-творча та музично-творча. Це творча лабораторія, в якій формуються гуманні відносини між учасниками і диригентом, спрацьованість та згуртованість. Навчальний хоровий колектив ґрунтується на гармонійних взаємовідносинах між його членами. Ефективна взаємодія у хорі можлива за умов сумісності членів хорового колективу, що має багатогранні прояви та поділяється на фізичний, психофізичний та соціально-психологічні рівні. Роль керівника хору є поліфункціональною, яка уособлює симбіоз «внутрішніх професій» – диригента, музиканта, педагога, організатора, психолога, артиста. Керівник навчального хорового колективу є прикладом сильної волі, без якої неможливо здійснювати індивідуальні трактовки творів і об'єднувати виконавців у єдиний творчий колектив; високого володіння концентрованою і диференційованою увагою, без яких неможливо контролювати процес виконання; гостроти уваги, без

якої неможливо коректувати процес звучання; яскраво вираженої комунікабельності – здатності розуміти і бути зрозумілим, без чого неможливий контакт з виконавцями. В особистості диригента мають поєднуватися кращі людські якості: висока культура спілкування, педагогічний такт, висока мораль, щирість, простота, скромність. Гармонійне поєднання кращих професійних та людських якостей є запорукою високого авторитету керівника навчального хорового колективу.

1.3 Особливості формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі

Ключовим напрямком вокально-хорової діяльності є вдосконалення вокальної майстерності студентів, що передбачає формування музично-слухової активності як необхідної музично-професійної якості. Вирішальну роль в цілеспрямованому розвитку особистості відіграє вокально-хорова діяльність, що виступає потужним виховним і психологічним потенціалом.

Хорове мистецтво пов'язано із кращими традиціями вітчизняної та зарубіжної культури, а хоровий спів можна розглядати як злиття індивідуального та колективного начал. Особиста творча воля кожного учасника хору органічно зливається з волею всього колективу, крім того, у хорі вагоме значення має принцип колективної діяльності. Ідея згуртованості людей завжди необхідна юнакам і дівчатам, особливо у складний психоемоційний період формування дорослої людини. Як показує наш досвід, працюючи з юнацьким хором, необхідно знати й брати до уваги специфіку вікових змін голосового апарату юнаків і дівчат, їх відмінні риси та закономірності, пов'язані з фізіологічним розвитком організму. У роботі з юнацьким хоровим колективом хормейстеру необхідно спиратися, з одного боку, на особливості післямутаційного періоду, з іншого – на фізіолого-психологічні основи розвитку вокально-хорових навичок. Ці два положення і визначають методiku навчання в юнацькому хорі.

Спираючись на власний досвід роботи з навчальним хоровим колективом нами були визначені такі особливості формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі:

- особливості, пов'язані із фізіологічними змінами організму;
- особливості вокально-хорові роботи;
- психолого-педагогічні особливості юнацького віку;
- особливість формування емоційної сфери в роботі з навчальним хоровим колективом.

Першою особливістю формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі є особливості які пов'язані з фізіологічними змінами організму

Специфіка формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі базується на врахуванні властивостей вікових змін голосового апарату юнаків і дівчат пов'язаних з фізіологічним розвитком організму.

У нашому дослідженні вік учасників хорового колективу складає від 15 до 18 років. Це період юності, який тісно пов'язаний з поняттям «перехідного віку», центральним біологічним процесом. Слід зауважити, що усі процеси дозрівання протікають в юнацькому хорі вкрай нерівномірно і неодноразово в індивідуальному плані. В даний період відбувається мутація голосу. За словником Ю. Юцевича, «*мутація* (від лат. *mutatio* – змінювання, зміна, злам) – зміна голосу від дитячого до дорослого, яка відбувається під час статевого дозрівання, в пубертатний період розвитку людини» [158]. Гострий характер перебіг мутації має переважно у хлопчиків, коли розміри гортані та голосових складок збільшуються майже вдвічі, тому охороні та гігієні голосового апарату слід приділяти особливу увагу.

Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дозволив відібрати матеріал, що найбільш ґрунтовно розкриває форми продуктивної роботи навчального хорового колективу в мутаційний період (А. Авдієвський [2],

Д. Болгарський [26], К. Кабріль [76], Т. Саєнко [204], С. Світайло [208], Г. Стулова [226] та ін). Вчені акцентують увагу на тому, що вокально-хорові заняття під час мутації мають бути дозованими та спрямовані на використання резервних можливостей трахейної мембрани. Ці дії успішно сприятимуть перебігу мутаційного процесу, що складається з трьох етапів – передмутаційного, мутаційного та післямутаційного. Мутація у дівчат має еволюційний характер і, як правило, не викликає загострень.

У нашому дослідженні висвітлюється мутаційний та післямутаційний періоди учасників хорового колективу.

Особливість мутаційного періоду полягає в тому, що зміна голосового апарату відбувається в результаті збільшення резонаторних порожнин, язика та активного росту гортані. Зміни в голосовому апараті хлопчиків, паралельно із сильним зростанням гортані, виявляється в пониженні діапазону голосу та зміні його тембру. Голос з дисканта або альтя трансформується у тенор, баритон або бас. Голос під час перелому знижується майже на октаву. Тоді як слух і воля прагнуть зберегти висоту дитячого голосу, голосові зв'язки, внаслідок зміни розмірів (збільшення в довжину, ширину та товщину), відтворюють набагато нижчі звуки.

Головною проблемою в хоровому вихованні юнаків мутаційного періоду є те, що у співі та навіть у мові голос часто зривається, при цьому несподівано з'являються ноти басового тембру, нерідко грубого, які раптом можуть переходити на фістулу. Таке «кіксування», «зіскок» звуків у співі та мові характерне саме для юнаків 15–17-річного віку. Голос дівчат не так різко змінюється, як у юнаків. У дівчат в період мутації спостерігає хриплість, нестійкість інтонації у звучанні голосу, але значно меншою мірою, ніж у юнаків. Формування жіночого голосу завершується до 17–20 років.

Післямутаційний етап (16–18 років) – найважливіший. У цей час юнаки навчаються по-новому утворювати звуки та співати. У дівчат прояви мутації до 17 років відступають, а в юнаків частково зберігаються. Діапазон дівчачого голосу значно розширюється, голос набуває сили звуку, яскравіше

проявляється тембральне забарвлення. У юнаків голос ще обмежений, невеликої сили, але яскравіше проявляється тембр майбутніх тенорів та баритонів. Після певного завершення мутації зміцнення голосу триває. Після мутації повільний ріст гортані не дає можливості швидко перейти з фальцетного співу на грудний, тож потрібен певний час, щоб юнаки звикли до свого голосу та навчилися перебудувувати його на резонування низького регістру. Важко буває баритонам, що мали до мутації високий голос. У хорі юнаки відчують теситурні труднощі тоді, коли тон дається жіночим голосом. Труднощі в голосоутворенні пояснюються інерцією голосу, котрий не відразу здатний пристосуватися до інших умов [20, с. 96].

Сама суть мутації полягає в тому, що м'язи гортані розвиваються нерівномірно, порушується пропорційність їх зростання з голосовими зв'язками. Враховуючи специфічні особливості формування голосу протягом усього періоду навчання, головне завдання хормейстера полягає в тому, щоб не зашкодити, зберегти та максимально розвинути голоси студентів-юнаків. Ці особливості обумовлюють певні труднощі в вокально-технічній роботі хору та репертуарній політиці колективу.

Другою особливістю формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі нами була визначена *специфіка вокально-хорової роботи*.

Вокально-хорова діяльність у хорі забезпечується роботою тріади: дихального апарату, гортані та артикуляційного апарату. Керівникові навчального хорового колективу важливо знати, як і в якій послідовності формуються дані навички, у чому проявляються специфічні особливості їх розвитку, а також, який вони мають вплив на психоемоційний стан учасника хорового колективу.

Вокально-хорова техніка – це органічна та суттєва частина музичної культури особистості хористів, що є сукупністю музичних здібностей, умовно названих нами «специфічними компонентами», та проявів цих здібностей у вокально-хоровій діяльності на основі загальних компонентів.

Особливого значення у цей період набуває регулярний контроль за станом співацького апарату підлітків і роз'яснення керівника хору відносно гігієни й охорони голосу. Методику вокально-хорової роботи в мутаційний та післямутаційний період слід будувати на таких основних принципах, як:

- не намагатися штучно прискорювати процес формування дорослого голосу;
- не допускати форсованого співу;
- не примушувати співати за наявності сипоти у голосі;
- учасники хорового колективу в цей період повинні співати на звуках примарної зони, які формуються без напруги, природньо і легко;
- тривалість занять у хорі має бути значно коротша, ніж із дорослими.

На практиці відразу виникають відразу суперечності між принципами вокально-хорової роботи та навчальним планом дисципліни «Хоровий клас та практика роботи з хором». Робота навчального хорового колективу здійснюється відповідно до навчального плану, де зазначена конкретна кількість годин. Керуючись цим планом, керівник хору не має права зменшувати час роботи хорового класу. Тому, спираючись на власний досвід зі студентським хором, ми даємо студентам, які перебувають у «неспівочому» стані, індивідуальні завдання: обов'язково тримати перед собою хорову партитуру, співати «очима»; робити позначки правил інтонування («↑», «↓», «_») у своїй хоровій партії; продумати власне бачення художнього образу твору; попрацювати над фразуванням та динамікою хорових творів які у цей час опрацьовуються; проаналізувати спів інших хорових партій, тощо. Досвід показує, що такий метод роботи є ефективним та дієвим, адже кожен студент на занятті хорового класу перебуває у фізичній та інтелектуальній активності, що безпосередньо впливає на формування музично-слухової активності і є ключовим питанням нашого дисертаційного дослідження.

Співочий апарат артиста хору регулюється психофізіологічним механізмом співочої установки, заснованої на вібро- і барорецепції. Тому в

дослідженнях питань хорового співу, доцільніше використовувати термін «вокально-хорова установка». Під цим терміном розуміє професійна готовність співака до музичного виконавства в умовах хорового ансамблю та ладу.

Вокально-хорова установка – це механізм, що забезпечує успішність хорового виконання об'єднуючим, емоційне й раціональне, виразне й технічне, та має складну багаторівневу структуру. А. Асмолів [9] виділяє три рівні такої установки: операційний, цільовий і смисловий. Кожен з рівнів відрізняється ступенем усвідомленості і довільності управління процесами вокально-хорового виконання.

Операційний рівень вокально-хорової установки фіксує пристосувальні, допоміжні операції, регуляція яких в нормі завжди здійснюється без втручання свідомості (мимоволі). Операційний рівень належить до біофізичних, фундаментальних основ постановки голосу. На цьому рівні регулюється несвідома, комплексна взаємодія роботи органів співочого дихання, резонування і голосоутворення, тут здійснюється «органічна» взаємодія багатьох органів і функцій співочого апарату, у суворій відповідності до акустичних, технічних або смислових завдань фонації.

В. Морозов звертає увагу на дві протилежні психологічні установки, яких дотримуються різні школи вокальної постановки голосу. Одна – «зв'язкова», а інша «резонансна»: «Постійні розмови педагога про голосові зв'язки, постійне фіксування свідомості хориста на роботі голосових зв'язок призводить до домінування у співака «зв'язкових» відчуттів і формуванню неправильних уявлень про нібито повну залежність характеру голосу від роботи голосових зв'язок» [155]. Але уявлення, як відомо з психології, народжує відповідні рухи і насамкінець визначає результат. Саме у такого учасника хорового колективу ми почуємо важкий «зв'язковий» звук і всілякі горлові відтінки тембру. В. Морозов вважає, що формування у співака «зв'язкових» уявлень про роботу голосового апарату неприпустимо, і «незрівнянно більш перспективними і правильними слід вважати ті вокально-педагогічні напрямки, які, в якості своєї основної стратегічної лінії, передбачають максимальну активізацію і розвиток

системи резонатора голосового апарату співака» [156]. Ці висновки повністю узгоджуються з органічністю і мимовольністю роботи операційного рівня вокально-хорової установки.

Цільовий рівень вокально-хорової установки об'єднує вироблені або вже напрацьовані навички та автоматичні дії, які утворюються і регулюються на рівні свідомості. У звичній ситуації настановча діяльність здійснюється успішно і неспинно (автоматично). Цільовий рівень регулює музичні, вокально-хорові та синтетичні засоби технічного освоєння хорової партитури.

Смисловий рівень вокально-хорової установки – вищий рівень регуляції, мета хорового виконання. На цьому рівні формується той самий «мотив», який спонукає художника до творчої діяльності. У традиції академічного хорового виконавства смисловий рівень регуляції об'єднує творчість диригента і хору в єдиному репетиційно-концертному процесі. Цей рівень вокально-хорової установки може реалізовуватися як свідомо, так і несвідомо, але незалежно від довільності намірів саме він «збирає» окремі дії (навички, автоматизми цільового рівня) і, відповідно, допоміжні, пристосувальні операції (операційного рівня) в єдиний комплекс постійної, оптимальною за швидкістю діяльності. Цим забезпечується успішність виконання хорового твору.

У формуванні музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі важливу роль відіграє музично-слухова діяльність. Артист хору постійно перебуває в умовах сконцентрованої слухової діяльності. Головним компонентом у формуванні музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі виступає слухова функція співаків хору.

Фахова підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва передбачає не тільки опанування співацькими знаннями та вміннями, а й набуття у процесі навчання навичок слухової діяльності. Вона особливо важлива в ході співацького виконавства і, зокрема, хорового. Б. Теплов обґрунтував нерозривний зв'язок між емоційною та слуховою сторонами в усіх видах музичної діяльності [229]. Б. Асаф'єв додав ще й інтонаційну складову.

Особливо це важливо у хоровому співі, де простежується закономірність точності співацького інтонування. Для розуміння хорової музики важливими елементами є емоційне переживання, тонкість слуху та вміння точно інтонувати. Ці елементи повинні лежати в основі формування музично-слухової активності майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Визначну роль у формуванні музично-слухової активності в хоровому колективі відіграє розвиток *інтонаційного слуху*. Інтонаційний слух ми визначаємо як здатність розрізнити в межах інтервальної зони інтонаційні відхилення і відтворити голосом одну з інтонацій цієї зони. Якщо говорити про ієрархічну структуру процесу розвитку інтонаційного слуху, то її можна подати у такій послідовності: слухова увага; чуттєве сприйняття; внутрішній спів (з опорою на зовнішнє звучання еталону, заданого викладачем); відтворення; осмислення (узагальнення слухових вражень); досягнення (певної якості у особистому виконанні); повторні дії; виконання (на основі постійного самоконтролю).

Необхідним фактором розвитку інтонаційного слуху співаків є *ладове чуття*. Ладове усвідомлення інтервалів є критерієм точності їх виконання. Б. Теплов, спираючись на значний експериментальний матеріал, переконливо доводить, що: тонкий слух, що володіє здатністю розрізнити висоту ще не гарантує точності інтонування. «Чуттєвість до точності інтонації – це чуттєвість до ладових забарвлень звуків» [229, с. 185]. Відчуття ладу – це емоційне переживання певних відносин між звуками: ми наділяємо звуки мелодії певними характеристиками, в основі яких лежить емоційне переживання стійкості або нестійкості звуку, закінченості або незавершеності звороту мелодії, мажорного чи мінорного забарвлення музичної фрази, тощо. Всі ці відчуття залежать не від висоти звуків, а від їх взаємовідносин, вони не виникають під час сприйняття окремих звуків, а лише у разі їх ладової організації. Особливості ладового виховання слуху розкриваються з урахуванням комплексного розгляду ладу як сукупності трьох його компонентів: мелодійних тяжінь у звукоряді ладу, характерних акордів ладу і

функціонального зв'язку акордів і звуків у ладі. Інтервали в музичному творі сприймаються і відтворюються в тому чи іншому ладі. Слухаючи або виконуючи інтервал, співак його подумки поміщає в ладову систему.

Визначну роль у формуванні музично-слухової активності в навчальному хоровому колективі відіграє формування в співаків *вокального слуху*. За О. Ростовським, вокальний слух – це вміння чути різні особливості співацького звуку, вимогливо до них підходити і розпізнавати за цими особливостями роботу голосового апарату [196, с. 36]. Г. Стулова, трактує означене поняття як добре розвинену сенсомоторну координацію, у процесі якої сприйняття співу є активним слухом'язовим процесом [226]. М. Цзюнь обґрунтовує поняття вокальний слух як форму розвиненої музично-вокальної культури слуху, здатність сприймати, аналізувати всі відчуття звучання співацького голосу, його технічні та художні можливості [245, с. 162].

В. Морозов, характеризуючи поняття «вокальний слух», відзначає, що «це не тільки слух, а складне музично-вокальне відчуття, що ґрунтується на взаємодії слухових, м'язових, зорових, дотикових, вібраційних, а може і ще деяких видів чутливості...» [154, с. 88]. Сутність вокального слуху полягає в умінні усвідомлювати принцип звукоутворення. Він міцно пов'язується із м'язовими, вібраційними, зоровими та іншими почуттями не тільки у процесі формування нашого особистого голосу, але й при сприйнятті чужого голосу. Вокальний слух як особливий вид музичного слуху, що включає звуковисотний, динамічний, тембровий, ритмічний слух, на думку Ю. Юцевича, вміщує барорецепцію і вокальнотілесну схему, тобто здатність співака до оцінювання якості власної фонації та вміння її змінювати. У механізмі вокального слуху беруть участь органи чуття – вібраційні, м'язові, барорецептивні. На думку Г. Єржемського, вокальний слух – «складна навичка комплексного аналізу явища голосотворення, що включає в себе як аналіз слухового сприйняття, так й ідеомоторний аналіз рухових процесів, котрі породжують голос з передбаченням ймовірного супроводу рухових процесів вібро-, баро- та пропріорецепцій» [64, с. 35]. Розвиток вокального слуху багато

в чому залежить від розвитку музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі активної співацької діяльності. Музичний слух студентів повинен бути активним у процесі відтворення музичного матеріалу та художньої інтерпретації. Саме вокальний слух тісно пов'язаний із сприйняттям окремих змін якостей та властивостей звуку. Студентам необхідно постійно розвивати слухову чуттєвість, уміння розпізнавати різноманітні штрихи, артикуляційні прийоми та різні способи вимови, «подачі» звуку.

Основою хорового виконавства є точно вивірений стрій. Для того, аби виробити чистий стрій, треба навчити учасників хору контролювати слухом своє виконання, «підстроїти» власне інтонування до бажаної висоти, що виявляється в умінні проспівати звуки в зонному строї, дещо вище або нижче. На думку К. Пігрова: «Чистота інтонації наріжний камінь, на якому ґрунтується мистецтво хорового співу» [182, с. 180]. У поглядах К. Пігрова головне місце відводиться ладовим орієнтирам; диригент вважав, що зв'язок інтонування з ладом розширює коло уявлень про це явище.

По-новому дану проблему розглядає Ю. Рагс, який вказує на багатоманітність діючих факторів, що впливають на інтонування. Порівнюючи такі зв'язки як: лад – тональність, зона – інтервал, висота – темп, темп – динаміка, Ю. Рагс дійшов висновку, що найпростійнішим є рух, розглядає інтонування в самому загальному розумінні як форму руху. У цьому випадку відношення інтонування до музичної інтонації повинно завжди передбачати, що і мелодія, і тема, і послідовність акордів, і інші музичні елементи організуються в композиторській свідомості через загальні закони і принципи людського мислення.

Методика розвитку інтонаційного слуху студентів у процесі хорового співу базується на використанні зонного та темперованого строю. Важливу роль відіграють внутрішні слухові уявлення.

Уявлення звуковисотних співвідношень, що виникають у слухача у процесі сприйняття ним музики прийнято називати музично-слуховими уявленнями. У результаті багатолітніх досліджень Б. Теплов прийшов до

висновку, що успішність і продуктивність музичної діяльності залежить від сили і яскравості музично-слухових уявлень і вміння людини свідомо оперувати ними. Існують дві форми проявлення музично-слухових уявлень: образно-слухова пам'ять, тобто відтворення у слухових образах раніше сприйнятого; слухове уявлення – конструювання в слухових образах чогось нового, що раніше не сприймалось.

Важливою проблемою в формуванні музично-слухової активності є розвиток вокально-слухових координуючих умінь співаків хору. Так, відсутність сформованості елементарних навичок саморегулювання процесу фонації призводить до формування негативних вокальних стереотипів, які в подальшому важко піддаються корегуванню. Студент, який не володіє елементарними вокально-технічними та слуховими навичками, співаючи у хоровому колективі, позбавлений можливості правильно оцінювати звучання власного голосу, і, відповідно, координувати роботу свого голосового апарату. О. Прядько стверджує, що робота з розвитку співацьких навичок має бути тим стрижнем, навколо якого розгортаються інші елементи навчально-хорової роботи [186, с. 28].

Важливим компонентом вокально-хорової роботи на заняттях навчального хорового колективу майбутніх учителів музичного мистецтва є формування у хористів вокальних умінь.

Спираючись на власний досвід роботи з навчальним хоровим, можемо констатувати, що переважна більшість учасників хору мають певні недоліки звукоутворення: форсування звуку, «гойдання» голосу, «відкритий» звук, «плоский» звук, мляве звукоутворення, фальшиве інтонування (детонація та дистонація), носові звуки, затиснення нижньої щелепи, тощо. Тому, одним з важливих етапів роботи в навчальному хоровому колективі є робота над звукоутворенням, яка пов'язана з вокально-тренувальною технікою, вокальною установкою, музично-слуховою діяльністю.

Виходячи з цього, нами був розроблений комплекс вокально-тренувальних вправ та розспівок, спрямованих на активізацію і координацію

голосоутворення. До них належать: вправи, що спрямовані на активізацію співу (беззвучна, дихальна та артикуляційна гімнастика); традиційні вправи, вокалізи; вправи на вироблення високої співацької позиції; вправи на вирівнювання регістрів; вправи на розвиток навичок співу з різними динамічними відтінками; вправи на розвиток чистоти інтонування інтервалів та акордів; вправи на злиття тембрів та врівноваженість сили всіх голосів у хорових партіях, тощо.

Вагому роль в формуванні музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі відіграють *психолого-педагогічні особливості юнацького віку*.

Проаналізувавши роботи науковців Л. Волинської, І. Кона, З. Огороднійчука, О. Скрипченко, Т. Тарасової, Л. Столяренко та ін., ми можемо виокремити ряд характерних психолого-педагогічних особливостей студентів юнацького віку.

У юнацькому віці, як вже було відмічено вище, у дівчат і юнаків відбуваються досить складні процеси в психіці, які призводять до різних небажаних змін їхньої поведінки.

Потреба у спілкуванні з однолітками особливо посилюється в юнацькому віці. Хор – це специфічний вид міжособистісних стосунків. З іншого боку, це певний вид емоційного контакту. Свідомість групової приналежності, солідарності, товариської взаємодопомоги дає молодій людині надзвичайно важливе почуття емоційної стійкості, психологічного балансу та спокою. Хоровий спів є засобом міжособистісної комунікації, об'єднання, співтворчості.

Серед загальних особливостей молодих людей в юнацькому віці є особлива сензитивність до оцінки іншими своїх здібностей і умінь. Як показують наші спостереження, невміння користуватися своїм голосом формує у деяких студентів психологічний комплекс, внутрішній «затиск», при цьому створюються несприятливі умови для роботи голосового апарату. Тому в роботі з юнацьким хором особливо важливий такт, обережність у висловлюваннях хормейстера.

Проблема взаємодії вокально-хорових навичок та особливостей їх прояву в хоровому звучанні вивчалась науковцями: З. Анікієво, Л. Вовчук, О. Далецьким, Є. Кустовським, К. Никольскої-Береговською, Л. Сверлюк, С. Світайло та ін. К. Никольська-Береговська зауважує, що коли хормейстер приступає до роботи з новим, щойно організованим і ненавченим, хоровим колективом, він не лише ставить перед собою завдання передати учасникам хору певні знання, але й прагне виробити комплекс необхідних вокально-хорових навичок і умінь, без яких неможливе немислима співацька діяльність. «Хорова діяльність, як зазначає вчена, – це, передусім, творчий процес, що надає виконавцям радісне задоволення. Проте він повинен і глибоко усвідомлюватися, бути їм зрозумілим, тоді усі труднощі будуть легко здолані» [163, с. 24].

Студентський хоровий колектив, на нашу думку, створює позитивні умови щодо соціалізації студентів. Процес соціалізації студентів відбувається на засадах диригентсько-хорової освіти, впродовж засвоєння соціальних аспектів рольового досвіду співака, вчителя, викладача, диригента. В основі механізму соціалізації лежить активна перетворювальна діяльність у результаті якої відбувається: включення студента в життя суспільства у процесі різноманітної виконавської диригентсько-хорової практики; формування його суспільних зв'язків у галузі хорового мистецтва; засвоєння загальних способів професійної діяльності співака, диригента хору, вчителя музичного мистецтва; розвиток свідомості, самосвідомості соціального становлення як керівника, організатора, провідника соціальних норм професійних відносин.

Соціалізація і самоактуалізація студентів, майбутніх вчителів музичного мистецтва, відбувається у зв'язках із співаками та слухачами і виявляється в умінні не тільки професійно спілкуватися й встановлювати педагогічний контакт, але й бути референтним лідером групи співаків, організатором хорового колективу, здатним до продуктивної виконавської діяльності.

Навчальний хоровий колектив функціонує за рахунок певних механізмів, групових ефектів, на основі яких досягаються групові стани, що забезпечують інтеграцію індивідуальних дій у спільній діяльності та спілкуванні.

Тому, однією з вагомих психолого-педагогічних особливостей навчального хорového колективу юнацького віку є наявність процесів усвідомлення індивідом групи, яке Р. Теджфел та Дж. Тернер охарактеризували як «*явища групової належності*». Вчені розкрили теорію соціальної ідентичності: індивід ототожнює себе з групою і прагне оцінити її позитивно, підтримуючи високий статус групи й одночасно власну самооцінку.

Юнацькому хоровому колективу також, притаманний ефект синергії, який дослідили вчені В. Бехтерев та М. Ланге, що втілюється в груповому результаті, який переважає суму індивідуальних результатів. Формально для цього ефекту є справедливим співвідношення 1+1 – більше ніж 2. Постійна зміна активності учасників.

Ефект маятника, характеризується циклічним чергуванням емоційних станів стеничного та астенічного характеру, інтенсивність і тривалість яких залежить від діяльності групи. За О. Лутошкіним, емоційні цикли групи залежать від таких чинників:

- день тижня та період доби, наприкінці тижня настрої студентів погіршується, накопичується втома;
- особливості психологічної структури групи, лідерських процесів, системи стосунків, рівня конфліктності, згуртованості групи;
- рівень дисципліни в групі: чим вища дисципліна праці в групі, тим кращий настрої її членів.

Ефект пульсара передбачає зміну групової активності у залежності від різних стимулів. Групова активність розгортається як цикл: оптимальна активність, необхідна для нормальної роботи групи, – піднесення активності спад активності – повернення до оптимального рівня активності. Розгортання цього циклу залежить від зовнішніх і внутрішніх стимулів. Відповідно до ефекту пульсара активність групи різко підвищується на початку діяльності (підготовка до виступу), а коли завдання вирішене, настає спад активності. Потім рівень активності знову піднімається до оптимального рівня, необхідного для нормальної злагодженої роботи групи [20].

Наступною особливістю формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі є *формування емоційної сфери* учасника хорового колективу.

Спів у хорі сприяє формуванню сильного типу нервової діяльності завдяки позитивним емоціям у процесі роботи над різними музичними творами, домінуванням відповідальності кожного співака за точність мелодико-ритмічного виконання в хоровому колективі, відповідно, формуванню позитивних емоцій. А. Леонт'єв зазначав: «Головне полягає в тому, що емоційні процеси і стани мають у людини певної епохи свій власний позитивний розвиток» [122, с. 152].

Саме ця особливість людини важлива складова в професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Для правильної (природної) організації координації співочого процесу, необхідно залучати емоції. Тобто, емоція – це не лише художньо-виконавський засіб впливу на слухача, а й важливий засіб досягнення технічної досконалості співочого голосу, необхідний саме співаку для оволодіння ним технікою співу.

Значення емоцій у хоровому мистецтві значно ширше. Без перебільшення можна сказати, що усі естетичні, комунікативні і соціально-психологічні аспекти вокально-хорової роботи диригента і співаків реалізуються в їх діяльності через емоції. Створення, фіксація, виконання і, навіть, сприйняття художнього образу музичного мистецтва стають можливими завдяки специфічним функціям емоцій. Емоційне переживання забезпечує можливість цілісного відображення, виступає синтезуючою основою образу в усіх видах людської діяльності.

Різнобічний вплив емоцій на людину виділяється психологією в особливий ряд їхніх функцій. Визнається експресивна та організуюча функція емоцій.

Художньо-виконавські емоції – це, перш за все, емоції, включені в реалізацію фіксованої на виконання конкретної партитури вокально-хорової установки: 1) емоції, що готують її реалізацію (сценічне хвилювання, зібраність, тощо.); 2) емоції процесу неспинної реалізації фіксованої

установки під час виконання (емоційна «партитура» виконання, натхнення, контакт із залом для глядачів, тощо.); 3) емоції оцінки реалізації установки (т. зв. «післяестрадне збудження» – радість, бажання творчості, «спустошеність», тощо – залежать від повноти реалізації вокально-хорової установки).

Є. Зеличенко запропонувала класифікацію найважливіших типів емоцій, що виникають у процесі спілкування з музикою: емоції як почуття життя; емоції як чинник саморегуляції особи; емоції захоплення майстерністю мистецтва; суб'єктивні емоції музиканта-практика, композитора, виконавця [70].

Проаналізувавши дану класифікацію, нами було виокремлено ще одну важливу функцію емоції – організаційну, що проявляється в репетиційній і концертній роботі диригента і співаків хору. Організаційна функція емоцій в хоровому виконанні умовно можна розділити на три великі групи.

В основі такої класифікації лежать емоції, пов'язані з етапами створення, фіксації та реалізації вокально-хорової установки співаків хору, емоції, що суб'єктивно переживаються диригентом і співаками, безпосередньо впливаючи на звучання. По-перше, це художні емоції виконавців, пов'язані з інтерпретацією хорової партитури. По-друге, ситуативні емоції виконавської діяльності співаків і диригента. По-третє, дидактичні емоції, від яких залежить і репетиційний процес, і звучання хору на подіумі.

На думку О. Рудницької, художні емоції виникають у творчій діяльності та відрізняються своєю безкорисливістю, катарсичністю, естетичністю, духовністю, завдяки чому, як наголошує автор, «мистецтво здійснює свої функції розвитку особистості, стає носієм і каталізатором високої людської духовності» [199]. Однак, як доведено Г. Падалкою, емоції не виникають самі по собі, вони йдуть пліч-о-пліч із інтелектуальним мисленням, а отже потребують особливого підходу до їх визначення [177].

Ситуативні емоції – це емоції зовнішніх обставин у співвідношенні із звичними для співаків емоціями робочого середовища. Ситуативні емоції, що охоплюють співаків, мають значний вплив на організаційну, репетиційну і

концертну діяльність хорового колективу, оскільки фіксуються у структурі вокально-хорової установки.

Артисти завжди відрізнялися чутливістю до тих умов, в яких створюється фіксована установка або реалізується художній образ. Для художника надзвичайно важливі ситуативні емоції, супутні творчому процесу. Для хорового виконавства цей аспект набуває особливого значення, оскільки ситуативні емоції, що переповнюють колектив на репетиції або виступі, безпосередньо впливають на якість роботи. Проблема емоційної виразності хору не вичерпується завданнями художнього порядку, а багато в чому залежить від уміння диригента підтримати той чи інший емоційний тонус колективу. Практикам відомо, що від використання «емоційних важелів» у щоденній репетиційній роботі залежить і якість репетиції, і успішність виступу, і рівень володіння вокально-хоровою технікою, і та висота творчого натхнення, на яку колектив здатний піднятися.

Дидактичні емоції – найчисленніша група жорстко зафіксованих в установці емоцій, що мають організуючу силу. Це емоції формування і реалізації кожного додатку операційного, цільового і смислового рівнів вокально-хорової установки, а також емоції створення фіксованої установки на виконання хорового твору. Без цих емоцій установка не утвориться і не реалізується. Успішність сприйняття дидактичних емоцій, їх дієвість повністю залежить від хорового диригента, рівня його майстерності, накопиченого досвіду, чуйного серця і точного знання прийому, що слід застосовувати на тому чи іншому етапі вокально-хорової роботи. Без цих емоцій установка не утворюється і не реалізується. Методи регулювання емоційної виразності хору диригентами використовуються по-різному на різних стадіях роботи над хоровим твором і, зазвичай, обернено пропорційно експресивності хору.

З огляду на це стає зрозумілим, що самовираження учасників хорового колективу та диригента хору є неможливим без максимальної розвиненості й гнучкості емоційної сфери, здатності відчувати й виразно демонструвати емоційні враження у співацькій міміці та диригентській пластиці.

Отже, у контексті нашого дослідження ми виділяємо такі особливості формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, як: особливості, які пов'язані з фізіологічними змінами організму (мутаційний та післямутаційний період); особливості специфіки вокально-хорові роботи, які базуються на розвитку вокально-хорової техніки як фундаментального підґрунтя формування музично-слухової активності; *психолого-педагогічні особливості юнацького віку*, що висвітлюються в контексті нашого дослідження через групову належність та синергію; *особливості формування емоційної сфери*, як важливої складової в професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Висновки до розділу 1

Аналіз науково-методичних проблем вокально-хорового навчання студентів показав, що формування музично-слухової активності є вагомим складовою професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, спрямованою на формування його професійних якостей, художньо-естетичного смаку, здатності до художньо-творчої діяльності.

Визначено, що в наукових дослідженнях проблему формування музично-слухової активності розкрито через вивчення категорії «активність» (Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, Л. Бурлачук, П. Горностай, О. Додонова, Т. Житнік, В. Киричук, С. Ковальова, А. Лазурський, В. Роменець, М. Савчин та ін.).

У результаті категоріального аналізу доведено, що сутність музично-слухової активності в галузі мистецької освіти ґрунтується на розумінні категорії «музичний слух». Термін «музичний слух» характеризується, як правило, дуже об'ємним змістом, який включає мелодичний та гармонічний, абсолютний та відносний, вокальний та тембровий слух (Б. Асаф'єва, П. Бережанський, А. Готсдінер, В. Зисько, О. Отич, С. Сливко, З. Корінець, Н. Костюченко, О. Ростовський, Б. Теплов, В. Черкасов та ін.). Доведено, що

голос людини як у філогенезі, так і в онтогенезі формується й розвивається під впливом слуху, який має кілька важливих особливостей. Перша з них полягає в тому, що вухо не може (на відміну, наприклад, від ока) довго утримувати одержане відчуття. Друга особливість слуху – порівняно швидка втомлюваність слухового нерва. Третьою особливістю є неоднакова чуттєвість слуху до звуків різної висоти. Слух є основою розвитку всіх музичних здібностей людини, а особливо музично-слухової активності. Слухове сприйняття – це лише перший етап набуття будь-якої співацької навички, засвоєння певної акустичної норми, якій підпорядковується м'язова діяльність голосового апарату.

Аналіз та узагальнення наукових джерел показав, що музично-слухова активність розглядається як одна з форм організації психічної діяльності особистості, що забезпечує регуляцію слухової діяльності, аналіз та синтез слухових об'єктів і полягає в спрямуванні слухового аналізатора на звучання музичної тканини (хорового твору, фрагменту, звуку тощо) та зосередженні слухацької діяльності на ньому в даний момент. Завдяки активності слуху виконавець здатен розпізнати всі компоненти музичного полотна, почути й зрозуміти музику внутрішнім слухом, осягнути основний лейтмотив музичного твору та його художній зміст. У безпосередньому виконанні активність слуху стає на заваді механічному озвученню окремих звуків, інтерваліки та ритміки музичних епізодів. З'ясовано, що в музичній педагогіці формування музично-слухової активності пов'язується з такими засобами: а) розвитком чуттєвих механізмів естетичного сприймання – різних видів музичного слуху: спрямування уваги на відтворення (сприймання) точної висоти звуків (звуковисотний слух); ладове відчуття окремих звуків, їх стійкості (нестійкості); одночасне сприймання декількох звуків різної висоти і визначення їх консонансно-дисонансної якості, характеру зв'язку з іншими співзвуччями (гармонічний слух); диференційоване сприймання одночасно кількох звукових ліній у їх розвитку (поліфонічний слух); відчуття своєрідності забарвлень і сили звуку (темброво-динамічний слух) тощо; б) формуванням

навички активізації слухотворчої уваги в процесі роботи над музичним твором;
в) розвитком музично-слухового уявлення, як основи музичності.

Музично-слухова активність сприяє диференційованому ставленню до хорового твору, яке виявляється у цілеспрямованому зосередженні уваги на його певних моментах: мелодичній лінії, гармонічних співзвуччях, тембровому забарвленні, стилістичності, динамічних нюансах тощо.

На основі категоріального аналізу сутності ключових понять визначено сутність дефініції «музично-слухова активність майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі» як інтегрованої особистісної психофізіологічної якості, що характеризується взаємозв'язком фізіологічних, емоційних, вольових і мотиваційних компонентів музично-перцептивної діяльності особистості. Структуру означеного феномену представлено єдністю таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, акустично-фізіологічного, емоційно-вольового. Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує особистісну зорієнтованість майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності. Означений компонент посідає вагоме місце в структурі формування музично-слухової активності майбутнього вчителя музичного мистецтва, оскільки мотив є спонукальним поштовхом будь-якої дії, вирішальним елементом формування будь-якої особистісної якості. Акустично-фізіологічний компонент пов'язаний із готовністю до засвоєння комплексу акустичних та психолого-фізіологічних основ хорового співу. Одним із важливих структурних елементів акустично-фізіологічного компонента музично-слухової активності є формування співацьких та вокально-хорових навичок у кожного з учасників навчального хорового колективу. Емоційно-вольовий компонент характеризує спроможність до стабільного виконавського втілення художнього образу хорового твору.

На основі аналізу наукових джерел з питань діяльності хорових колективів визначено педагогічні можливості навчального хорового колективу (Бай Шаожун, Ван Яцзюнь, Ма Сюй, І. Маринін, С. Сверлюк, С. Світайло, М. Соколовський, Цяо Хункай та ін.). З'ясовано, що хоровий колектив являє собою складну систему

сполучення суспільного, художньо-творчого, організаційного і вокально-хорових елементів. Хоровий колектив розглядається як мікросоціальне явище, в якому реалізуються такі основні функції: соціально-педагогічна, художньо-творча та комунікативна. Висвітлено стадії розвитку хорового колективу, а саме первинного поєднання, асоціації, консолідації хорового колективу (Т. Андрусин, Н. Стефіна, Ю. Олач, Чжан Лу, Є. Шуневич та ін.).

Обґрунтовано особливості формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, а саме: особливості, які пов'язані з фізіологічними змінами організму (мутаційний та післямутаційний періоди); особливості вокально-хорової роботи (вокально-хорова установка, розвиток інтонаційного слуху, розвиток вокального слуху, формування вокально-слухових координуючих умінь); психолого-педагогічні особливості юнацького віку (сензитивність, групова належність, ефект синергії, ефект маятника, ефект пульсара); особливості формування емоційної сфери в роботі з навчальним хоровим колективом (художні емоції, ситуативні емоції, дидактичні емоції).

Отже, на основі узагальнення поняття «музично-слухова активність» визначено термін «музично-слухова активність майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі» та розкрито компонентну структуру музично-слухової активності; охарактеризовано роль хорового колективу у формуванні музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва; обґрунтовано особливості формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА

У розділі висвітлено організаційні форми, методи та засоби формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, окреслено педагогічні умови формування означеного феномену.

2.1 Організаційні форми, методи та засоби формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі

Методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва охоплює низку практичних форм, методів та засобів музичного виховання. Формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва є планомірний та педагогічно обґрунтований процес. Дослідження науково-педагогічних засад розвитку активного музичного слуху студентів дало змогу розробити методику цілеспрямованого й поетапного формування музично-слухової активності майбутніх вчителів музики в навчальному хоровому колективі. При розробці методики ми виходили із розуміння музично-слухової активності як *інтегрованої психофізіологічної особистісної якості, що характеризується взаємозв'язком фізіологічних, емоційних, вольових і мотиваційних компонентів музично-перцептивної діяльності особистості.*

Формування музично-слухової активності базується на застосуванні авторської методики, яка спрямована на розвиток вокально-хорових навичок, з опорою на взаємозв'язок слухового контролю, внутрішньо-слухового уявлення та вокального відтворення.

З огляду на це основними завданнями, що вирішуються в освітньому процесі, є: формування алгоритму акустично-фізіологічних дій вокально-хорової діяльності, що забезпечує активність музичного слуху; активізація музично-слухового контролю як засобу повноцінного творчо-виконавського втілення; розвиток здатності до самостійної мотиваційно-ціннісної вокально-хорової діяльності.

Форми організації навчання відображають зовнішні, організаційні особливості освітнього процесу. Форма (від. лат. *forma* – зовнішність) організації навчання характеризує зовнішній аспект навчальної взаємодії: кількість студентів на занятті, місце й тривалість заняття, особливості взаємодії педагога та студентів [201, с. 189]. У музичній педагогіці використання форм освітнього процесу є специфічним. Основною формою заняття є індивідуальний урок, який забезпечує найбільш сприятливі умови для досягнення мети навчання – досягнення вокально-технічного розвитку.

Основними організаційними формами формування музично-слухової активності є практичні заняття, індивідуальні заняття, концерти.

Ефективність формування музично-слухової активності залежить від методів, за допомогою яких керівник хору формує та розвиває вокально-хорові навички співаків, здійснює процес передачі вокально-педагогічного досвіду [216 с. 77].

«Метод (з грец. шлях дослідження чи пізнання) – спосіб організації практичного й теоретичного освоєння дійсності, зумовлений закономірностями об'єкта, що розглядається [213, с. 79]. За П. Козляковським, «метод навчання – це спосіб упорядкованої, взаємопов'язаної діяльності вчителя та учнів, спрямованої на вирішення завдань освіти, виховання й розвитку в процесі навчання» [100, с. 45].

Методом формування музично-слухової активності можна вважати спосіб організації взаємопов'язаної діяльності керівника хору та співаків навчального хорового колективу, спрямованої на практичне засвоєння й теоретичне осягнення засад вокально-хорового виховання, тобто – спосіб, за

допомогою якого керівник передає, а хористи засвоюють теоретичні знання, вокально-практичні уміння та навички.

Наразі у вокальній педагогіці існує низка методів розвитку вокально-інтонаційної культури. Р. Юссон основні методи виховання співацького голосу, класифікує так: 1) методи прямого впливу на установки та рухи м'язів; 2) методи прямого впливу на тембр; 3) методи, які використовують внутрішні відчуття співаків; 4) методи, які використовують емоційне налаштування співаків; 5) методи використання зворотних зв'язків слухового походження [257, с. 67].

Дослідниками А. Вьюновой [43], В. Морозовим [153] та Р. Юссоном [257] виділено п'ять груп основних методів розвитку співацького голосу: метод прямого впливу на м'язовий апарат; методи впливу на тембр голосу шляхом забарвлення голосних; методи фіксації внутрішніх відчуттів; методи вольових наказів та емоційних станів; метод слухових впливів.

А. Менабені поділила методи розвитку співацького голосу на пояснювально-ілюстративний та репродуктивний [149]. Н. Назаренко, поряд з класичними методами (концентричним, інструментальним та фонетичним) виділяє фонопедичний метод [159].

Головним завданням керівника хорового колективу є доцільність добору методів навчання. За В. Галузник, добираючи методи навчання, слід враховувати загальну мету виховання та принципи дидактики; особливості методики викладання конкретної дисципліни; рівень підготовленості; матеріальну забезпеченість навчального закладу та ін. [45, с. 112].

У процесі формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва, на наш погляд, доречно застосовувати як традиційні так і інноваційні методи роботи. Використання сучасних методів є найсуттєвішою умовою набуття нових знань і досягнення найвищих результатів у педагогічній діяльності, оскільки різноманітність методів роботи породжує складну проблему вибору найбільш адекватних і перспективних для вирішення завдань дослідження.

Для реалізації поставленої мети і завдань досліджуваного феномену доцільно використовувати три групи методів: емпіричні, практичні, математично-статистичні.

У нашому дослідженні до емпіричних методів ми відносимо всі ті, які безпосередньо пов'язані із реальністю, з педагогічною практикою, забезпечують нагромадження, фіксацію, класифікацію та узагальнення вихідного матеріалу для подальшого створення педагогічної теорії. До даних методів ми відносимо вивчення літератури, педагогічне спостереження, педагогічні експерименти; роботу з науковими фактами – опис одержаних результатів, класифікація фактів, їх систематизація, аналіз й узагальнення; письмове й усне опитування, бесіду; тестування; експертну оцінку.

Практичні методи даного дисертаційного дослідження спрямовані на накопичення необхідних виконавських умінь та їх використання в навчальному процесі. Це такі методи: вокально-інтонаційного виховання хористів; метод формування частотного словника; метод розвитку зонного інтонування; метод нейролінгвістичного програмування; метод «хорового ядра»; метод співналаштованості голосів хористів; метод мануального відображення.

Математично-статистичні методи спрямовані на кількісну обробку отриманих експериментальних результатів дослідження, відображення їх у графічному вигляді, що забезпечує фіксацію результатів вимірювання та перевірку ефективності розробленої методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Другий етап констатувального експерименту базувався на комплексі практичних методів щодо активізації слухового контролю, внутрішньо-слухового уявлення і вокального відтворення.

Процес будь-якого розвитку завжди проходить етапи, фази в послідовному і закономірному порядку, набуваючи різних форм, які виражаються в якісному, специфічно-зabarвленому вигляді і обов'язково на основі кількісного зростання, і не просто зростання як збільшення, а за рахунок виникнення нових властивостей і особливостей. К. Нікольська-Береговська в

своєму дослідженні, виділяє 5 фаз розвитку співацького голосу [163, с. 155]. На наш погляд, у даному параграфі, є доцільним обґрунтувати практичний метод фазового формування вокального звуку в хорі, адже він охоплює весь період наукового дослідження. Решту методів, з нашої точки зору, зручніше подати в описі формувального експерименту.

Метод фазового формування вокального звуку. У процесі власного досвіду роботи зі студентським хором ми дійшли висновку, що вокальне звучання хору набуває кілька своєрідних якісних тембрових змін. Саме якісні особливості в розвитку вокальних навичок К. Нікольська-Береговська, об'єднала їх у фази в певній послідовності, хоча подібне об'єднання, безумовно, певною мірою схематичне. На власній практиці ми переконалися в тому, що фазові переходи надзвичайно складні, кордони між ними досить розпливчасті, проте, виділення характерних ознак у фази правомірне, тому що певний час у кожній з них присутня та або інша темброва забарвленість.

Перша фаза. У хориста, якого спонукають до виконання будь-якої дії у відповідь на дію зовнішнього середовища, спочатку виникає психологічний стан готовності виконати цю дію, тобто установка на відповідну поведінку. Розробляючи проблему установки, грузинські вчені-психологи на чолі з Д. Узнадзе обґрунтували її психологічну природу. Проте установка не лише психологічний, але й фізіологічний акт, бо за своїм походженням вона рефлекторна і утворюється у відповідь на зовнішні подразники. Психологічна установка є складовою частиною діяльності організму, вона об'єднує та координує цю діяльність і може розглядатися як цілісний психологічний стан суб'єкта, його готовність до певної поведінки.

Руховій навичці, як «технічному ресурсу» діяльності, також передують установка, а якщо це так, то характерною особливістю першої фази розвитку співацької навички є створення у суб'єкта психологічної установки, що обумовлює смислову сутність вокальної діяльності.

Студент, починаючи вчитися співу в хорі, під керівництвом педагога осмислює цей процес і, за допомогою слухового аналізу зіставлень, ставить

перед собою нові й нові питання та вирішує визначені моторні завдання. Словесні пояснення керівника хорового колективу мають важливе спрямовуюче значення в опануванні навиками, проте вони не вирішують проблеми без практичних спроб самого учня.

Звучанню хору (першої фази його розвитку) характерна темброва строкатість, низька позиція звучання, а головне, фонетична різноякісність. Керівник хорового колективу ставить завдання усунути строкатість звучання хору, він працює над округленням та освітленням звуку, вирівнюванням його і вимагає від хору єдиної манери співу і правильно організованого співацького дихання. Лише комплексна взаємодія органів дихання, м'якого піднебіння і гортані забезпечує правильне формування звучання.

Для оптимальної установки голосового апарату на співацьку позицію рекомендується вдих у вигляді «напівпозиху». Опанування співацькими навичками проходить на основі пристосування, а значить і перемикання рухових корекцій (в даному випадку, в гортані і м'якому піднебінні).

Пристосування співаків до нових для них вимог, забезпечуючи на початковому етапі правильний розвиток співацьких навиків, на наш погляд, ефективніше протікає в умовах хорової діяльності.

У першій фазі у звучанні хору досить швидко відбувається якісна зміна, яка характеризується певною однорідністю інтонації та формування голосних. Цей якісний стрибок настає відносно швидко тому, що на даному етапі розвитку центральна нервова система включається у вирішення проблеми координації в роботі дихання, м'якого піднебіння та гортані й користується тими ресурсами, які вона має в своєму розпорядженні на даний момент.

Інші процеси відбуваються у другій фазі. У процесі формування співацьких навичок керівникові хорового колективу весь час доводиться коригувати в хорі якість звуку: стежити за співацьким диханням, чистотою вокального інтонування, працювати над формуванням й артикуляцією голосних і приголосних, а головне, домагатися того, щоб звук був академічним, м'яким, закругленим.

Тембровий окрас звучання при переході у другу фазу характеризується більш організованим, але тусклим та різким звучанням. Ці темброві зміни, за нашим переконанням, цілком закономірні на даному етапі розвитку, бо виникають у залежності від первинної дії на звук (або темних голосних - у о, або світлих - і, е).

Такі негативні властивості звучання в хорі як «темність» або «різкість» є неминучими і, як ми переконуємося надалі, являються, є на наш погляд, навіть позитивним явищем.

Річ у тім, що «темне» або «різке» звучання залежить від цілого ряду об'єктивних причин, які, як у фокусі, концентруються саме у другій фазі розвитку співацьких навичок. До таких причин, передусім, належить ще недостатнє вміння користуватися опорою звуку на диханні, а це, у свою чергу впливає на роботу всього співацького апарату. Крім того, за час, коли центральна нервова система координує і коригує роботу аферентних систем організму, що беруть участь в співацькому процесі, звучання не може бути якісного рівня, бо бракує в голосах вібрато й високої співацької форманти. Співацькій форманті притаманна швидка плинність і здатність розвиватися тільки в тих умовах, коли голосова система вже набула динамічної стійкості.

Співацький процес є дуже складним, тому що від центральної нервової системи вимагається величезна напруга, щоб сконцентрувати внутрішню розумову роботу і здійснити координацію рухів. А це можливо тільки в спокійному і загальмованому стані. Оскільки процеси збудження та гальмування мають двоякий прояв єдиного нервового процесу, то ми спостерігаємо явище певного «застою», загальмованості в розвитку співацьких навичок, що виражається в тимчасовій стабільності «тусклого» або «різкого» звучання, є не що інше, ніж замаскований гальмівним станом активний процес, без якого, неможлива перебудова функціональних стосунків і зміна функціональних властивостей.

На початку навчання широко застосовується *метод наслідування*, який в попервах момент значно полегшує сприйняття хористом дії, що вивчається,

але надалі без розуміння сутності цієї дії стійка навичка не може бути вироблена. Наслідування повинне трансформуватися в активний мисленневий процес, що реалізується у практичній діяльності.

Необхідно зауважити, що саме у другій фазі в ході розвитку рухових навичок організм починає боротьбу з важко керованою свободою рухів, надлишок якої заважає правильному засвоєнню навичок. Через неосвіченість, хорист намагається «приборкати», підпорядкувати своїй волі реактивні сили і тому напружує всі м'язи. Такий спосіб координації призводить до скутості, що для цього етапу є закономірним явищем. Надалі, в міру поступового оволодіння навичкою, співак вчиться дуже обережно звільняти м'язи і використовуватися ними правильно.

Отже, «тьмяне» або «різке» звучання на другому етапі – результат фізіологічного стану співаків. Це реальний факт, який свідчить про те, що розвиток співацьких навичок йде правильним шляхом. Проте ці темброві характеристики не є тим «ідеалом», до якого прагне керівник хору, а тому поява того чи іншого тембрового окрасу відразу ж ставить керівника колективу перед необхідністю позбавитися його. На тьмяне звучання він впливає світлими голосними, а на відкрите, різке – темними. Незмінною вимогою при цьому залишається, як і раніше, вимога опори звуку на дихання, спів з об'ємним припіднятим верхнім піднебінням, усунення форсованого звучання. Відбувається вирівнювання усіх голосних між собою відповідно до вимог якості звучання.

Третя фаза. Набуття будь-якої навички не може здійснюватися одномоментно, а досягається, як відомо, нелегким шляхом спроб і помилок, у результаті яких упродовж певного часу правильні дії відбувається упереміж з неправильними. Ми вже згадували, що при виробленні навички в організмі виникають реактивні сили, що заважають спочатку координації рухів. Поступово суб'єктові вдається надати рухам такого спрямування, за якими реактивні перешкоди перетворюються в корисні сили, тобто рухи набувають динамічної стійкості.

Особливістю третьої фази є поява позиційно більш високого, значно освітленого, але дещо «прямолінійного», а в реєстрі вузькуватого звучання, яке перемежується то з тьмяним, то з м'яким, доволіно закругленим звуком.

Наполягання з боку керівника хору співати інтонаційно високо, позиційно близько, м'яко і закруглено призводить до вироблення у хористів навички співу з використанням верхніх резонаторів, але, через недостатнє володіння співацьким диханням, роботою артикуляційного апарату, а також відсутністю взаємодії між верхнім і нижнім резонаторами, вібрато належною мірою не проявляється. Для того, щоб контакт в їх роботі настав, необхідне застосування спеціальних методичних прийомів.

Четверта фаза. У четвертій фазі відбувається згладжування реєстрів. Грудному резонатору (трахея і бронхи) характерні нижчі частотні обертони, що надають голосу м'якості, благородства, масивності. У верхніх резонаторах переважають високочастотні обертони – верхня співацька форманта, що наділяє голосу дзвінкості, сріблястості, яскравості та польотності.

Звук набуває повної якісної характеристики тільки завдяки згладжуванню реєстрів. Основним критерієм поставленого, академічного голосу є наявність двох співацьких формант та робота двох резонаторів, які однаковою мірою беруть участь в утворенні як низьких, так і високих звуків. За П. Морозовим, вібраційні коливання, що виникають у резонаторах, мають здатність зростати за силою, а головне, розповсюджуватися «на значно великі ділянки тіла, відчуються співаком не тільки голосовим апаратом, але й найвіддаленішими частинами тіла. Саме ці вібраційні відчуття є домінуючими у відчутті співацької опори» [154, с. 234].

Найбільш доцільним прийомом четвертої фази розвитку співацького навичку, є метод формування такого хорового звучання, яке дозволило б співакам, відчувати звучання всім своїм організмом. А це можливо лише при

взаємодії грудного і головного резонаторів, а також інших органів, що беруть участь в співацькому голосоутворенні.

У четвертій фазі співацькі навички набувають більш динамічну стійкість та скоординованість рухів. Для четвертої фази характерний широко компактний, тембральний звук, але дещо важкуватий по силі, який приховує в собі тенденцію до пониження вокальної позиції в середині діапазону і втрати польотності звучання, що може перейти в стереотип, якщо вчасно не попередити його зміною методичних прийомів.

П'ята фаза. Тільки застосування відповідних вправ рухливого характеру на основі необхідного у кожному окремому випадку комбінування голосних у поєднанні з приголосними, підбору репертуару, побудованого на контрастному співвідношенні темпів, динаміки і способів звуковедення, дає керівникові можливість домогтися в хоровому звучанні гнучкості, легкості, рухливості, кантилени і сили звуку.

Отримані навички надалі закріплюються, набувають варіативності, що дає простір творчій досконалості.

Характерною особливістю п'ятої (і частково четвертої) фаз є автоматизація навичок, коли звук набуває гнучкості, пластичності і не потребує втручання свідомості під час співу. Навичка автоматизується тоді, коли вона звільнена від втручання мислення. Проте, спершу автоматизація навички може піддаватися так званому «збою», тобто деавтоматизації дії. Це корегується виваженою тактикою хормейстера, або перемиканням на іншу дію, а іноді і взагалі її тимчасового призупинення. Далі ми онаочнемо цей процес схематично (див. рис. 2.1).

Закріплення вокальних навичок досягається за допомогою так званої стабілізації, коли в центральній нервовій системі виробляються особливі корекції й автоматизми, що забезпечують точність, економічність або стабільність рухів. Роль стабілізації полягає в тому, щоб «збиваючі» чинники не спричиняли деавтоматизацію.

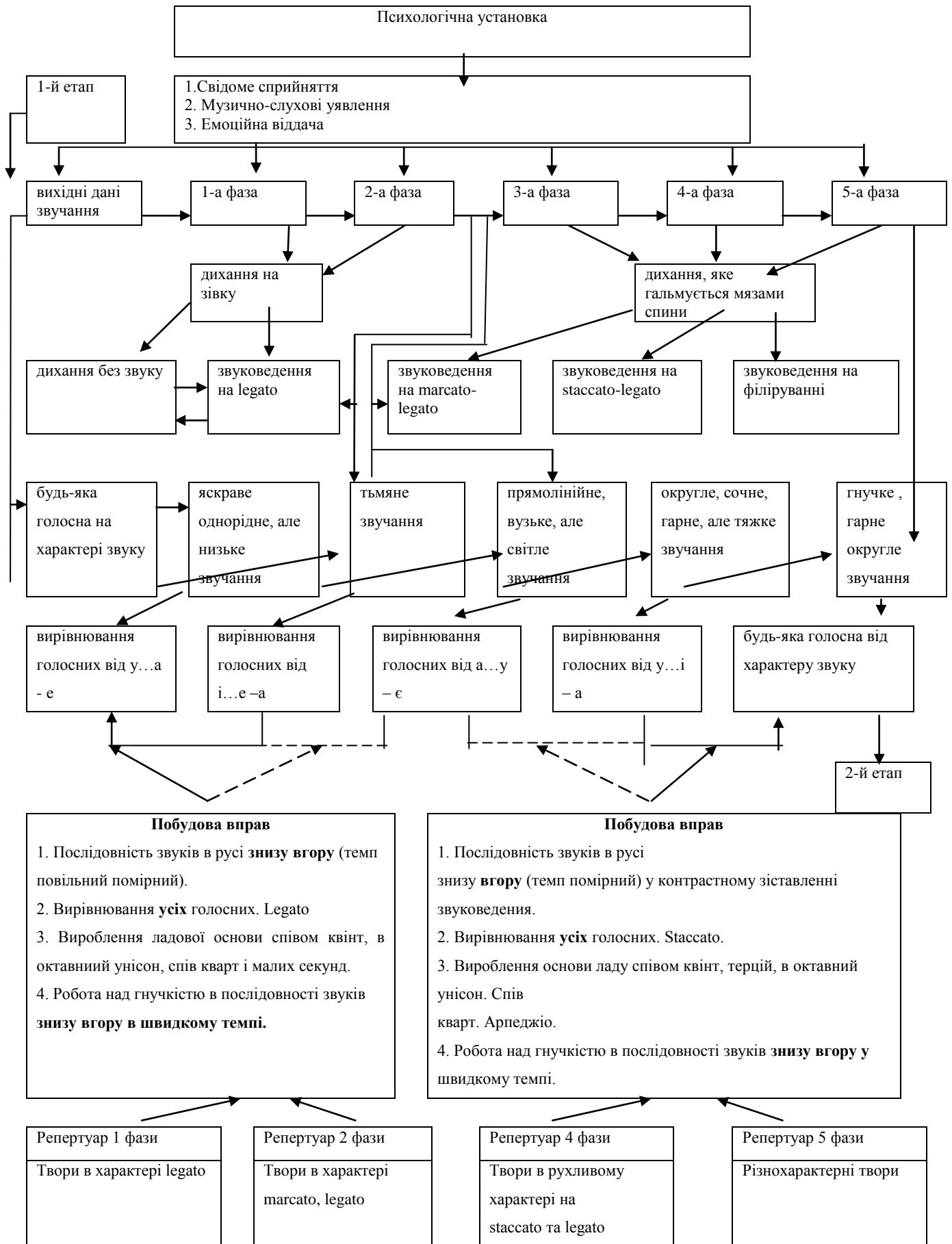


Рис. 2.1. Схема розвитку співацького голосу в навчальному хоровому колективі

На першому етапі розвитку стабілізація вокальних навичок не є типовою для всіх її компонентів, оскільки одна вокальна навичка більш піддається «збиванню», а інша – більш стійкіша. Стабілізація вокальних навичок в повній мірі настає на другому етапі, т. б. на другому році навчання, коли в процесі тривалої діяльності у співаків зростає пластичність навичок, його варіативність, пристосовність і стійкість до збиваючих впливів. У результаті цього автоматизація все більш і більш стабілізується і хорист набуває здатності, так би мовити, «технічності», гнучко виконувати ті чи інші дії. Він не замислюється вже над самою технікою виконання.

Методика формування зазначеного феномену базується й на застосуванні таких засобів навчання: інформаційні (нотні партитури); дидактичні засоби (словесні, ілюстративні); технічні засоби навчання (аудіовізуальні, телекомунікаційні, мультимедійні та ін.).

Обґрунтовуючи принципові засади формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва, звернемося до розуміння принципів у працях педагогів-музикантів О. Мельник [148], Г. Падалки [176], О. Прядько [186], О. Олексюк [170], О. Ростовського [196] та інші. Г. Падалка, з позиції мистецької освіти висвітлює принципи навчання як «засадниче першоджерело, вихідні пункти теорії та практики, їх корінну основу, навколо якої синтезуються провідні поняття й закони мистецького навчання», визначає такі принципи навчання як «цілісність, культуровідповідність, естетична спрямованість, індивідуалізація, рефлексія.» [176, 46]. Застосування цих принципів у фаховій підготовці вчителів музики проявляється в організаційних засадах та методичному забезпеченні музично-педагогічного процесу, вони стають інструментом формування особистості майбутнього вчителя музичного мистецтва.

О. Ростовський виокремлює такі принципи: орієнтація на духовний розвиток особистості, опора на внутрішні сили та можливості учнів, художньо-творче спілкування, провідна роль вчителя у формуванні музичного сприймання, орієнтація на художні смаки і потреби учнів, активізація музично-

творчої діяльності учнів, єдність індивідуального і колективного впливу на учнів, опора на їх життєвий і художній досвід, інтерес й захопленість музичною діяльністю, єдність педагогічних впливів і сподівань учнів, спрямованість їх діяльності до визначеної мети. Орієнтація на ці педагогічні принципи, на настанови вченого дозволить педагогу спрямувати процес підготовки вчителів музичного мистецтва у педагогічну площину [196, с. 135].

Принцип комплементарності визначається як керівна ідея, основне правило, вимога до діяльності, поведінки. У перекладі з латинської мови, комплементарність (complementum) означає доповнення [49, с. 89]. Принцип комплементарності передбачає взаємодоповнюваність освітніх цілей та завдань. Принцип комплементарності у нашому дослідженні передбачає взаємоузгодження завдань вокально-хорового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва (розвиток вокально-хорових здібностей, формування музичної обізнаності та компетентності; розвиток інтонаційного слуху тощо) із завданнями музикотерапевтичного впливу (гармонізація емоційно-чуттєвої сфери; формування «емоційного резонансу», усунення психофізіологічних блоків, формування мовленнєвої культури та соціальної комунікативності; становлення індивідуальної самостійності тощо).

Принцип культуровідповідності. Даний принцип передбачає орієнтацію навчального процесу на цінності культури, засвоєння їх, формування та розвиток культури студента. Принцип спрямований на широке ознайомлення студентів з вітчизняними хоровими традиціями (знаменним співом, псалмами, антифонами, партесним співом, хоровим концертом, обробками народних пісень), пізнання різних художніх напрямків, розширення досвіду спілкування з мистецтвом та формування і розвиток культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Культуровідповідність в музичній педагогіці – це спосіб залучення особистості в соціокультурний контекст та здатність створювати в своєму змісті усі цінності музичної культури і доповнювати цю цілісність.

Принцип суб'єк-суб'єктних діалогічних взаємовідносин педагога та студента. Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія керівника хору та учасника

хорового колективу передбачає такі характерні ознаки як: рівноправність та повага між учасниками навчально-виховного процесу відповідно до розподілу обов'язків між ними; визнання самостійної пізнавальної діяльності студентів як домінантної в навчальному процесі, яка сприяє набуттю студентами суб'єктності до професійно-педагогічної діяльності; усвідомлення студентами себе головних діючих осіб навчально-виховного процесу; організація навчального процесу відповідно до інтересів, здібностей студентів та отриманого суб'єктного досвіду задля самореалізації власного творчих потенційних можливостей. Даний принцип роль викладача висвітлює з позиції організатора, координатора та порадирика студентів в процесі самостійної пізнавальної діяльності.

Принцип творчої самореалізації особистості у вокально-хоровій діяльності. Творча самореалізації є духовним потенціалом особистості музиканта, який відображає міру активізації духовних сил. В хорі реалізується найбільш активна форма музичного спілкування, де утворюється діалектична спільність між індивідуальною природою переживання і колективною. В навчальному хоровому колективі творча самореалізація реалізується через творчу активність в процесі вокально-хорової діяльності, особистісне почуття колективізму, організованість, свідомого ставлення до процесу навчання, емоційності. Самореалізація – це свідоме цілеспрямоване розкриття свого творчого потенціалу в професійній діяльності. В навчальному хоровому колективі, самореалізація, характеризується усвідомленням особистісної значущості професійних досягнень у вокально-хоровій діяльності, задоволенням результатами сласного співу. Найважливішою умовою професійної самореалізації майбутнього вчителя музичного мистецтва є готовність до творчості, розкриття власного творчого потенціалу.

Зважаючи на особливості роботи в навчальному хоровому колективі, визначено низку специфічних принципів, а саме: синтезу; співпраці; доступності навчання; свідомості та творчої активності; добору навчального репертуару.

Синтез. Повноцінним музикантом може стати лише той, хто займатиметься музикою комплексно (за принципом синтезу): одночасно і теорією, і виконанням, і композицією. Навчальний хоровий колектив і є тією творчою лабораторією, де кожен співак є «один у трьох особах»: і теоретик, і композитор, і виконавець. Працюючи над хоровою партитурою, співак теоретично охарактеризовує її з точки зору жанрової приналежності, тонального плану, фактури; має своє авторське бачення художніх нюансів твору; аналізує вокальні труднощі своєї партії і т.д. Взаємозв'язок музики та літератури – один із найбільш складних і цікавих діад в науковому просторі. Межі цих видів мистецтва не є чіткими. Література знаходить своє продовження і завершення в музиці і навпаки. Як у мові, так і в музиці присутні такі елементи, як ритм, темп, динаміка, інтонація, фразування. У кожній мовній і музичній фразі є вища точка розвитку – кульмінація. Паузи в музиці виконують функції розділових знаків. Для формування цілісних, яскравих художніх образів необхідно грамотно і логічно організувати мовний і музичний потік, спираючись на дві протилежні дії: з одного боку, розділяючи його на окремі елементи (склади, слова, фрази, пропозиції, в музиці – мотиви, фрази тощо), з іншого боку, сполучаючи його у цілісні конструкції.

Принцип співпраці. Проявляється у створенні специфічних стосунків між керівником хору та співаками, що інтерпретуються як взаємовідносини співпраці, партнерства, виконання, співтворчості. Порушення принципу співпраці розпочинається з надмірної суворості. Тому головним завданням диригента є утримання позитивного, доброзичливого мікроклімату в хоровому колективі. Важливими моментами в роботі керівника хору із студентами є втілення і підтримка студентської ініціативи щодо художнього бачення твору, навіть якщо ця ініціатива не виглядає цілком переконливою. Дуже нелегко відмовитися від свого бачення. Тим більше, що інтерпретація студента може бути непередуманою або просто неприйнятною.

Принцип доступності навчання передбачає підбір і застосування особливої, зрозумілої образної лексики. У вокальній техніці часто

використовують асоціативну сферу та метафоричність, здатну з'єднати внутрішні слух, мислення, інтелектуальні переживання співака хору. Співацький апарат – це система, елементи якої чітко взаємопов'язані, тому учаснику навчального хорового колективу часто нелегко визначити й активувати певну зону вокально-тілесного механізму. Метафора у вокально-педагогічному дискурсі дозволяє викладачеві добитися від студентів саме тих рухів, які необхідні для правильного голосоутворення. За рахунок метафоричності складна інформація передається у спрощеній формі. Оскільки вокалізація породжує комплекс різних відчуттів, їх стисла характеристика без звернення до метафори неможлива. Наприклад, такий комплекс відчуттів, як яскраві вібрації у виличних та скроневих частинах, які пов'язані з резонуванням голосу в носовій порожнині та придаткових пазухах носа, характеризує лаканічна метафора «маска».

Принцип свідомості та творчої активності. Спрямований на усвідомлення студентами основних завдань і найближчих перспектив навчання, свідоме та творче ставлення до вокально-хорової діяльності, самостійне подолання труднощів, що виникають на всіх стадіях його професійного розвитку. Навчання – тривалий процес, тому однією із визначальних вимог, що постають перед керівником хорового колективу є створення зацікавленості щодо набуття знань, тобто свідомого направлення на досягнення віддаленої по часу мети, незважаючи на виниклі труднощі та невдачі. Створенню і закріпленню ціленаправленості сприяє конкретизація мети. В нашому випадку, головна мета – формування та вдосконалення практичних професійних навичок співу.

Принцип добору навчального репертуару. На ставлення студентів до занять в навчальному хоровому колективі неабиякий вплив має навчальний репертуар. Саме цей фактор може підвищити або знизити інтерес співаків до занять. Проаналізувавши досвід роботи хорових студентських колективів педагогічних коледжів можна відмітити, що в навчальних програмах хорового класу, як правило, відсутні дитячі пісні. А це, в свою чергу, не відповідає

професійному напрямку в підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва. Репертуар навчального хорового колективу має складатися із конкретних розділів: дитячі пісні; твори релігійної тематики; народні пісні; хорові твори сучасних українських та зарубіжних композиторів; твори доби бароко, класицизму. Кожен твір наповнений емоційним та духовно-моральним смислом, є фундаментом формування творчої, інтелектуальної, креативної особистості. Тому до вибору репертуару для навчального хорового колективу потрібно підходити з великою відповідальністю, з позицій загальнодидактичних та специфічних принципів навчання.

Одним із основних завдань керівника хору є професійне застосування методичних прийомів. Озброєний знаннями педагог формує потрібне йому звучання. Застосовуючи відповідні методичні прийоми, він може зрушувати процес фазового розвитку застосуванням, з тим, щоб по, можливості, умілим втручанням і творчим вирішенням завдань скорочувати фазові перемикання і тим самим швидше досягати якісної зміни в звучанні хору.

У хоровому виконавстві найважливішим критерієм досягнення чистоти інтонування співу є вміння хору утримувати мелодичний і гармонічний стрій. Досягнення мелодичного та гармонічного строю передбачає розвиток і формування цілого комплексу слухових навичок.

Ланцюг послідовних дій співака при інтонуванні А. Лукишко репрезентує наступними рівнями: рівень слухового уявлення (передчуття) інтонації звуку; рівень відтворення інтонації голосом; рівень контролю слухом якості відтворення інтонації; рівень порівняння відтворення з задуманим і при необхідності внесення корективу в інтонування наступного звуку. Похибки інтонування в учасників навчального хорового колективу можуть виникати на кожному з наведених рівнів. На першому рівні слухових уявлень причини можуть бути такі: у співака недостатньо розвинені слухові уявлення в плані диференціації різних ділянок зони звуку; співак неправильно розуміє роль і значення даного тону в музичному контексті та неправильно уявляє прийоми його інтонування. На рівні відтворення голосом (при наявності вірних

звуківисотних уявлень): неправильна техніка голосоутворення; нездоровий голосовий апарат; ненормальний тонус організму співака; несприятливі погодні умови (до прикладу, перепади атмосферного тиску). На рівні слухового самоконтролю: неадекватне слухання співаком своєї інтонації; маскуванню голосу співака хоровим звучанням і втрата слухового контролю [133, 15].

Перераховані вище причини детонації в хорі особливо актуальні для навчальних хорів, де співаки (студенти) тільки починають опановувати вокально-хорову технологію.

Що стосується форм роботи в навчальному хоровому колективі, то тут є місце як колективним так і індивідуальним формам роботи.

В основу колективної форми діяльності покладена колективна робота студентів, що реалізується через відносини «діяльність керівника хору – діяльність гупи (хору) – діяльність студента». Основна функція керівника начального хорового колективу при реалізації цих відносин полягає у спрямуванні хорового колективу в правильне русло, підтримка та заохочення студентів до творчої діяльності.

Індивідуальна форма в навчальному хоровому колективі окреслюється діадою «керівник хору – співак». Керівник здійснює контроль за діяльністю кожного учасника хорового колективу під час заняття та організує їх самостійну роботу.

За О. Рудницькою, досягнення бажаного педагогічного ефекту завжди зумовлюється відповідними зовнішніми та внутрішніми умовами, поєднання яких у тій чи іншій ситуації відіграє роль фактора педагогічного впливу, сприяючи успішному виконанню учнем навчальних дій. Комплекс таких умов базується на основних підходах до навчального процесу: культурологічному, компетентнісному, особистісно-орієнтованому, компетентнісному [200, с. 48].

Культурологічний підхід є сукупністю теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для освоєння хорових традицій різних народів світу, сприяє збагаченню хорового репертуару, засобів хорової виразності, технік хорового співу.

Культурологічний підхід дає змогу проаналізувати особливості природи і сутності хорового мистецтва, визначити специфічні особливості та закономірності шляхом співставлення його з суміжними видами мистецтв – постановкою голосу, хоровим диригуванням та хореографією. Даний підхід спрямований на забезпечення готовності майбутніх учителів музичного мистецтва до музично-педагогічної діяльності на культурологічних засадах, це, певна, методологічна модель, котра дозволяє сформувати в студентів особливе інтелектуальне вміння сприймати культурологічну інформацію музичного тексту, що забезпечує адекватність і глибину його ідейно-сміслового розуміння.

Чільне місце у реалізації культурологічного підходу у концепції посідає робота з народними піснями, котрі репрезентують культуру співу, що вивчається. В культурологічному підході, педагог працює над створенням культурного середовища, в якому відбувається процес навчання та виховання, діагностика культурних установок особистості. Культурологічний підхід відповідає базується на принципі культуровідповідності (В. Тушева). Застосування даного принципу передбачає таке змістове наповнення навчального процесу, в результаті якого мистецтво сприймається студентами як культурна цінність, як надбання розвитку світової культури.

За визначенням В. Тушевої, засадами культурологічного підходу, є сукупність певних якостей, спрямованих на творче здійснення дослідницьких завдань у галузі мистецької освіти, що визначається єдністю наукового стилю мислення й дослідницької діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва, які зумовлюють розвиток, становлення й збагачення суб'єктно-особистісної домінанти дослідника, формування його професійно-педагогічного кредо [233, с. 158].

Важливим принципом *компетентнісного підходу* є перетворення здобувачів вищої освіти з об'єкта на суб'єкт навчання. Специфічність компетентнісного підходу зумовлюється сутністю музичної та музично-навчальної діяльності, яка полягає у формуванні низки компетентностей, таких як: надання студентам знань щодо традиційних сучасних та зарубіжних

методик музично-педагогічної освіти та виховання; формування навичок володіння основними прийомами хорового диригування та володіння академічною манерою співу, емоційним та тембровим забарвленням звуку, виразною мімікою, артистичністю; вміння працювати над елементами хорової звучності та засобами музично-хорової виразності; формування здатності до теоретичного та музикознавчого аналізу хорової партитури, визначення хорових труднощів та вміння застосувати методичні прийоми для їх подолання; розвиток музичного слуху для здійснення аналізу хорового звучання та якості виконання; вміння створювати єдність і цілісність музично-художнього образу твору; розвиток артистизму, виконавської волі, вміння концентрувати увагу на творчому самовираженні.

Компетентнісному підходу відповідає принцип *творчої самореалізації особистості у вокально-хоровій діяльності* [44]. Творча самореалізації є духовним потенціалом особистості музиканта, який відображає міру активізації духовних сил. В хорі реалізується найбільш активна форма музичного спілкування, де утворюється діалектична спільність між індивідуальною природою переживання і колективною. В навчальному хоровому колективі творча самореалізація реалізується через творчу активність в процесі вокально-хорової діяльності, особистісне почуття колективізму, організованість, свідомого ставлення до процесу навчання, емоційності.

Провідною домінантою *особистісно-орієнтованого* підходу є усвідомлення викладачем того, що студент виступає головною педагогічною цінністю. Б. Лихачов виокремлює виховні цінності, які «... становлять духовну основу, базовий духовний компонент особистості, визначають сутність її внутрішнього світу [128, с. 44]. Особистісно-орієнтований підхід спирається на принцип *суб'єк-суб'єктних діалогічних взаємовідносин педагога та студента* [73, с. 294]. Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія керівника хору та учасника хорового колективу передбачає такі характерні ознаки як: рівноправність та повага між учасниками навчально-виховного процесу відповідно до розподілу обов'язків між ними; визнання самостійної

пізнавальної діяльності студентів як домінантної в навчальному процесі, яка сприяє набуттю студентами суб'єктності до професійно-педагогічної діяльності; усвідомлення студентами себе головних діючих осіб навчально-виховного процесу; організація навчального процесу відповідно до інтересів, здібностей студентів та отриманого суб'єктного досвіду задля самореалізації власного творчих потенційних можливостей. Даний принцип роль викладача висвітлює з позиції організатора, координатора та радника студентів в процесі самостійної пізнавальної діяльності.

Базовим принципом Європейського простору вищої освіти є «навчання, орієнтоване на студента» – «студентоцентроване», яке посилює самостійність студента та його здатність до критики зорієнтовану на результат. Студенти повинні стати активними і вдумливими учасниками освітнього процесу, вміти аналізувати й розуміти навчальний матеріал та критично його оцінювати, розв'язувати різноманітні проблеми й ситуації, підвищувати відповідальність і самостійність. Особистісно-орієнтований підхід передбачає врахування завдатків і психофізичних властивостей особистості, виявлення таких потенційних можливостей, які є значущими для вокально-хорової діяльності. Це – комунікативність, ступінь щирості та відкритості, інтравертність або естравертність, емоційність, артистизм.

Аксіологічний підхід, згідно з Г.Щербаковою, сприяє: ціннісному осягненню музики, виявленню її специфічних сутнісних рис; проникненню в духовну сутність людини, яка закодована в нотному тексті; відкриттю сучасною людиною світу музичних цінностей як скарбниці духовного надбання людства; зверненню через розуміння світу музичних цінностей до внутрішнього світу особистості, яка формується; становленню особистісного погляду на світ музично-педагогічних цінностей і формуванню особистісної музично-педагогічної парадигми [255, с. 17]. Аксіологічний підхід передбачає врахування внутрішнього світу студента, допомагає сформуванню духовні цінності особистості, виявити їх особистісний характер. Аксіологічному підходу відповідає принцип компліментарності [34, с. 129].

Внутрішня структура ціннісних орієнтацій, яка передбачає певну активність на різних рівнях, але єдиних в прагненні до головної меті, включає наступні компоненти: когнітивний компонент ціннісної орієнтації – своєрідний інформаційний простір, система засвоєння особистістю «соціальних знань»: понять, правил, оцінок, норм, переконань і т.д.; емоційний компонент ціннісних орієнтацій містить мотивацію, особистісний сенс цінностей, який викликає та закріплює в студентів позитивні емоції, інтерес, бажання, і, як наслідок, формує стійке прагнення дотримуватись певних норм і правил; діяльнісний компонент ціннісної системи професійної сфери має особливе значення, «оскільки лише у межах діяльності певного суб'єкта будь-які реалії – дійсні та уявні – упорядковуються у смисловий ряд, в ієрархію цінностей, в актуальний життєвий світ, що відображає неповторність долі цього суб'єкта» [44, с. 201].

Джерелом формування ціннісних орієнтацій для студента може бути соціокультурне середовище і взаємодія з людьми як носіями певної системи цінностей. Але слід зазначити, що акцент у цьому процесі має бути зміщений із зовнішнього впливу на самоосвіту, самоствердження духовної, музичної культури і самовиховання.

Комплексне застосування запропонованих методів і форм роботи, а також урахування вище перерахованих факторів забезпечує ефективність формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

Отже, організаційні форми, методи та засоби формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі – це всі способи педагогічного та науково обґрунтованого впливу, які базуються на організації професійної діяльності керівника хору та учасників навчального хорового колективу, спрямовані на практичне засвоєння й теоретичне осягнення засад вокально-хорового виховання, а саме: розвиток і вдосконалення вокально-хорового слуху учасників навчального хорового колективу; розвиток вокально-хорових технічних та виконавсько-творчих навичок у системі свідомого володіння голосом; ознайомлення з прийомами та

методами керування хором та їх практичне опанування; оволодіння академічною манерою співу, емоційним і тембровим забарвленням звуку, виразною мімікою, артистичністю; формування та розвиток професійно-педагогічних умінь і навичок; формування творчого, компетентнісного підходу до педагогічної діяльності.

2.2 Педагогічні умови формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі

Аналіз досліджень та практики музичного навчання дає підстави стверджувати, що формування музично-слухової активності майбутніх вчителів музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу педагогічних вузів має стати цілеспрямованим і педагогічно керованим процесом. Дослідження науково-педагогічних засад розвитку активного музичного слуху студентів дало змогу розробити методiku цілеспрямованого й поетапного формування музично-слухової активності на заняттях навчального хорового колективу.

У визначенні педагогічних умов нашого дослідження ми керувалися положеннями, що мають особливо важливе значення у галузі мистецької освіти, враховували положення «Національної доктрини розвитку освіти України в ХХІ столітті» та інших державних освітніх документів, де визначена головна мета навчального процесу – розвиток особистості, її здібностей та гуманістичного ставлення до навколишнього світу.

Розглянемо їх більш детально. Категорія «умова» у психологічному аспекті розглядається як сукупність дієвих чинників, які забезпечують ефективний перебіг явища чи процесу та уможливають досягнення поставленої мети. У «Великому тлумачному словнику сучасної української мови» поняття «умова» розкрито як необхідна обставина, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь [31, с. 632].

У філософському розумінні умови визначають зовнішні обставини, які детермінують виникнення певного явища, результату цілеспрямованої діяльності. Тому, без наявності таких обставин бажане явище виконати не може [74].

Педагогічні умови, на переконання авторів дидактичних досліджень (В. Андреев, Н. Белікова, О. Галкіна, Є. Гончаренко, П. Підкасистий та ін.), необхідно розуміти як доцільну організацію навчального процесу, що забезпечує отримання запланованого педагогічного результату [5, с. 34].

За А. Литвином, «педагогічні умови» трактуються як комплекс спеціально спроектованих генеральних (стрижневих, системотвірних) чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри його учасників [126]. Г. Падалка сутність педагогічних умов визначає як «цілеспрямовано створені чи використовувані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності» [177, с. 160].

Д. Стасюк «педагогічні умови» трактуються як обставини, від яких залежить результат цілісного продуктивного педагогічного процесу професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, груп людей [224, с. 14].

За С. Хатунцев, педагогічні умови – це джерело виникнення, існування та розвитку самого педагогічного процесу, запорука його присутності та можливостей удосконалення. Спеціально створені педагогічні умови мають здатність регулювати педагогічний процес, можливість робити його компоненти співвідносними один до одного [240, с. 169].

В. Белікова, розглядає педагогічні умови, як: сукупність зовнішніх об'єктів освітнього середовища, у певних відносинах з якими перебуває предмет дослідження; сукупність внутрішніх особливостей (станів, якостей) предмета дослідження; сукупність зовнішніх об'єктів і внутрішніх особливостей, що визначає існування, функціонування і розвиток предмета дослідження [23, с. 62].

Н. Яковлєва вважає, що педагогічні умови забезпечують успішність навчання залежить, яке в свою чергу залежить: від чіткості визначення кінцевого результату, якого має бути досягнуто; від врахування того факту, що на певних етапах педагогічного процесу умови можуть виступати результатом, досягнутим у процесі їх реалізації; від розуміння того, що будь-який педагогічний процес може успішно функціонувати тільки при забезпеченні його комплексом умов [261, с. 10].

Досить різноплановим у наукових працях є визначення педагогічних умов, під якими розуміють: сукупність об'єктивних можливостей змісту навчання, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей її здійснення, що забезпечують успішне вирішення поставленого завдання; сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин (об'єктивних заходів) освітнього процесу, від реалізації яких залежить досягнення поставлених дидактичних цілей; обставини, від яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей; сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у педагогіці завдань; структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей, яка повинна віддзеркалювати структуру готовності майбутніх фахівців до діяльності в умовах профільного навчання і містити передбачені компоненти технології або моделі; взаємопов'язана сукупність внутрішніх параметрів та зовнішніх характеристик функціонування, що забезпечує високу результативність навчального процесу і відповідає психолого-педагогічним критеріям оптимальності; система певних форм, методів, матеріальних умов, реальних ситуацій, які об'єктивно склалися чи суб'єктивно створені, і є необхідними для досягнення конкретної педагогічної мети.

Проаналізувавши значну кількість науково-педагогічних робіт, дійшли висновку, що у педагогічній науці немає однозначного усталеного підходу до трактування поняття «педагогічні умови». Кожен із дослідників акцентує увагу на

тому чи іншому компоненті, розкриває та обґрунтовує його. Неоднозначність у визначенні «педагогічних умов» пов'язана з багатогранністю феномена, досліджуваного нами.

У своєму дослідженні ми намагалися відобразити найбільш значущі педагогічні умови, враховуючи при цьому, що кожна умова має свої можливості і не може окремо забезпечити успішність сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва навчальному хоровому колективі. Вважаємо, що тільки зв'язок внутрішніх та зовнішніх умов, які відповідають меті дослідження, дають змогу досягти належних позитивних результатів у процесі формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Спираючись на наведені наукові тлумачення, ми розглядаємо педагогічні умови формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного як цілеспрямовано створені або використані обставини мистецького навчання, що забезпечують можливість досягнення його результативності. Ми визначили педагогічні умови, що найбільше сприятимуть ефективності формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва. До таких педагогічних умов ми відносимо:

- забезпечення стійкої професійної мотивації студентів до вокально-хорової діяльності;
- актуалізація навичок роботи в хоровому ансамблі в умовах акустичних та психофізіологічних закономірностей хорового співу;
- урахування інтеграції міждисциплінарних зв'язків у процесі вокально-хорової роботи майбутніх учителів музичного мистецтва;
- забезпечення сприятливого психологічного клімату під час роботи начального хорового колективу.

Першою педагогічною умовою забезпечення стійкої професійної мотивації студентів до вокально-хорової діяльності. Мотивація до навчання – одна із головних умов реалізації навчально-виховного процесу. Мотивація

виступає рушійною силою удосконалення особистості в цілому. Формування мотивації у студентів до навчально-пізнавальної діяльності є однією з головних проблем. Її актуальність обумовлена оновленням змісту навчання, постановою завдань формування у студентів прийомів самостійного набуття знань, пізнавальних інтересів, життєвих компетенцій та ін.

Мотив (франц. *motif*, лат. *motus* – рух) – спонукання до діяльності, пов'язане із задоволенням потреб людини. Мотив пов'язаний із задоволенням наявних потреб суб'єкта діяльності, а тому відіграє спонукальну функцію, зумовлює предметну спрямованість активності людини [31, с. 56].

О. Леонт'єв, розглядаючи мотив як об'єкт діяльності, акцентує увагу на тому що «роль загальної цілі виконує усвідомлений мотив, який перетворюється, завдяки усвідомленості, на «мотив-ціль» [124, с. 556].

Мотив є необхідною умовою будь-якого акту поведінки. За І. Васильєвим, будь-яка зовнішня інформація, яка надходить до центральної нервової системи, співставляється з домінуючою в даний момент мотивацією та оцінюється відповідно до неї. Мотив є детермінантом і початковою ланкою процесу розвитку особистості. Тому, у процесі розвитку особистості постають наступні компоненти: потреба, мотив, ціль, дія, а також фактор зацікавленості [74, с. 120].

Мотивація – система спонукань, які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість. Навчальна мотивація ґрунтується на потребі, яка стимулює пізнавальну активність студентів, їх готовність до засвоєння знань.

За О. Спіліоті, становлення найпростіших форм мотивації пов'язана виключно із позитивним значенням для людини об'єктивних музичних впливів [222, с. 16]. Домінування індивідуальної вибірковості й активності в загальній системі детермінації музичної діяльності визначає соціальну специфіку музичних впливів. За Г. Тарасовим, генезис музичної мотивації полягає у перетворенні суб'єктивних феноменів активності (почуттів, ставлень індивіда) на об'єктивні музичні форми активності [64, с. 139].

Музична потреба людини – це суб'єктивно необхідна, стійка форма детермінації музичної діяльності, періодично діє впродовж онтологічного розвитку особистості, позитивне, стійке ставлення людини до музичного мистецтва.

За Л. Хоменком, керування процесом формування мотивації педагогічної діяльності у майбутніх учителів музичного мистецтва включає зовнішні (організація педагогічного процесу) й внутрішні (стимулювання інтелектуальної та практичної діяльності студента) чинники. Зовнішніми чинниками є зміст, логіка і способи передачі навчальної інформації, виразність міміки і мови педагога, застосовані ним методи, засоби, форми роботи, їх послідовність тощо. До внутрішніх чинників належить мотивація активності та самостійності дій студента, актуалізація його знань і набутого досвіду, асоціативне мислення й образні уявлення тощо [242, с. 110].

У процесі нашого дослідження було встановлено, що ефективність стимулювання мотивації до вокально-хорової діяльності майбутніх учителів музичного мистецтва зростає і досягає мети, якщо вона здійснюється комплексно. Цей підхід передбачає реалізацію принципів логічного формування потреб: 1) виявлення у студентів вже закріплених потреб, або потреб які знаходяться у стані становлення; 2) створення та загострення відповідних ситуацій; 3) планування та проведення студентам необхідної навчально-виховної діяльності, що передбачає формування соціально-корисних потреб, і на цій основі – формування світогляду, оволодіння широкими та глибокими знаннями зі своєї професії тощо [20, с. 45].

Мотивація – спонукальна причина, привід до будь-якої дії [38, с. 311]. В основу позитивної мотивації закладені позитивні стимули (схвалення оточення, отримання позитивної оцінки результату будь-якої діяльності).

Мотиваційними рушійними силами до *вокально-хорової діяльності*, на нашу думку, є концертні виступи, які дозволяють учасникові хорового колективу на практиці застосовувати, продемонструвати свої знання та здібності.

Зацікавити хористів повинен і педагогічний репертуар, що вивчається. Л. Шаміна у своїй праці «Робота з самодіяльним колективом» розглядає цю проблему так: «Проблема репертуару – найголовніша естетична проблема виконавського мистецтва завжди була основною в художній творчості. З репертуаром пов'язана не лише ідейно-художня спрямованість мистецтва, але і стиль виконання. Репертуар як сукупність творів, що виконується хором колективом, сприяє розвитку творчої активності учасників, знаходиться у безпосередньому зв'язку з різними формами й етапами роботи хору. Репертуар впливає на весь учбово-виховний процес, на його базу накопичуються музично-теоретичні знання, виробляються вокально-хорові навички, складається художньо-виконавське спрямування хору» [249, с. 134].

Процес вибору творів для хорового колективу достатнє складний: з одного боку, він відбиває педагогічний й музичний досвід хормейстера, з іншого боку – музичний матеріал повинен відповідати психолого-фізіологічним, віковим й музичним особливостям розвитку студентів. Репертуар повинен виховувати смак студентів, творчу активність, дарувати радість спілкування з великим мистецтвом

Важливим критерієм у відборі творів для студентського хору є принцип доступності. Доступність репертуару оцінюється за шириною звуковисотного й динамічного діапазону, темпу, ритму та змісту літературного тексту відповідно до вікових особливостей студентів, їх інтересів, вокальної підготовки.

Хоровий спів, як один із видів музичної діяльності, має свою специфіку й особливості, і тому мотивація обумовлена специфікою учбового предмету, суб'єктивними особливостями студента та викладача, організацією освітнього простору, освітньою системою. Отже, першою педагогічною умовою є забезпечення стійкої професійної мотивації студентів до вокально-хорової діяльності і діяльності. Ця умова передбачає застосування таких методів: збагачення виконавського тезаурусу, організація концертних виступів навчального хорового колективу, застосування різнопланового репертуару.

Другу умову – *актуалізація навичок роботи в хоровому ансамблі в умовах акустичних та психофізіологічних закономірностей хорового співу* – пов'язано з впливом на елементи акустично-фізіологічного компонента. Вокально-хорова робота у процесі навчання здійснюється під постійним слуховим контролем як педагога, так і самого співака, який прагне до досягнення певних акустичних й естетичних норм звучання голосу. Потрібний акустичний ефект досягається внаслідок нервової регуляції фізіологічних процесів під час співу. У процесі навчання співака фізіологічні процеси досягають високого автоматизму, але залишаються під контролем свідомості.

Предметом подальшого розгляду є акустичні закономірності в якості звучання співацького голосу з позицій фізіології й вокальної педагогіки.

За акустичною структурою співацького голосу тісно пов'язано питання про якість його звучання. Якість звучання співацького голосу – це, по суті, його біофізичні характеристики, які змінюються в процесі розвитку голосу.

Успішність роботи в початковому хоровому колективі залежить від вибору доцільної методики, що відповідає умовам колективного співу. Особливо багато труднощів виникає у хормейстера на початковому етапі роботи. Навчити співати відразу усіх і кожного – завдання дуже непросте і досить суперечливе, оскільки хор – ця співдружність індивідуальностей з різними музичними і вокальними даними. Педагогові-хормейстерові належить створити музичний колектив з усіма властивими йому технічними і художніми якостями і навчити кожного його учасника володіти своїм інструментом – співацьким голосом.

Вокальний розвиток хористів залежить від особливостей спільного співу, основою для розуміння яких служать положення музичної акустики. Хормейстерам необхідно знати, як акустичні закономірності впливають на формування співацького голосу в хорі, які його властивості розвиваються автоматично, які доцільніші для ансамблевого співу, а які вимагають спеціальних, стимулюючих індивідуальних вокальних методик.

Музична акустика базується на *фізичній акустиці і психофізіології сприйняття*. Різні властивості музичного звуку: висота, гучність, тривалість і

тембр – результат відображення в нашій свідомості його об’єктивних фізичних властивостей: частоти коливань джерела звуку, інтенсивності звукових хвиль, тривалості їх поширення і складу звуку. На сприйняття впливає співвідношення між різними властивостями музичного звуку. Так, рівень сприйняття висоти звуку залежить – від його гучності, тембру і тривалості, а відчуття гучності - від висоти звуку, його тембру тощо. Звук співацького голосу складний. Він, як відомо, складається з основного тону і обертонів – призвуків, розташованих вище. Для музичних звуків найбільш характерними є призвуки – їх називають гармонічними, частоти яких у кілька разів вищі основного тону (кратні основній частоті). У співацькому голосі вони мають свої особливості. В. Морозов та Ю. Кузнецов, вивчаючи проблему хорової акустики, виявили відхилення обертонів вокального звуку від ідеального положення у бік підвищення або пониження (квазігармонічність), супутні змінам тембрових барв голосу при вираженні різних емоцій [114, с. 154] Як наслідок цього, емоційний контекст співацького звуку впливає на сприйняття усіх його акустичних параметрів. Специфіка сприйняття зумовила естетичні вимоги до вокального звуку. У його тембрі мають бути характерні ознаки, що відрізняють його від неспівацького звуку: яскравість, дзвінкість, а також повнота і округлість звучання. У правильно сформованому вокальному тембрі неодмінно є дві характерні форманти: висока – частота коливання якої дорівнює 2400–3200 Гц і низька – 400–700 Гц [115, с. 232]. Необхідною умовою красивого окрасу вокального звуку є наявність в голосі вібрато. Це складна модуляція гучності, висоти і тембру. Коливання частоти основного тону можуть досягати при вібрато розмаху понад у 100 центів (хроматичний півтон дорівнює 100 центам). При цьому, завдяки зонній природі слуху, ми сприймаємо цей звук як інтонаційно-чистий [113, с. 85]. Спів з нормальним для кожного віку рівнем вібрато свідчить про вільне звукоутворення, що дуже важливо для розвитку й охорони співацького голосу.

З теорії голосоутворення, як мовного, так і співацького голосу, добре відомо, що будь-який музичний звук, у тому числі і звук голосу людини

складний за своєю природою (С. Ржевкін, Г. Фант, В. Морозов, Л. Дмитрієв та ін.). Він складається з основного тону (F_0) і численних обертонів, «гармоніки», частота яких кратна основному тону і знаходиться з нею у співвідношенні як: один до двох, три до чотирьох і так далі, – і вимірюється у герцах (Гц).

Наприклад, якщо для ноти «ля» малої октави частота основного тону $F_0=220$ Гц, то частота кожного подальшого обертону зростає на величину частоти основного тону : $F_1 = 440$ Гц, $F_2 = 660$, $F_3 = 880$ і т. д.

Цей акустичний закон відкрив у ХХ столітті французький фізик Фур'є. Тому така суворі кратна послідовність обертонів, що становлять спектр будь-якого звуку, називається рядом Фур'є або акустичним законом Фур'є.

При однаковій інтенсивності звук з оптимальними для нашого слуху параметрами співацької форманти й вібрато має більшу «завадостійкість». Він сприймається як більш яскравий, польотний, ніж звук, що не має вказаних властивостей [39, с. 232]. Усе це має велике значення для вокально-хорової педагогіки. Абсолютно очевидно, що в голосі співака виховуються якості, що дають більший акустичний ефект з меншою витратою фізичної енергії. Принцип економії енергії можна простежити, аналізуючи хорове звучання. Хор – це ансамбль вокальних унісонів. Вибудовування унісону – відправний момент у хоровій роботі [182, с. 199]. На практиці давно доведено, що ансамблевий звук не проста сума, а нова якість. Голоси співаків, що становлять хорові партії, складним чином взаємодіють між собою. Велике значення при цьому мають темброві характеристики голосів окремих хористів (взаємодіють основні тони і обертони). Результат роботи залежить від акустичних закономірностей і психофізіології нашого сприйняття. В. Сафонова, в своїй книзі «Особенности вокальной работы в хоре (активизация резонаторной системы певца в хоре)», голосовий апарат співака розглядає як автоколивальну систему [205, с. 60]. Взаємодія подібних систем має свої закономірності. При досить близькому розташуванні їх один відносно одного можливі явища синхронізації за частотою: встановлення рівності частот, що самопідтримуються, а також за амплітудою: залишається одна загальна

амплітуда. Взаємна синхронізація двох систем обумовлена тим, що в кожній з них, окрім власних автоколивань, виникають вимушені коливання з частотами іншої системи. При цьому вимушені коливання можуть частково або повністю змінювати частоту автоколивань. Збіг частот, точна їх кратність або наближення до кратності викликає синхронізація за амплітудою. У результаті відбувається зростання загального звучання без штучного посилення динаміки звуку. Якщо джерела звуку розташовані дуже близько один до одного та мають схожі частоти, то вони випромінюють потужність, що в двічі перевищує ту, яку вони випромінюють, знаходячись на відстані один від одного. У другому випадку повна звукова потужність дорівнює сумі їх потужностей. При взаємодії складних звуків з набором обертонів, що сильно різняться, спільне звучання може виявитися менш результативним, чим сума їх потужностей. У цьому випадку залишається різниця амплітуд. Звуки гасять один одного [40, с. 120].

Хорова партія є прикладом взаємодії однорідних акустичних систем автоколивального типу. Ефект синхронізації можливий і в хорі. Синхронізація за частотою – одна з причин мимовільної зміни тембру голосу хорового співака, у зв'язку з чим автоматично перебудовується робота його гортані. А. Лукішко спостерігав різну міру ідентифікації тембрів голосів хористів, аж до значної їх схожості («нівеляції тембрів») при співі в унісон у групі однорідних голосів в умовах щільного розташування [133]. Ефект синхронізації голосів у хорі за частотою основного тону й за обертоновим складу співацького звуку експериментально зафіксований В. Морозовим та Ю. Кузнецовим [153, с. 11]. Хормейстери здавна знали про феномен мимовільного налаштування голосів у хорі й використали його у своїй роботі. Кращі умови для резонансної співналаштованості голосів у хорі виникають при співі в унісон в групі однорідних голосів при щільному розташуванні співаків. Близьке розташування хористів в партіях і підбір голосів із спорідненими тембрами об'єктивно дають більше злите і потужне звучання. Не випадково, працюючи над ансамблем, диригенти переставляють співаків усередині групи, розташовуючи поруч однорідні голоси. Проте, у цьому випадку хористи частково або повністю

втрачають слуховий самоконтроль. Відомо, якщо хоровий співак добре себе чує, він «виділяється» із ансамблю.

Сприйняття хорових унісонів має також зонну природу. Суб'єктивно ми сприймаємо узагальнену картину ансамблевого звучання від «ідеально чистого» співу до виконання з деякими погрішностями. Фізичний унісон (точний збіг декількох звуків по висоті) в хорі практично не зустрічається. Унісон хору – фізіологічний. Він відрізняється від фізичного характерним «биттям» – періодичним послабленням і посиленням звуку. Норми вибудовування унісонів залежать від багатьох чинників, у першу чергу, від національних традицій хорового співу, особливостей слухового сприйняття хормейстера і його уявлень про еталон хорового звучання.

Для західноєвропейської естетики характерні жорсткі норми вибудовування унісонів, культивування особливої «хорової» манери співу, якій властиві динамічні обмеження, штучне нівелювання тембрів, відсутність співацького вібрато, низький рівень високої співацької форманти.

Для слов'янських професійних хорів традиційно характерна яскравість, соковитість за тембром звучання з використанням широкого динамічного діапазону, природне і вільне звукоутворення. Спів з вібрато не виключається.

Залежно від художнього задуму й індивідуальності сприйняття, диригенти застосовують різні принципи підбору голосів в хорові партії – від споріднених за тембрами до тих, які іноді звучать дуже по-різному, але створюють у взаємодії добре забарвлену цілісну звучність.

Сприйняття темброво-збагаченого звучання дуже відрізняється від співу «безбарвного». Чим «скромніше» звучання за тембром, тим суворіші норми його вибудовування, тим більш реальною уявляється можливість рефлекторної нівеляції. І навпаки, темброва насиченість звучання збільшує варіантність виконання, що дозволяє голосу співака розвиватися більш повноцінно [24, с. 108].

У загально-хоровому ансамблі відбувається взаємодія унісонів за вертикаллю. Вона також має свої особливості і залежить від ряду факторів. Відомо, що при одночасному звучанні за вертикаллю двох досить сильних

тонів і близьких їх взаємному розташуванні доволі часто прослуховується деякий низький призвук. Це об'єктивний різницевий комбінаційний тон, частота якого дорівнює різниці частот утворюючих його звуків.

За Н. Гарбузовим, різницеві комбінаційні тони в одних випадках можуть доповнювати гармонію, в інших – спотворювати її. Це залежить від будови акорду. Чим більше звуків в акорді, тим сильніше вплив комбінаційних тонів на характер звучання. Для боротьби з різницевими комбінаційними тонами рекомендують розташовувати джерела звуку на деякій відстані один від одного й зменшувати гучність їх звучання [46, с. 230]. Бажано будувати музичні співзвуччя так, щоб комбінаційні тони доповнювали гармонію, а не суперечили їй.

Сприйняття загальнохорового звучання ускладнюється суб'єктивними різницевими комбінаційними тонами й обертонами, виникаючими безпосередньо у вусі. Останні створюють враження «дзвону у вухах». В умовах колективного звучання постійно зустрічається ефект «маскування» звуку. При цьому явищі більше голосніший звук маскує слабкий, а низький – високий. Найсильніше маскуються звуки, відповідні обертонам.

Об'єктивні комбінаційні тони добре чутні в хорі при високій точності інтонації акордів і добре побудованих унісонах партій.

З точки зору акустики велике значення має ансамблева точність виконання. Повноцінний ансамбль залежить від чистоти інтонації та, у свою чергу, впливає на неї. Неможливо уявити чисто інтонуючий хор без ансамблевої злитості голосів і рівноваженості звучання партій. Ансамбль і стрій хору залежить також від підбору голосів хористів [225, с. 23]. У цьому випадку досягається великий акустичний ефект за меншої витрати фізичної енергії.

П. Чесноков відзначав: «... чим більшої потужності і легкості потрібно досягти у звучності, тим суворіше слід урівноважити та точніше вибудувати акорд. Урівноважений і вивірений акорд набуває польотності... Акорд, позбавлений ансамблю та строю, в'язне й не звучить навіть на гучному ff» [248, с. 23]. Експериментальне вивчення інтенсивності звуку різних хорів показало, що невеликий колектив з ретельно підібраними голосами й високим

рівнем майстерності має акустичні переваги перед колективами, більшими за складом, але не володіючими подібними якостями.

Тож, можна дійти висновку, що особливі естетичні вимоги, як до хорового звучання, так як і до сольного, виникли не випадково. Вони зумовлені акустичною доцільністю. Необхідні компоненти повноцінного хорового співу, так звані «елементи хорової звучності» (стрій, ансамбль, нюанси), не тільки потрібні з художньої точки зору, але й надають більшого акустичного ефекту. Очевидно, що в голосі хорового співака, перш за все, будуть виховуватися ті якості, які дадуть кращий результат при ансамблевому виконанні.

Як було показано вище, співпадання тембрально споріднених голосів є більш ефективним, ніж взаємодія голосів з більш сильним набором гармонік. У голосі хориста мають бути ясно виражені так звані індивідуальні риси, властиві співакові, що співає в академічній манері: дзвінкість, сріблястість, м'якість, округлість і рівність звучання. Сила голосу й яскрава індивідуальність тембру для хорового співака вирішального значення не мають. У спеціальній літературі є вказівки на те, що, в результаті оволодіння хоровою технікою голоси співаків вирівнюються, наближуються один до одного [155, с. 87].

Спів тільки у хорі (особливо при постійній щільній розстановці хористів за партіями і традиційній методиці навчання) об'єктивно сприяє нівеляції голосу [205, с. 132]. Проблема ускладнюється тим, що співаки хору отримують складну акустичну інформацію. Вона складається з об'єктивних особливостей спільного звучання і суб'єктивних моментів сприйняття. Велике значення має й акустика приміщення. Хористи вимушені співати в умовах постійного акустичного фону. При цьому вони значною мірою, а іноді й повністю, втрачають слуховий контроль над своїм голосом. Мимовільні зміни, що відбуваються в їх голосоутворенні, часто призводять не лише до нівеляції тембру, але й до форсованого співу.

Огляд наукових робіт з позицій сучасного рівня розвитку методики навчання співу дозволив встановити спадкоємні зв'язки між історичним минулим і сучасними напрацюваннями в означеній галузі, що, у свою чергу,

створило підґрунтя до детального вивчення питання формування виконавських умінь і навичок студентів юнацького віку. Для цього слід з'ясувати зміст понять «вокальні навички» та «вокальні уміння».

Успішність вокальної діяльності учасників навчального хорового колективу багато в чому залежить від розвиненості вокально-виконавських умінь, які є складними за змістовим наповненням, структурою і потребують розгляду у психологічному та педагогічному аспектах. В психології «уміння» розглядаються як здатність на належному рівні здійснювати певні дії раціонально, з певною точністю і швидкістю, без надмірних затрат фізичної та нервово-психічної енергії на основі доцільного використання знань і навичок.

За Н. Левітовим, уміння може бути вироблено, якщо людина знає, що треба робити, до яких результатів прагнути. Також уміння можна досягти за умов знання вірних прийомів, які призводять до належних результатів. правильними вважаються прийоми, котрі найбільш економно, швидко і без зайвих зусиль призводять до якісно нових результатів [121, с. 461].

За Л. Рубінштейном, для того, аби довести вміння до досконалості, необхідно у потрібний момент втрутилась свідомість і спрямовувала діяльність. Вчений вважає: чим складніші вміння, тим більша роль свідомості, адже свідомість у їх освоєнні здійснює свій контроль над умінням, підпорядковуючи діяльність поставленому завданню або меті і, тим самим, запобігаючи відволіканню на другорядне, що заважає досягненню цілі і сприяє уникненню помилок та оцінюванню результату [198, с. 711]. О. Леонт'єв виокремив основні етапи формування вмінь і навичок з позицій діяльнісного підходу, протягом яких дані якості доводяться до досконалості у різних видах діяльності. На першому етапі відбувається перехід від роботи малими частинами до більш широких, цілісних утворень; на другому – здійснюється цілеспрямоване і доцільне застосування вмінь у відповідній діяльності, на третьому – відбувається автоматизація цілого ряду дій та елементів діяльності. «Для вироблення різноманітних умінь характерний поступовий перехід від

роботи під керівництвом викладача до роботи самостійної, що полягає у знаходженні та використанні способу вирішення задачі» [123, с. 132].

Спираючись на положення науковці (В. Дружинін, Н. Левітов, О. Леонт'єв, В. Крутецький, О. Степанов та ін.) з'ясовано механізм переходу умінь у навички, який полягає у посиленні першосигнальної координації і перерозподілі осередків збудження в корі головного мозку з утворенням нових осередків відповідного рівня вмінь. При цьому уміння закріплюються у навичках і, в процесі виконання вправ, удосконалюються, що призводить до впевненості, задоволеності та успіху.

У вокально-хоровій роботі вирішальну роль в цілеспрямованому розвитку музично-слухової активності в навчальному хоровому колективі відіграє формування співацьких навичок (наявність так званого «опорного» дихання, високої співацької позиції, єдиної манери формування голосних, рівності, рухливості, гнучкості голосу та ін.), але з деякими особливостями, властивими юнацькому віку. Оскільки співацька діяльність у хорі є сукупністю навичок, керівнику навчального хорового колективу при роботі з юнацьким хором важливо знати, як і в якій послідовності формуються ці навички, в чому проявляються специфічні особливості їх розвитку, а також як впливають на психоемоційний стан хориста.

Формування *умінь опорного дихання* – це складний і довготривалий процес, пов'язаний з діяльністю зовнішніх органів звукоутворення – рота, губ, язика, зовнішнього дихання. Дихання є фундаментом, на якому формується співацький голос. Серед різних типів дихання найпоширенішими під час співу є нижнереберне і діафрагматичне (абдомінальне) дихання. Останній тип дихання найглибший і є основою, на якій формується змішаний тип дихання, що дає можливість пристосуватися кожному співакові до зручного для нього стану вдиху. Хормейстеру, працюючому з навчальним хоровим колективом, необхідно звертати увагу не лише на те, «куди взяти» дихання, але і на те, як його утримати, економно витрачаючи, забезпечуючи тим самим тривале і плавне звучання. У зв'язку з цим, на початковому етапі

учасникам юнацького хорового колективу корисно виконувати вправи на розвиток опори дихання без звуку.

У навчальному хоровому колективі необхідно виробити навичку «ланцюгового» дихання. Даний прийом необхідно розвивати вже на першому занятті, використовуючи вправи на витриманому звуці, слідкуючи за інтонацією і рівністю звучання.

На думку Є. Малініної, А. Свешнікова, успішне формування умінь правильного дихання залежить від репертуару, вокальних вправ, організації та дозування вокальних тренувань [42, с. 56].

Співацька установка. Головна умова співу – це повна фізична і, що особливо важливо, внутрішня свобода виконавця. Вона досягається природною позою співака: прямий і вільний корпус, розпрямлені плечі, пряме положення голови, м'язів обличчя, шиї, плечей – у спокійному стані. Ідеальним положенням співака під час співу вважається положення стоячи. Проте, враховуючи тривалість репетицій і щоб уникнути фізичної перевтоми співаків, заняття нерідко проводить сидячи. Корисно відпрацьовувати штрихи посилення і послаблення звуку – філірування.

Єдина манера звукоутворення. У оволодінні технікою співу для учасників навчального хорового колективу вагому роль відіграє вироблення єдиної манери звукоутворення з однаковою мірою закругленості голосних. Академічний спів, що відрізняється ясною і яскраво вираженою округлістю звуку, досягається за допомогою спеціальних вправ з використанням таких голосних як: у (ю) і о (е), які «збирають» звук, округлюють його, і формують так звані «відкриті» голосні а, (я) э (е), і, и за зразком «прикритих».

Прийом округлення звуку потрібний співакам юнацького хору й для того, щоб здолати регістрову перебудову голосу (з'єднання грудного і головного регістрів). Грудне резонування надає голосу потужність, силу, компактність, а головне – блиск, яскравість, польотність. При з'єднанні обох регістрів голос набуває усіх перерахованих якостей. Так, наприклад, у високих нотах, які за своєю природою легко звучать в головному регістрі, завжди мають бути

присутні грудні обертони. І навпаки, під час співу в нижньому регістрі маємо відчувати високу головну позицію.

Як показують наші спостереження, згладжування регістрів – це найбільш важкий розділ вокально-хорової роботи в юнацькому хорі. Для того, щоб досягти рівності при переході з регістра в регістр, рекомендовано проспівувати висхідні та низхідні тетрахорди, починаючи з примарних звуків діапазону, вимагаючи від співаків рівного та плавного звуковедення в високій позиції. *Дикція.* До співацьких навичок, пов'язаних із звукоутворенням, відноситься і дикція. Її основа полягає в погоджених рухах органів мови (губи, зуби, тверде піднебіння) або артикуляції. У навчальному хоровому колективі, як показує власний досвід роботи, типовим недоліком дикції є невиразна вимова слів, надзвичайно в'яла робота артикуляційного апарату. Причиною цього може бути млявість, малорухомість рота, губ, затиск нижньої щелепи, неправильне або недостатнє розкриття рота, скутість м'язів шиї та тіла в цілому. Залежно від причини недоліку дикції хормейстер застосовує відповідні вправи, аби здолати відповідні труднощі. Головне правило в усіх випадках – це повне фізичне звільнення артикуляційного апарату від напруги.

Хоровий ансамбль допомагає одночасному виробленню строю, дикції та нюансування. Повна злитість виконання усіх елементів звучання досягається, передусім, злитістю звучання кожної окремої партії. На думку В. Краснощокова, хоровий спів – це ансамбль унісонів [132, с. 29]. Вагоме місце в роботі навчального хорового колективу відводиться вихованню у хористів почуття ансамблю, тобто уміння чути й слухати один одного, уміння підлаштовувати і урівноважувати свій голос в звучанні хорової партії.

У роботі над ритмічним ансамблем необхідно виховати у співаків начального хорового колективу відчуття так званої пульсації – чергування сильних і слабких метричних долей. Прості розміри для виконання легші, ніж складні. Найбільші труднощі викликають змішані, змінні та несиметричні розміри, які все частіше застосовуються у сучасному хоровому письмі.

Завдання керівника – готувати співаків до оволодіння цими метричними структурами.

Робота над ритмічним ансамблем також тісно пов'язана із вихованням у співаків хору навички одночасного початку співу (вступу) і закінчення (зняття звуку). З метою збереження ритмічного ансамблю корисно застосовувати спосіб дроблення доль, прийнятих за одиницю метру. До прикладу, в деяких творах повільного темпу легко втратити відчуття ритмічної пульсації, в той же час збільшувати темп не можна, оскільки зміниться характер музики, у такому випадку корисно застосувати прийом дроблення доль на дрібніші (чверті – на восьмі, восьмі – на шістнадцяті). Це допоможе відчувати внутрішній пульс, рух музики, здолати статичність, розпливчатість у виконанні.

У роботі над творами з пунктирним ритмом важливо стежити за тим, щоб перший звук (нота з точкою) звучав з тенденцією до збільшення тривалості, а другий звук (короткий) виконувався легко, нестримно, з тенденцією до скорочення тривалості; при цьому склади, що потрапляють на короткі звуки, слід вимовляти легко, вільно й швидко.

Нерідко у творах зустрічаються синкопи. Багато співаків навчального хорового колективу, за нашими спостереженнями, схильні недбало виконувати ритм, що синкопується, не витримуючи тривалості нот, або й занадто захоплюватися гостротою ритмічного малюнку. У роботі над синкопами слід використовувати прийом дроблення на дрібніші метричні одиниці, щоб точно прорахувати тривалість, не прискорювати тимчасовий початок синкопи, а ніби трішки «відтягти» його, виявити характерність виконання цієї синкопи відповідно до тексту.

Працюючи над динамічним ансамблем, керівник повинен знати, що у кожному юнацькому колективі є свій діапазон, межа сили звуку, де голоси звучать вільно і природньо. Динаміка «forte» не повинна досягатися форсуванням звуку. Будь-який надмірний натиск суперечить природі співацьких голосів. Динамічна рівновага встановлюється у «нерухомих»

нюансах; коли ж звук вирівняний за певною заданою динамікою, можна переходити до роботи над ансамблем у виконанні «рухливих» нюансів.

Вагоме місце в роботі навчального хорового колективу відводиться розвитку резонансних відчуттів хорових співаків. У юнацькому хорі проблема резонансу не менш важлива, ніж у сольному виконанні, що має ряд специфічних особливостей. Відмітимо дві з них.

Перша особливість полягає в тому, що співаючи в хорі, важливо не лише забезпечити резонансне звучання власного голосу, але і погоджувати його із звучанням інших голосів. При цьому, як показали дослідження Ю. Кузнецова, якісний ансамбль хорового звучання, наприклад, унісону, досягається не лише синхронізацією основного тону голосу хористів, але і їх обертонового складу [114, с. 11]. За висновками дослідження Ю. Кузнецова, обертонний склад співацького голосу не є суворо гармонійним, а переважно квазігармонійним. Це відбувається в результаті відхилення практично будь-якого з обертонів голосу від ідеального гармонійного положення (за критерієм відношення частоти цього обертону до частоти основного тону) у бік підвищення або пониження. При цьому, це відхилення відбувається не суто випадково, а підкоряється експресивним намірам співака; обертони займають певне частотне положення у спектрі голосу при виявленні різних емоцій (радість, печаль, гнів, страх), нахилів ладів (мінору, мажору) та ін.

Довершений ансамбль хору досягається далеко не просто, він залежить від звуковисотного збігу не лише основних тонів голосу окремих співаків, але й резонансом обертонового складу голосів усього хору.

Друга найважливіша особливість резонансного співу в хор – це проблема контролю власного голосу (самоконтролю). Вона виникає через значне маскуванню голосу кожного з хористів голосами інших співаків, внаслідок чого роль внутрішніх відчуттів співаком власного процесу голосоутворення (вокального слуху) істотно зростає. Оскільки резонансний спів супроводжується добре відчутною вібрацією усього голосового тракту, то абсолютно очевидно, що вібраційні резонансні відчуття забезпечують співакові

хороший контроль голосу в умовах ускладненого слухового самоконтролю. Зрозуміло, що забезпечують тільки у тому випадку, коли співака спеціально орієнтувати на ці вібраційні відчуття, розвивати їх, а не тільки стежити за м'язовими відчуттями, що, безперечно, також важливо.

В. Морозов уперше виділяє та характеризує означає сім найважливіших функцій голосових резонаторів в співацькому процесі: енергетичну, генераторну, фонетичну, естетичну, захисну, індикаторну, активізуючи [154, с. 54].

Енергетична функція резонаторів забезпечує велику потужність й польотність співацького голосу, дозволяє здолати теситурні труднощі, і до того ж, без будь-якого перенапруження та захворювання голосового апарату співака упродовж багатьох років. Енергетична функція резонаторів проявляється не лише у збільшенні сили співацького голосу, але і в перенесенні цієї сили (енергії) слухачеві. Ця властивість відома під терміном «польотність» голосу, що визначається рядом особливостей звуку співацького голосу і, головним чином, - наявністю високої співацької форманти, яка має резонансну природу свого походження, а також наявністю вібрато. Крім того, вона пов'язана з професійною складовою співацького голосу, як близький звук. Близький звук обумовлений особливою організацією системи резонатора, при якій у співака виникає відчуття звуку ніби поза голосовим апаратом.

Генераторна функція резонаторів тісно пов'язана з енергетичною і полягає в тому, що в загальній системі голосового апарату (дихання – гортань – резонатори) резонаторам, як генераторам звуку, належить провідна роль у формуванні та випромінюванні в навколишній простір усіх граней співацького голосу, що сприймаються слухачем: сили, польотності, естетичних якостей тембру, фонетичних властивостей вокальної мови (дикція) та ін.

Фонетична функція резонаторів відповідає за формуванні мовних звуків, що пов'язано з роботою найбільш рухливої з усіх резонаторів – ротовою порожниною. Фонетична функція співацьких резонаторів проявляється, передусім, в згладжуванні фонетичної відмінності голосних, звучних в звичайній розмовній мові досить «строкато». На думку К. Станіславського

«строкатість» співацького голосу, в якому голосні звуки формуються в різній манері, викликають неприємні відчуття у слухачів. Дослідження показали, що «строкатість» голосних, виражається в значних спектральних відмінностях між голосними, передусім по рівнях нижньої і верхньої співацьких формант, а також середньої співацької форманти і їх частотними положеннями [62, с. 368].

Естетична функція полягає в оформленні співацького голосу приємними на слух тембровими якостями. Темброві характеристики співацьких голосів мають резонансну природу (співвідношення трьох співацьких формант – високої, середньої, низької), визначаються розмірами і формою резонаторів співака. Але окрім цього, можуть певною мірою довільно змінюватися співаком шляхом зміни розмірів і форми своїх резонаторів. Захисна функція резонаторів проявляється в охороні голосових зв'язок і гортані від надмірної напруги, перевантажень і виникнення професійних захворювань. Індикаторна функція (від англійського *indicator* – покажчик), за визначенням В. Морозова, полягає у тому, що резонатори, являються покажчиками власної активності. Резонанс звукових хвиль в порожнинах голосового апарату співака (рот, глотка, трахея та ін.) призводить до струсу (тобто вібрації) їх стінок. Викликаючи роздратування рецепторів, сигнали вібрації передаються по чутливих нервах в центральну нервову систему.

Ознакою активізуючої функції є вібрація стінок резонаторів, що (при достатній інтенсивності, тобто у разі оптимального налаштування системи резонатора) утворює активізуючу (стимулюючу) дію на голосову функцію, передусім на самі резонатори, на роботу гортані і голосових зв'язок.

Виділені В. Морозовим сім функцій співацьких резонаторів взаємопов'язані і специфічні. Вони існують як теоретично, так і реально, тобто діють на роботу голосового апарату співака. Практична робота диригента хору зводиться до управління даними функціями співацьких резонаторів і оптимального їх налаштування.

Найважливішими механізмами налаштування функцій резонаторів являються:

- орієнтація свідомості (і підсвідомість) співака на вібраційні відчуття, що відбивають активність резонаторів;
- особлива організація співацького дихання, з обов'язковою участю діафрагми і з паралельною ліквідацією непотрібних м'язових рухів і напруги;
- широке використання психологічних, емоційно-образної метафоричної уяви про роботу голосового апарату співака (умовно називаємо даний метод «як ніби») з метою максимально активізувати резонатори і оптимізувати дихальні процеси [153, с. 132].

Для формування навички вібраційного самоконтролю резонатора слід застосовувати спеціальні вправи, які концентрують увагу хористів на вібраційних відчуттях і посилюють їх.

Наукові дослідження хорового мистецтва, проведені рядом авторів (Л. Венгрус, С. Максимов, І. Локшин, Л. Мінгазілова, А Козир, Л. Сверлюк, І. Сикур, Т. Смірнова та ін.) передусім акцентують увагу на резонансній природі хорового звучання. Вокальний розвиток хористів залежить від особливостей спільного співу, основою для розуміння якого служать положення музичної акустики.

Отже, друга педагогічна умова - спроможність на удосконалення навичок роботи в хоровому ансамблі в умовах акустичних та психофізіологічних закономірностей хорового співу – реалізується за використання **методів**: синхронізації тембру голосу хорових співаків; формування співацьких навичок; вироблення унісонного ансамблю хору; формування строю хору.

Третя умова – *урахування інтеграції міжпредметних зв'язків в процесі вокально-хорової роботи* – передбачає інтеграцію міждисциплінарних зв'язків в процесі вокально-хорової роботи.

Важливою складовою в формуванні музично-слухової активності майбутніх учителів музичного є інтеграції навчального процесу, взаємозв'язки дисциплін як внутрішньої інтеграції – між музичними дисциплінами (сольфеджіо, гармонія, історія музики, постановка голосу), так і зовнішньої –

між предметами художнього, театрального і загальноосвітнього напрямів. Інтегрований вплив мистецтв на студентів є основою розвитку їхніх художньо-творчих здібностей і професійної самореалізації у майбутньому.

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

В змісті фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва чимала кількість годин відводиться на вивчення дисциплін вокально-хорового циклу, це хоровий клас та практика роботи з хором, хорознавство та хорове аранжування, хорове диригування, аналіз музичних форм та ін.

Майбутній учитель музичного мистецтва має оволодіти професійними компетентностями. За В. Кузьміним «компетенція» – це інтегрована особистісно-діяльнісна категорія, яка формується під час навчання в результаті поєднання початкового особистого досвіду, знань, умінь, навичок, способів діяльності, особистісних цінностей та здатності їх застосування в процесі продуктивної діяльності стосовно кола предметів та процесів певної галузі людської діяльності [115].

За К. Шапошниковим «професійна компетентність» – це готовність і здатність фахівця приймати ефективні рішення при здійсненні професійної діяльності [251]. Професійна компетентність, передбачає сукупність інтегрованих знань, умінь і досвіду, а також особистісних якостей, що дозволяють людині ефективно проектувати і здійснювати професійну діяльність, тобто професійно самореалізуватись.

В процесі вивчення дисципліни «Хоровий клас та практика роботи з хором» в студента мають бути сформовані такі професійні компетентності, які стали б основою для розробки моделі фахових музичних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва і дозволили виокремити

найактуальніші базові різновиди музичної діяльності: сприймання музики; виконання музики; створення музики; оцінювання музичних явищ.

Чотирьом базовим видам музичної діяльності відповідають чотири види фахових музичних компетенцій:

– когнітивно-перцептивні (накопичення фахових знань – музично-теоретичних, технологічних, методичних), які є теоретичною і методичною основою ефективної діяльності вчителя музичного мистецтва;

– практично-виконавські (сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь: вокально-мовленнєвих, ритмічно-рухових, інструментальних), що зумовлюють практичну реалізацію технологічного арсеналу в процесі навчання;

– творчі (інтерпретаційні, імпровізаційні, проектувальні вміння, творча самостійність);

– ціннісно-орієнтаційні (формування нормативно-регулятивних механізмів оцінної діяльності – ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів).

Зміст занять майбутніх вчителів музичного мистецтва базується на всьому комплексі знань, навичок і вмінь, якими вони оволоділи на різних дисциплінах.

За Л. Бевзою реалізація міждисциплінарних зв'язків, сприяє формуванню системних та узагальнено-інтегративних знань і вмінь, здатності студентів їх самостійно й мобільно застосовувати у різноманітних ситуаціях. Зважаючи на це, активізація програмно-змістових зв'язків була визнана необхідною умовою підвищення якості вокально-хорової підготовки студентів, що побудовані з врахуванням специфіки змісту й типових форм навчання на певних дисциплінах та ступеня їх спорідненості [17, с. 79].

Метою оволодіння міждисциплінарними компетенціями їх взаємозв'язком всередині циклу хорових дисциплін має полягати, на нашу думку, у системному формуванні комплексних, узагальнених способів діяльності, які забезпечують варіативність їх застосовування у різних

контекстах, в різноманітних формах музично-навчальної діяльності. Суттєвого значення при цьому набуває ступінь родинності дисциплін. Так, у зв'язках між хоровим класом і хоровим диригуванням існують спільні елементи змісту навчання – гомофонно-гармонічний виклад хорових творів. Враховуючи те, що одні й ті ж елементи засвоюються на різних дисциплінах у інших видах і формах діяльності, важливим є їх узгодження та взаємне доповнення. Зв'язки між іншими предметами, наприклад – між хоровим класом та сольфеджіо є непрямыми, натомість їх також поєднує спільність завдань: засвоєння внутрішніх слухових уявлень, норм музичного мовлення у теоретичних поняттях і практичних діях, розвиток музичного мислення студентів тощо.

Хоровий клас – це спеціальна музична дисципліна, яка є провідною дисципліною у підготовці майбутніх учителів музичного мистецтва як керівників шкільного хору. Розглянемо музичні дисципліни, які є суміжними до хорового класу і передають конкретні компетенції.

Сольфеджіо. Слух керівника навчального хорового колективу передусім має бути активним. Інтенаційна активність спрямована на точне співвідношення слуху і голосу. Для цього потрібна робота внутрішнього слуху: передчути і вибрати інтонацію, а потім почути художній результат під час відтворення інтонації, тональність під час співу. Метро-ритмічна активність слуху характеризується, головним чином, внутрішніми відчуттями ритму і метру (пульсацією), а також певних тимчасових співвідношень тривалості в їх динамічному розвитку. Велику роль грає тут і темпова пам'ять. Нарешті, має бути ще і темброва активність (у широкому значенні слова), яка визначається умінням чути загальну манеру співу, специфіку звучання кожної партії і фонізм (гармонійний тембр) окремого звуку, інтервалу, акорду. Потрібна активність усіх компонентів, що становлять музичний слух: внутрішнього слуху, почуття ритму, мелодійного і гармонійного слуху, а також особливих професійних якостей, властивих слуху. Постійне спілкування з хоровим колективом сприяє появі у диригента специфічного переживання, що виникає при сприйнятті хорової звучності, – почуття хору.

За І. Тихоновою, «чуття хору» – це здатність і уміння чути загальну звучність (монотембр) хору, слухаючи одночасно і тембри окремих партій; чути моноритм хору, відчуваючи ритмічну структуру окремих партій; орієнтуватися у звучанні, сприймаючи лад хору як єдність вертикалі та горизонталі, єдність окремих партій і груп. Виховання і формування цього почуття відбувається у процесі вокально-хорового виконання [231, с. 12].

Отже, сольфеджіо є однією з ключових компетенцій міжпредметного циклу хорового класу.

«Хорове диригування». Зміст дисципліни «Хорове диригування» поєднує цілий комплекс, спрямований на забезпечення необхідними компетенціями майбутніх учителів музичного мистецтва для керівництва навчальним хоровим колективом; сприяє всебічному розвитку музичних здібностей, творчої ініціативи і уявлення, образної мови, музичного мислення, артистизму; виховує художній смак; формує організаційні та комунікативні здібності майбутнього педагога, його професійну ерудицію. Суттєвим елементом педагогічної майстерності майбутнього вчителя музичного мистецтва є оволодіння технікою диригування – найбільш складною частиною курсу. Диригентська техніка забезпечується вміннями, що складають основу педагогічної майстерності майбутнього фахівця: уміння педагога-диригента керувати своєю поведінкою з використанням таких елементів артистизму як міміка і пантоміма. Це передусім уміння (за допомогою відповідних і пластичних жестів рук, виразу обличчя) передавати внутрішній зміст хорового твору.

«Постановка голосу». Дана дисципліна тісно пов'язана з питаннями хорового строю. Знання основ співацького голосоутворення розширює уявлення студентів про цей процес з різних дослідницьких позицій, допомагає розвитку вокального слуху, необхідного в самостійній (учбовій і педагогічній) виконавській діяльності. Формування техніки й культури мови, вокалу, професійного володіння голосом у процесі занять з постановки голосу є запорукою ефективної роботи в навчальному хоровому колективі.

«Хорознавство та хорове аранжування». Суміжність дисциплін «Хоровий клас» з «Хорознавством та хоровим аранжуванням» є досить непохитною. Основною метою предмету є розвиток навичок адаптування хорових та сольних вокальних творів для різного складу хору, надання різнобічних знань з теоретичних основ хорового мистецтва та з організаційно-творчими, методичними принципами та прийомами роботи з хоровим колективом; знання базової хорознавчої термінології, типів та видів хорів, класифікації голосів, комплектації хорових партій та ін.

«Гармонія». «Гармонія» як навчальна дисципліна є базою для формування високої професійної майстерності майбутніх викладачів музичного мистецтва. Дисципліна спрямована на формування теоретичних знань від діатоніки до хроматики; оволодіння навичками гри на фортепіано гармонічних послідовностей в межах періоду з відхиленнями й модуляціями; набуття навичок гармонізації мелодії однотональної або різнотональної будови; набуття знань стосовно аналізу багатоголосних музичних творів з погляду ладо-тонального і ладо-функціонального розвитку. Правильне розуміння драматургічної ролі гармонії сприяє глибокому проникненню у зміст хорового твору. Знання конструктивних закономірностей гармонії допомагає розкрити специфіку музичної мови; вивчення основних принципів гармонічного багатоголосся дає можливість вільно орієнтуватися у хоровому творі.

Суміжність дисциплін щодо дисципліни «Хоровий клас та практикум роботи з хором» представлено в таблиці 2.1.

Основою навчального процесу на хоровому занятті є досягнення твору в єдності його змісту та інтонаційно-структурної форми, виявлення міри його унікальності та багатогранності музично-образного змісту його художньо-узагальненого оцінювання.

Важливим чинником у налагодженні міжпредметних компетенцій є, по-перше, визначення спільної мети та відповідальності за результат навчання, а по-друге – доведення до свідомості студентів сутності завдання, підходів до

його вирішення, критеріїв самооцінки та обґрунтованої шкали оцінювання, перспектив застосування в педагогічній практиці.

Таблиця 2.1

**Таблиця суміжних дисциплін щодо дисципліни
«Хоровий клас та практикум роботи з хором»**

№ п/п	Суміжні дисципліни	Однотипність компетентностей суміжних дисципліни з хоровим класом
1.	Сольфеджіо	Формування внутрішнього слуху, почуття ритму, мелодійного, гармонійного слуху та вокального слуху.
2.	Хорове диригування	Формування навичок диригентської техніки, умінь за допомогою відповідних пластичних жестів рук, виразу обличчя передавати внутрішній зміст хорового твору.
3.	Постановка голосу	Розвиток вокально-технічних та виконавчо-творчих навичок у системі свідомого володіння голосом; засвоєння основ методики формування, розвитку і охорони співацького голосу.
4.	Хорознавство та хорове аранжування	Формування знань про види та типи хорів, основних елементів хорової звучності, ознайомлення з навичками перекладення хорових та сольних вокальних творів для різного складу хору.
5.	Гармонія	Формування теоретичних знань від діатоніки до хроматини; оволодіння навичками гри на фортепіано гармонічних послідовностей у межах періоду з відхиленнями й модуляціями; набуття знань стосовно аналізу багатоголосних музичних творів з погляду ладо-тонального і ладо-функціонального розвитку.

Забезпечення інтеграції міжпредметних зв'язків у процесі вокально-хорової роботи має сприяти оптимізації вокально-хорової підготовленості майбутніх вчителів музичного мистецтва, спрямовувати зміст навчання на підвищення якості їх навчальної та майбутньої фахової діяльності, забезпечувати цілісність навчального процесу. Все це дає підстави вважати, що організація навчального процесу на засадах внутрішньо-предметного, міждисциплінарного зв'язку та міжциклової координації є однією з важливих педагогічних умов оптимізації вокально-хорової підготовки студентів.

Завдяки узагальненню, взаємозв'язку й інтеграції цілого комплексу знань, навичок і вмінь, набутих у процесі засвоєння різних вокально-хорових дисциплін, формування у студентів навичок переносу засвоєного ними змісту навчання, здатності до самостійної синтетично-цілісної діяльності, до гнучкого й варіативного застосування відповідно до реальних обставин, процес формування фахових компетентностей досягає більшої якості.

Четвертою педагогічною умовою є *створення сприятливого психологічного клімату під час роботи начального хорового колективу.*

У хоровому класі основний принцип навчання – колективна хорова творчість. Саме хоровий колектив має специфічні особливості, які відбивають атмосферу всередині колективу, психологічний клімат та стосунки між членами колективу. Такими особливостями є згуртованість, взаєморозуміння, захищеність, почуття ліктя. Створенню позитивної мотивації до хорового співу сприяє створення творчої, доброзичливої атмосфери в самому колективі. Взаємостосунки між учасниками хорового колективу відіграють надзвичайно важливу роль у становленні хору як однієї згуртованої команди. Вони можуть як сприяти успішній роботі й розвитку колективу, так і заважати їй. Керівник завжди незримо повинен контролювати стосунки у колективі, вони повинні будуватися на повазі й довірі учасників колективу один до одного. Психологічний клімат, так само як і особисті взаємовідносини в хорі, є показником здорового колективу. Сприятливий психологічний клімат сприяє кращому засвоєнню матеріалу, працездатності, творчому початку. А нездоровий психологічний клімат колективу пов'язаний з негативними емоціями та гальмує розвиток як кожного учасника хору, так і усього колективу в цілому.

Значний ефективний вплив на психологічний клімат у колективі здійснює його керівник: його особистісні якості (тактовність, ввічливе звернення до хористів, наявність почуття гумору, креативність, комунікабельність тощо), професійні якості педагога (володіння теоретичним, методичним, музичним матеріалом). Ефективними засобами формування психологічного клімату у студентському хоровому колективі є використання ігрових форм роботи, зокрема, творчі завдання (виразне декламування тексту з дотриманням основних вимог логічної та емоційної виразності, вимог інтонаційної системи; робота над паузами, логічними наголосами; пошук літературних творів, споріднених за образним ладом із творами, що вивчаються; порівняння поетичної інтонації з мелодичним

строєм; аналіз динамічних відтінків; спів основної мелодії каноном та ін.); формування загальних колективних традицій (організація спільного відпочинку, відвідування концертів, поїздки на екскурсії, участь у тематичних вечорах); створення ситуацій, згуртованості колективу, спрямованих на співпереживання й емоційний відгук.

Отже, формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу здійснюється на основі педагогічних підходів до навчального процесу: компетентнісного, особистісно зорієнтованого, аксіологічного підходів та дотримання конкретних педагогічних умов, а саме: стимулювання мотивації в майбутніх учителів музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності; спроможність на удосконалення навичок роботи в хоровому ансамблі в умовах акустичних та психофізіологічних закономірностей хорового співу; урахування інтеграції міжпредметних зв'язків в процесі вокально-хорової роботи; забезпечення сприятливого психологічного клімату під час роботи навчального хорового колективу.

Розглянуті у другому розділі структурні компоненти, принципи та педагогічні умови, методи і форми формування музично-слухової активності утворюють зміст організаційно-методичної моделі формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва, яку в графічному вигляді представлено на рисунку 2.2.

Висновки до розділу 2

Основними організаційними формами формування музично-слухової активності є практичні заняття, індивідуальні заняття, концерти. Методика формування означеного феномену базується на застосуванні таких засобів навчання: інформаційних (нотних партитур); дидактичних (словесних, ілюстративних); технічних (аудіовізуальних, телекомунікаційних, мультимедійних та ін.).

Мета	Розробити, науково обґрунтувати, впровадити методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.		
Компоненти	Мотиваційно-ціннісний, акустично-фізіологічний, емоційно-вольовий.		
Наукові підходи	Компетентнісний, особистісно зорієнтований, аксіологічний, культурологічний.		
Принципи	Культуровідповідності, творчої самореалізації особистості у вокально-хоровій діяльності, суб'єкт-суб'єктних діалогічних взаємовідносин педагога та студента, комплементарності; синтезу, співпраці, доступності навчання, свідомості та творчої активності, добору навчального репертуару.		
Фахові компетентності	<i>Когнітивно-перцептивні</i> (накопичення фахових знань – музично-теоретичних, технологічних, методичних); <i>практично-виконавські</i> (сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь – вокально-мовленнєвих, ритмічно-рухових, інструментальних); <i>творчі</i> (інтерпретаційні, імпровізаційні, проєктувальні вміння, творча самостійність); <i>ціннісно-орієнтаційні</i> (формування нормативно-регулятивних механізмів оцінної діяльності ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів).		
Педагогічні умови	<ul style="list-style-type: none"> - Забезпечення стійкої професійної мотивації студентів до вокально-хорової діяльності; - формування навичок роботи в хоровому ансамблі в умовах акустичних та психофізіологічних закономірностей хорового співу; - урахування інтеграції міждисциплінарних зв'язків у процесі вокально-хорової роботи майбутніх учителів музичного мистецтва; - створення сприятливого психологічного клімату під час роботи начального хорового колективу. 		
Рівні	Високий, середній, низький.		
Методи	Діалогові, ігрові, пошукові.	Вокально-інтонаційне виховання хористів, формування частотного словника, розвиток зонного інтонування, нейролінгвістичне програмування, метод «хорового ядра», співналаштованість голосів хористів, мануальне відображення.	Ескізне опрацювання хорових творів, взаємооцінка та рецензування вокально-хорової діяльності, самопереконавання, самопрограмування.
Види контролю	Початковий, проміжний, підсумковий.		
Етапи	Спонукально-орієнтаційний, розвивально-дієвий, діяльнісно-результативний.		
Результат	Сформованість музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва.		

Рис. 2.2. Модель методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

З метою всебічного аналізу процесу формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі впроваджено низку наукових підходів, які становлять методологічну основу дослідження, а саме: компетентнісний, особистісно зорієнтований, аксіологічний, культурологічний.

Компетентнісний підхід забезпечує формування низки компетентностей (Н. Бібік, О. Пошетун, С. Шип), таких як надання студентам знань щодо традиційних сучасних та зарубіжних методик музично-педагогічної освіти та виховання; формування навичок володіння основними прийомами хорового диригування та володіння академічною манерою співу, емоційним та тембровим забарвленням звуку, виразною мімікою, артистичністю; вміння працювати над елементами хорової звучності та засобами музично-хорової виразності; формування здатності до теоретичного та музикознавчого аналізу хорової партитури, визначення хорових труднощів та вміння застосувати методичні прийоми для їх подолання; розвиток музичного слуху для здійснення аналізу хорового звучання та якості виконання; вміння створювати єдність і цілісність музично-художнього образу твору; розвиток артистизму, виконавської волі, вміння концентрувати увагу на творчому самовираженні.

Особистісно зорієнтований підхід дав змогу проаналізувати діяду «викладач – студент», їх синергійний зв'язок із позиції «відкритості», «співтворчості» з метою відтворення духовного потенціалу кожного учасника навчального хорового колективу (З. Жигаль, О. Маликіна).

Аксіологічний підхід у формуванні музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі передбачає врахування психологічних особливостей студента, допомагає сформувати духовні цінності особистості, виявити їх особистісний характер (С. Світайло, М. Шелер).

Культурологічний підхід є сукупністю теоретико-методологічних положень та організаційно-педагогічних заходів (М. Бастун, В. Гура, І. Колмогорова), спрямованих на створення умов для освоєння хорових

традицій різних народів світу, він сприяє збагаченню хорового репертуару, засобів хорової виразності, технік хорового співу.

На основі опрацювання методологічних засад дослідження обґрунтовано педагогічні принципи. Культурологічному підходу відповідає принцип культуровідповідності (В. Тушева). Означений принцип передбачає орієнтацію навчального процесу на цінності культури, засвоєння їх, формування та розвиток культури студента. Принцип спрямовано на широке ознайомлення студентів із вітчизняними хоровими традиціями (знаменним співом, псалмами, антифонами, партесним співом, хоровим концертом, обробками народних пісень), пізнання різних художніх напрямів, розширення досвіду спілкування з мистецтвом та формування й розвиток культури майбутніх учителів музичного мистецтва. Принцип творчої самореалізації особистості у вокально-хоровій діяльності (О. Олексюк) базується на компетентнісному підході. Творча самореалізація є духовним потенціалом особистості музиканта, який відображає міру активізації духовних сил. У хорі реалізується найбільш активна форма музичного спілкування, де утворюється діалектична спільність між індивідуальною природою переживання і колективною. У навчальному хоровому колективі творча самореалізація відбувається через творчу активність у процесі вокально-хорової діяльності, особистісне почуття колективізму, організованість, свідоме ставлення до процесу навчання, емоційність. Особистісно зорієнтованому підходу відповідає принцип суб'єкт-суб'єктних діалогічних взаємовідносин педагога та студента (Г. Шишкін). Суб'єкт-суб'єктна педагогічна взаємодія керівника хору та учасника хорового колективу передбачає такі характерні ознаки як: рівноправність та взаємоповага між учасниками навчально-виховного процесу відповідно до розподілу обов'язків між ними; визнання самостійної пізнавальної діяльності студентів як домінуючої в навчальному процесі й такої, яка сприяє набуттю студентами суб'єктності до професійно-педагогічної діяльності; усвідомлення студентами себе як головних дійових осіб навчально-виховного процесу; організація навчального процесу відповідно до інтересів, здібностей студентів та отриманого суб'єктного досвіду задля самореалізації власних творчих

потенційних можливостей. Означений принцип висвітлює роль викладача з позиції організатора, координатора та порадирика студентів у процесі самостійної пізнавальної діяльності. Принцип комплементарності (І. Малашевська) ґрунтується на аксіологічному підході. Передбачає взаємодоповнюваність освітніх цілей та завдань, взаємоузгодження завдань вокально-хорового розвитку майбутніх учителів музичного мистецтва (розвиток вокально-хорових здібностей, формування музичної обізнаності та компетентності, розвиток інтонаційного слуху тощо) із завданнями музикотерапевтичного впливу (гармонізація емоційно-чуттєвої сфери, формування «емоційного резонансу», усунення психофізіологічних блоків, формування мовленнєвої культури та соціальної комунікативності, становлення індивідуальної самостійності тощо).

Зважаючи на особливості роботи в навчальному хоровому колективі, визначено низку специфічних принципів, а саме: синтезу, співпраці, доступності навчання, свідомості та творчої активності, добору навчального репертуару.

У розділі обґрунтовано педагогічні умови, презентовано техніки та методи, що запроваджуються поетапно, відповідно до цілеспрямованого впливу на певний компонент. Вплив першої умови – забезпечення стійкої професійної мотивації студентів до вокально-хорової діяльності – спрямований на елементи мотиваційно-ціннісного компонента. Другу умову – формування навичок роботи в хоровому ансамблі в умовах акустичних та психофізіологічних закономірностей хорового співу – пов'язано з впливом на елементи акустично-фізіологічного компонента. Третя умова – урахування інтеграції міжпредметних зв'язків у процесі вокально-хорової роботи – передбачає інтеграцію міждисциплінарних зв'язків у роботі навчального хорового колективу. Четверта умова – створення сприятливого психологічного клімату під час роботи начального хорового колективу – висвітлює процес розвитку творчої, доброзичливої атмосфери всередині колективу, психологічний клімат та стосунки між членами колективу.

На основі опрацювання методологічних засад дослідження обґрунтовано фахові компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва: когнітивно-перцептивні (накопичення фахових знань – музично-теоретичних,

технологічних, методичних), які є теоретичною і методичною основою ефективної діяльності вчителя музичного мистецтва; практично-виконавські (сукупність музично-естетичного досвіду, музично-виконавських умінь – вокально-мовленнєвих, ритмічно-рухових, інструментальних), що зумовлюють практичну реалізацію технологічного арсеналу в процесі навчання; творчі (інтерпретаційні, імпровізаційні, проектувальні вміння, творча самостійність); ціннісно-орієнтаційні (формування нормативно-регулятивних механізмів оцінної діяльності – ціннісних орієнтацій, смаків, ідеалів, мотивів). Розкрито техніки та методи, що класифікувалися як теоретичні та емпіричні.

За допомогою методу моделювання розроблено модель методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

Таким чином, у розділі розроблено і теоретично обґрунтовано методику формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

РОЗДІЛ 3

ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА

З ДІАГНОСТИКИ ТА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-СЛУХОВОЇ АКТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА В НАВЧАЛЬНОМУ ХОРОВОМУ КОЛЕКТИВІ

У розділі представлено результати констатувального та формувального експериментів і доведено ефективність методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

3.1 Критерії та рівні сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі

Метою даного підрозділу є опис констатувального експерименту.

Згідно з визначеними у попередньому розділі теоретичними положеннями і висновками, була розроблена методика дослідно-експериментальної роботи, спрямована на формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва. Вона здійснювалася в умовах природного перебігу навчального процесу в закладах мистецького спрямування України (Рівненському державному гуманітарному університеті, Ніжинському державному університеті імені Миколи, Сумському педагогічному інституті ім. А.С.Макаренка, Університетському коледжі Київського університету імені Бориса Грінченка. У констатувальному експерименті взяло участь 355 респондентів.

Для реалізації поставленої мети передбачено вирішення таких завдань:

- вивчення можливостей ефективного формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва у системі музично-педагогічної освіти України;

- розробка діагностичного апарату формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва;
- з'ясування рівнів сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва.

Розробка механізму визначення стану сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва у навчальному хоровому колективі потребує з'ясування базових понять, до яких належать «критерій», «показник», «рівень».

Ефективність формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі значною мірою залежить від рівнів такої характеристики. Рівень сформованості освіти у педагогіці визначають за розробленими критеріями, які відображають сутнісну характеристику предмета, що вивчається.

У сучасній науково-педагогічній літературі (О. Жихорська, С. Коновець, Н. Курлянд, А. Маркова, О. Савченко та ін.), трактування поняття «критерій» є багатограним. Зміни, що в останні десятиліття відбувалися у системі педагогічної освіти, зумовили варіативність підходів до визначення поняття «критерій». Наше дослідження вимагає розгляду поняття «критерій» як категорії в системі педагогічних наук, зокрема педагогічної діяльності. Ретроспективний аналіз психолого-педагогічної літератури надав змогу встановити, що поняття «критерій» розглядають як:

- ознаку, на підставі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь, мірило судження, оцінки [117, с. 588];
- ознаку, на основі якої відбувається оцінка, визначення чи класифікація чого-небудь [67];
- стандарт, на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном [76];
- якості, властивості і ознаки об'єкта, що досліджується, які дають змогу оцінити його стан і рівень функціонування та розвитку [13, с. 16].

У понятійному словнику теорії діагностики поняття «критерій» визначається як змінна величина, що набуває різних значень для різних випадків або для різних моментів часу в рамках одного випадку. Критерії надають можливість визначити стан об'єкта діагностики [49].

У нашому дослідженні поняття «критерій» ми використовуємо як мірило, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка стану сформованості музично-слухової активності майбутніх вчителів музичного мистецтва.

О. Жихорська, аналізуючи поняття «критерій», виокремлює такі його особливості: критерії повинні відображати основні закономірності функціонування об'єкта; критерії мусять мати суттєві ознаки предмета, тобто відображати необхідні ознаки та якості, через свою сутність ці якості та ознаки мають бути стійкими і постійними; за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами явища, що аналізується; критерії повинні розкриватися через низку показників, залежно від прояву яких можна робити висновки про більший чи менший ступінь вираження даного критерію; критерії мусять відбивати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі; якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними показниками та доповнювати один одного [67, с. 64].

В основу розробки критеріїв та показників сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва нами були покладені результати наукових теоретико-методологічних, що стосуються: методики роботи з хором вітчизняних та зарубіжних авторів (І. Бермес, З. Гнатів, П. Гушоватий, С. Дацюк, Н. Киреева, М. Колесса, Д. Локшин, Г. Стулова та ін.); сучасних психологічних і педагогічних аспектів формування вокально-виконавських умінь (Д. Богоявленська, О. Комісарова, В. Морозова, Д. Огороднова, Г. Стулової, В. Шацької та ін.); теорії та методики мистецької освіти (А. Болгарський, Н. Гребенюк, К. Злобін, А. Козир, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Рудницька, О. Ростовський, О. Хижна, О. Щолокова та ін.).

О. Олексюк у дослідженні про формування духовного потенціалу студентської молоді у процесі професійної підготовки подає такі групи

критеріїв: афективні, нормативно-регулятивні та поведінкові – що об'єднані низкою показників і відображають закономірності психічних процесів сприйняття та творчої діяльності [170].

О. Рудницька, вивчаючи проблему оцінювання художнього розвитку вчителя музичного мистецтва, виділяє три групи критеріїв педагогічної діагностики художнього розвитку особистості: перша характеризує «художньо-естетичний кругозір, знання і досвід спілкування з мистецтвом, своєрідність художніх інтересів і потреб, характерні риси поведінки у різних ситуаціях художнього спілкування»; друга група діагностує актуальні питання мистецької педагогіки, критерії «естетичної оцінки учнями мистецьких творів, їх здатність до емоційного співпереживання художньому образу, емпатичного проникнення у задум автора, навички аналізу та інтерпретації художнього твору». Третя – це критерії «самооцінки учнями свого естетичного ставлення до мистецтва, до себе як суб'єкта художнього спілкування» [199].

К. Кабріль, досліджуючи ціннісні компетентності майбутніх вчителів музичного мистецтва у процесі диригентсько-хорової, визначає такі групи критеріїв:

– афективні критерії характеризують «емоційно-вольовий тон» (М. Бахтін) духовного потенціалу, розвивають у дітей ціннісне сприйняття музики; ґрунтуються на досвіді музичного сприйняття і включають такі показники (стійкість інтересу до музичного мистецтва та диригентсько-хорової діяльності; прагнення до оволодіння ціннісними компетенціями у сфері диригентсько-хорової підготовки; здатність до емоційно-ціннісного осмислення вокально-хорових творів, у процесі вивчення диригентсько-хорових дисциплін; власні аксіологічні уподобання в сфері музичного мистецтва);

– когнітивні критерії виявляють здатність майбутнього вчителя музики оцінювати та здійснювати музично-теоретичний та вокально-хоровий аналіз виконуваного твору, що виявляють потенційно-регулятивну силу у формуванні ціннісного потенціалу особистості (усвідомлення ціннісної значущості знань про інноваційні технології, уміння здійснювати музично-теоретичний, вокально-

хоровий та ціннісний аналіз твору, що виконується; здатність здійснювати вокальний розвиток школярів засобами вокально-хорового співу; уміння оцінити специфіку, художньо-образну структуру, зміст і цілісність музичного твору;

– поведінкові критерії спрямовані на оцінку рівня сформованості професійних вмінь, характер творчої самореалізації студентів, передбачають здатність майбутніх учителів музики засобами хорового співу сприяти естетичному розвитку школярів (мобільно застосовувати наявні ціннісні компетенції та вміння оперувати ними у диригентсько-хоровій діяльності майбутнього вчителя музики; засобами вокально-хорового співу сприяти соціокультурному розвитку школярів; активній концертно-виконавській діяльності хорового колективу) [76, с. 43].

Ван Цзяньшу, в дослідженні, присвяченому, формуванню вокально-виконавської культури майбутніх учителів музичного мистецтва у процесі фахової підготовки, виділяє критерії: міру мотиваційної цілеспрямованості до формування вокально-виконавської культури; ступінь готовності майбутніх учителів музики до опанування вокально-виконавським комплексом; міру здатності до фахової самореалізації в процесі виконання вокальних творів у різних дієвих формах [245, с. 17].

За С. Коновець, при розробці критеріїв та показників сформованості досліджуваного феномену, основна увага повинна приділятися умовам, за яких:

- а) критерії мають бути впорядковані таким чином, щоб у них відображалася послідовність вирішення завдань дослідження та його перспективність;
- б) критерії мають бути переконливими і доступними для усвідомлення всіма учасниками експериментального дослідження (як викладачами, так і студентами, а також працюючими вчителями) [104, с. 325].

Як наголошує Л. Масол, оцінювання ефективності педагогічної системи та навчального процесу базується на «інтеграційному критерії результативності освіти – компетентності, що охоплює змістовий (знання), процесуальний (уміння), аксіологічний (цінності, орієнтації), креативний (творчість) компоненти» [145, с. 8].

До визначення критеріального апарату дослідження науковцями пропонуються різні підходи. Аналіз наукової літератури, показав, що найчастіше уживаними у педагогічній теорії є критерії, що співвідносяться з когнітивним, мотиваційно-ціннісним та діяльнісним напрямками діагностики досліджуваного явища (Н. Батюк, К. Кабріль, Л. Ороновська, О. Прядко, В. Рагозіна, Л. Степанової, Ма Цзюнь та ін.).

У довідковій літературі термін «показник» висвітлюється як ознака будь-чого; як явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг будь-якого процесу; кількісна характеристика властивостей процесу [250, с. 1024]. Отже, показники – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожної окремої якості, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію.

Поняття «рівень» визначають як ступінь якості, величина досягнута у будь-чому; ступінь чиєїсь освіти, культури, підготовки [31, с. 1223], ступінь виявлення показника того чи іншого критерію. Оцінка рівня сформованості професійної компетентності повинна здійснюватися за основними функціями, характерними для професійної діяльності. Для того, щоб перевірити рівень оволодіння функціями, притаманними професійній діяльності, необхідно подати кожну з них у вигляді операційних компонентів [5].

Комплекс контрольно-вимірювальних заходів констатувального експерименту складається з таких фаз:

- попереднє діагностування – отримання інформації щодо ставлення студентів до проблеми формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу (і диференціації їх за вихідними рівнями сформованості означеного феномену);

- поточне діагностування – з'ясування проміжних результатів експериментальних даних;

- підсумковий контроль – узагальнене визначення рівнів сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу.

Для діагностики досліджуваного явища на констатувальному етапі

дослідно-експериментальної роботи використовувалися такі методи: анкетування, опитування, педагогічні спостереження, дослідницькі бесіди, інтерв'ю, ранжування, експертні оцінки, математична статистика.

Спираючись на розроблену у попередньому розділі структуру музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва, перший етап констатувального дослідження спрямовувався на визначення критеріїв та рівнів сформованості різних компонентів структури музично-слухової активності в навчальному хоровому колективі. При цьому ми враховували, що у педагогічній літературі «критерієм» вважають певні норми, оволодіння якими є необхідним для вивчення навчальної дисципліни. Міра його вияву, якісна сформованість, розвиненість і визначеність позначаються низкою показників, які, у свою чергу, різняться конкретністю ознак. Теоретичний аналіз процесу формування музично-слухової активності в навчальному хоровому колективі дав змогу визначити й обґрунтувати критерії з відповідними показниками їх сформованості у навчальному процесі, а саме:

– мотиваційно-ціннісний характеризує рівень особистісної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності. Показниками даного критерію вважаємо ступінь зацікавленості щодо формування професійних знань в оволодінні вокально-хоровими вміннями та навичками; міру глибини мотивів, позитивного ставлення до хорового мистецтва та вокально-хорової діяльності.

– акустично-фізіологічний – відображає готовність щодо засвоєння комплексу акустичних та психолого-фізіологічних основ хорового співу. Показниками даного критерію вважаємо сформованість співацьких і вокально-хорових навичок.

– емоційно-вольовий – характеризує спроможність до стабільного виконавського втілення художнього образу вокально-хорового твору. Показники даного критерію стають: здатність до оволодіння емоційним станом під час виконання хорового твору; здатність до емоційного осягнення змісту вокально-хорового твору.

Розроблені критерії та показники представлені у таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

Критерії та показники музично-слухової активності

Компоненти	Критерії	Показники
Мотиваційно-ціннісний	ступінь особистісної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності	– ступінь зацікавленості щодо формування професійних знань в оволодінні вокально-хоровими вміннями та навичками; – міра глибини мотивів, позитивного ставлення до хорового мистецтва та вокально-хорової діяльності.
Акустично-фізіологічний	ступінь оволодіння комплексом акустичних та психолого-фізіологічних основ хорового співу	– сформованість співацьких навичок; – сформованість вокально-хорових навичок.
Емоційно-вольовий	ступінь спроможності до стабільного виконавського втілення художнього образу вокально-хорового твору	– здатність володіння емоційним станом під час виконання хорового твору; – здатність до емоційного осягнення змісту вокально-хорового твору.

Українські вчені А. Болгарський, К. Кабріль, О. Мельник, О. Олексюк, С. Світайло, Г. Щолокова та ін., підкреслюють, що успішність формування вокально-хорових виконавських умінь значною мірою залежить від набутих особистістю музично-теоретичних знань. Тому першим етапом діагностики стало виявлення обсягу таких знань у студентів мистецьких факультетів. Передусім, необхідно було визначити рівень музикознавчих, теоретичних і методичних знань.

Перший показник – мотиваційно-ціннісного критерію, ступінь зацікавленості щодо формування професійних знань в оволодінні вокально-хоровими вміннями та навичками ми діагностували методом тестування, до змісту якого входило: визначення рівня знань вокального-хорового тезаурусу, рівень компетентності в хоровому мистецтві (загальні відомості про сучасні академічні, народні та дитячі хорові колективи України, Європи, сучасних українських та європейських хорових композиторів тощо) (див. Додаток А).

Повною мірою правильні розгорнуті тлумачення наведених понять надали 17,3% опитаних. Частково правильними виявилися відповіді 30,2 % студентів. Правильно студенти прокоментували ті поняття, які часто використовуються у процесі фахової музично-педагогічної підготовки. Неправильно відповіло 64,4 % опитаних. Діагностичне опитування засвідчило, що найбільш складним виявилось питання про відомі хорові колективи України.

Таким чином, можна зробити висновок, що значна кількість студентів не замислюється над тим, як покращити свої теоретичні знання щодо формування професійних знань в оволодінні вокально-хоровими вміннями та навичками.

Вимірювання другого показника мотиваційно-ціннісного критерію – міри глибини мотивів, позитивного ставлення до хорового мистецтва та вокально-хорової діяльності – відбувалося із застосовували модифікованої методики О. Леонтьєва «Мотиви навчальної діяльності» (Див. Додаток А).

Обробка результатів виявила найбільш провідний мотив навчання. Потім на основі отриманих результатів, визначалося місце мотиву в даній вибірці.

Відповідно до отриманих результатів, за змістом мотиви можна розподілити у такому порядку: перше місце зайняли навчально-пізнавальні (НПМ) – орієнтація на оволодіння вокально-хоровими вміннями та навичками (14,5 %), друге місце – мотиви примусу або під тиском (ТМ) – (21,4 %), третє – мотиви відповідальності і обов'язку (ВОМ) – (18,2 %), четверте – широкі пізнавальні мотиви (ШПМ) – прагнення до отримання нових знань у музичній галузі (26,4 % відповідей); п'яте – мотиви самоосвіти (СОМ) – орієнтир на здобуття додаткових мистецьких знань в позанавчальний час (11,8 %); шосте – позиційні мотиви (ПМ) – тобто набуття музичних знань необхідних для подальшої життєдіяльності (соціалізації у суспільстві) – (7,7 %).

Результати діагностування «Мотиви навчальної діяльності» наведені у таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Результати діагностування «Мотиви навчальної діяльності»

№	Категорії	Відповідей по категорії, %
1	широкі пізнавальні мотиви	26,4
2	мотиви примусу	21,4
3	мотиви відповідальності й обов'язку	18,2
4	навчально-пізнавальні мотиви	14,5
5	мотиви самоосвіти	11,8
6	позиційні мотиви	7,7

Аналіз результатів виконаних завдань надало визначити кількість балів у кожного досліджуваного. Для спрощення підрахунків використовувалися середні величини балів, виставлених за кожне завдання.

Остаточні підрахунки дозволили розподілити знання студентів за рівнями: високий, середній, низький. Отже, до високого рівня було віднесено 23 (10,2 %); до середнього – 43 досліджуваних (19,1 %); до низького – 179 (79,5 %), що наочно представлено у таблиці 3.3.

Таблиця 3.3

Результати оцінювання за мотиваційно-ціннісним компонентом

Показники	Низький рівень		Середній Рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
ступінь зацікавленості щодо формування професійних знань в оволодінні вокально-хоровими вміннями та навичками	145	64,4	68	30,2	12	5,3
міра глибини мотивів, позитивного ставлення до хорового мистецтва та вокально-хорової діяльності	159	70,5	43	19,2	23	10,2
Середня зважена	152	67,6	55	24,7	18	7,7

Отже, отримані результати показали, що більшість студентів не мають мотивації до початкової діяльності, й у них відсутній інтерес до формування професійних знань в оволодінні вокально-хоровими вміннями та навичками.

Далі досліджувався рівень сформованості співацьких та хорових навичок за акустично-фізіологічним критерієм. Даний компонент дозволяє здійснювати вокально-слухову діагностику, що є необхідною умовою формування означеного феномену. З цієї позиції доцільно зазначити, що співацький голос є

тонкою функцією людського організму, яка вимагає скоординованого підходу до вокального відтворення вокального звуку. У фонаційному процесі співу задіяний увесь людський організм, і його дії повинні бути певним чином скоординовані. У функціонуванні цієї єдиної системи велике значення надається слуховому сприйняттю – першому етапу формування еталонного вокально-хорового звучання.

Формою виміру першого показника – міри сформованості співацьких навичок – були спеціальні завдання, які учасники експерименту виконували на єдиному музичному матеріалі. При виконанні завдань студент повинен був показати володіння співацькими навичками на трьох, – чотирьох вправах, а потім продемонструвати перенос цих навичок на один, – два художні твори. Крім цього, кожному учаснику пропонувалося проаналізувати як свій спів, так і спів своїх товаришів.

Ключовими ознаками оцінки володіння голосом студентів були обрані такі: а) спосіб звуковедення; б) тембральні якості голосу і його сила; в) дихання; г) дикція; д) вокальний слух; є) музичність. Визначальними характеристиками якісного звучання було відмічено: а) високе резонування (висока позиція звуку); б) округлість, зібраність звучання; в) наявність в голосі кожного співака певної доли «вібрато».

Кожна ознака визначалася за 5-тибальною шкалою, а саме: «5» – якість проявляється упевнено, постійно, яскраво; «4» – якість проявляється упевнено, але не постійно і не яскраво; «3» – не дуже проявляється; «2» – проявляється протилежна негативна якість; «1» – дуже проявляється протилежна негативна якість.

Аналіз діагностування виявив, що більшість студентів 73,3% продемонстрували задовільні результати. Незадовільні результати виявилися у 14,2 %; високі результати показали 12,4 % студентів. При спілкуванні зі студентами, які показали незадовільні результати, виявилось, що більшість з них зовсім не мала досвіду співу, а студенти які отримали високий бал, перед вступом до закладу мистецької освіти, співали в хорі музичної школи,

відвідували музичні гуртки, дехто навчався з викладачем вокалу приватним способом.

Формула виміру другого показника акустично-фізіологічного критерію – *міри сформованості вокально-хорових навичок* полягає в наступному: керівник хору пропонує респонденту заспівати свою партію з репертуарних творів хору в ансамблі (квартет, тріо). (див.Додаток Є).

Результати експерименту оцінювалися за такою шкалою:

Один бал присуджувався у випадку, коли студент мав велику кількість інтонаційних помилок, «не тримав» свою партію, не відчував ансамбль в різних його проявах, а саме: динамічному, ритмічному, вокальному, дикційному;

Два бали отримували студенти з частково порушеною інтонацією в багатоголоссі, частково був порушений динамічний, ритмічний, вокальний, дикційний ансамбль. Три бали мали респонденти, які добре чують себе в багатоголоссі, стійко «тримають» свою партію, добре відчують динамічний, ритмічний, вокальний та дикційний ансамбль.

Результати вимірювання даного показника такі: «1» бал отримало 52,8 %, опитуваних «2» бали – 28,4 % респондентів, «3» бали – 18,6% респонденти.

Узагальнення результатів за двома показниками сформованість співацьких навичок та вокально-хорових навичок – надають можливість визначити рівні сформованості акустично-фізіологічного компонента музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу, що унаочнено в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4

Результати оцінювання за акустично-фізіологічним компонентом

Показники	Низький Рівень		Середній Рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
сформованість співацьких навичок	32	14,2	165	73,3	28	12,4
сформованість вокально-хорових навичок	119	52,8	64	28,4	42	18,6
Середня зважена	76	33,6	115	50,8	35	15,6

Наступний етап констатувального експерименту був спрямований на визначення здатності володіння емоційним станом під час виконання хорового твору та здатності до емоційного осягнення змісту вокально-хорового твору за емоційно-вольовим критерієм.

Перший показник ми вимірювали за модифікованою методикою Спілбергера-Ханіна, ми визначали ситуативну тривожність (СТ) та особистісну тривожність (ОТ). Суть методики полягає в тому, що кожному студентові перед виконанням хорових партій пропонується виконати тестові завдання.

Результати тесту показали, що 12,8 % респондентів мають низький показник тривожності перед індивідуальним виконанням на оцінку хорових партій, 21,3 % – середній, 65,7 % студентів засвідчили високу тривожність перед співом. Це пояснюється тим, що виступ перед будь-якою групою людей у багатьох викликає страх публічного виступу.

Другий показник – *здатність до емоційного осягнення змісту вокально-хорового твору* ми діагностували за допомогою творчих завдань.

Студентам роздавалися партитури нескладних хорових творів, різних за жанрами, без жодних позначень засобів художньої виразності: нюансів, штрихів, цезур, темпу. Завданням респондентів було, на основі літературного тексту, теситури та характеру мелодії, музично-слухових уявлень визначити художньо-образний зміст твору та засоби музичної виразності, позначивши це олівцем в партитурах.

Результати експерименту оцінювались за такою шкалою:

Один бал присуджувався у випадку, коли студент визначив художньо-образний зміст твору та засоби музичної виразності на примітивному, початковому рівні, позначивши тільки темп або динамічні відтінки.

Два бали отримували студенти з частково визначеним художньо-образним змістом твору та частково проставленими засобами музичної виразності.

Три бали мали респонденти, які правильно визначили художньо-образний зміст твору та засоби музичної виразності, позначивши темп, цезури, динаміку, штрихи, проаналізувавши навіть окремі хорові партії.

Результати вимірювання даного показника такі: «1» бал отримало 11,2 % опитуваних, «2» бали – 58,2 % респондентів, «3» бали – 30,6% респондентів.

Аналіз результатів за двома зазначеними показниками надають можливість визначити рівні сформованості емоційно-вольового компоненту музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу. Результати оформлені у таблицю 3.5.

Таблиця 3.5

Результати оцінювання за емоційно-вольовим компонентом

Показники	Низький Рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
здатність володіння емоційним станом під час виконання хорового твору	29	12,8	48	21,3	148	65,7%
здатність до емоційного осягнення змісту вокально-хорового твору	25	11,2	131	58,2	69	30,6
Середня зважена	27	12,1	89	39,8	109	48,2

На заключному етапі констатувального експерименту ми звели усі отримані дані та розподілили студентів за рівнями, відповідно до набраних балів. Сумарні результати експерименту подано у таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Загальні результати констатувального експерименту

Компоненти	Низький Рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Абс	%	Абс	%	Абс	%
Мотиваційно-ціннісний	152	67,6	55	24,7	18	7,7
Акустично-фізіологічний	76	33,6	145	50,8	35	15,6
Емоційно-вольовий	27	12,1	89	39,8	109	48,2

Розробка та діагностика критеріїв та показників сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва безпосередньо пов'язана із встановленням рівнів розвитку об'єкта дослідження. Виходячи з

логіки дослідження, на нашу думку, є доцільним виділення трьох рівнів сформованості музично-слухової активності: низького, середнього, достатнього.

Низький рівень сформованості музично-слухової активності мають студенти з несформованими вокально-педагогічними компетентностями. Це випадок, коли низький рівень знань і вмінь у сфері вокально-хорового мистецтва; інтерес до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь відсутній; він володіє обмеженими знаннями вокального-хорового тезаурусу; не чує себе в багатоголоссі; основні фізичні характеристики співацького голосу перебувають на стадії початкового формування; відсутня переконливість вокально-хорового трактування; студент не проявляє уміння контролювати стабільність свого емоційного стану та емоційну стійкість. Відповідно, низький рівень музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва також проявляється у недостатньому розумінні необхідності застосовувати професійно важливі знання при виконанні професійних завдань.

Студент з низьким рівнем музично-слухової активності не виявляє зацікавленості у навчальній діяльності та не усвідомлює її значущості; не бачить необхідності у професійному зростанні, самовдосконаленні та саморозвитку; пізнавальна зацікавленість ледь виражена. Професійно важливі якості майбутніх вчителів музичного мистецтва, зокрема витривалість, урівноваженість, самоконтроль у професійній діяльності, здатність протистояти негативним емоційним впливам, розвинені недостатньо.

Середній рівень сформованості музично-слухової активності притаманний студентам із середнім рівнем знань та вмінь у сфері вокально-хорового мистецтва; поверхневим інтересом до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь; респондент володіє задовільним рівнем знань вокального-хорового тезаурусу; не впевнено чує себе в багатоголоссі; основні фізичні характеристики співацького голосу сформовані не повною мірою; відсутня переконливість вокально-хорового трактування. Частково виявляється уміння контролювати стабільність свого емоційного стану та емоційну

стійкість; готовність нести відповідальність за якість і результати виконаної роботи проявляється спорадично.

Студенти із середнім рівнем музично-слухової активності характеризуються частковою сформованістю організаційних, комунікативних, моральних та емоційно-регулюючих якостей. Зацікавленість у професійній діяльності ситуативна, виявляється неповне усвідомлення її значущості та суперечливе ставлення. Прагнення до професійного зростання, самовдосконалення та саморозвитку розвинено недостатньо і має несистематичний характер, пізнавальний інтерес є нестійким.

Високий рівень сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва виражається задовільною орієнтацією в цілях та завданнях професійної діяльності, усвідомленням її значущості. Високий рівень сформованості музично-слухової активності мають студенти зі сформованими вокально-хоровими компетентностями: високим рівнем знань та вмінь у сфері вокально-хорового мистецтва; поглибленим інтересом до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь. Респондент володіє глибоким рівнем знань вокального-хорового тезаурусу; добре чує себе в багатоголоссі, співає в ансамблі з іншими хоровими партіями; володіє основними фізичними характеристиками співацького голосу; присутня переконливість вокально-хорового трактування; спостерігається сталий прояв умінь контролю стабільність особистісного емоційного стану та емоційна стійкість. Стабільна точність виконання професійних завдань та несуттєва кількість недоліків зумовлена повною обізнаністю із змістом, методами та способами їх виконання, вмінням застосовувати професійно важливі знання у професійній діяльності.

Студенти із високим рівнем музично-слухової активності характеризуються позитивним ставленням до професійної діяльності, наявністю стійких мотивів у підвищенні професійної компетентності, постійним прагненням до самовдосконалення та саморозвитку. Наявне бажання досягти високих професійних результатів. Професійно важливі якості майбутнього вчителя музичного мистецтва повністю сформовані, зокрема,

прагнення поділитися новими знаннями та вміннями зі своїми однокурсниками, готовність до взаємодопомоги.

Отримані результати свідчать, що у студентів переважає низький та середній рівень сформованості музично-слухової активності майже за всіма критеріями. На наш погляд, це є свідченням того, що студенти під час самостійних занять з хорового класу, постановки голосу, сольфеджію часто не приділяють уваги аналізу своїм діям, майже зовсім не вивчають хорові партії самостійно, технічні труднощі в партіях повторюють механічно, не враховуючи свої помилки. Нестійким є пізнавальний інтерес до вокально-хорового мистецтва.

Діагностику вище розглянутих компонентів не можна вважати остаточною. Цей процес вимагає подальшого вивчення та уточнення. Однак її проведення дозволило нам визначити подальші шляхи формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, що знайшло відображення у наступному підрозділі.

У таблиці 3.7 охарактеризовано показники формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва за результатами констатувального експерименту.

Таблиця 3.7

Показники формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва за результатами констатувального експерименту

Мотиваційно-ціннісний компонент		
Низький	Середній	Високий
<ul style="list-style-type: none"> - низький рівень знань і вмінь у сфері вокально-хорового мистецтва; - інтерес до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь відсутній; - респондент володіє обмеженими знаннями вокального-хорового тезаурусу. 	<ul style="list-style-type: none"> - середній рівень знань та вмінь у сфері вокально-хорового мистецтва; - поверхневий інтерес до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь; - респондент володіє задовільним рівнем знань вокального-хорового тезаурусу. 	<ul style="list-style-type: none"> - високий рівень знань та вмінь у сфері вокально-хорового мистецтва; - поглиблений інтерес до набуття вокально-педагогічних знань і відповідних умінь; - респондент володіє глибоким рівнем знань вокального-хорового тезаурусу.

Акустично-фізіологічний компонент		
- респондент не чує себе в багатоголоссі; - основні фізичні характеристики співацького голосу перебувають на стадії початкового формування.	- респондент не впевнено чує себе в багатоголоссі; - основні фізичні характеристики співацького голосу сформовані не в повній мірі.	- респондент добре чує себе в багатоголоссі, співає в ансамблі з іншими хоровими партіями; - володіє основними фізичними характеристиками співацького голосу.
Емоційно-вольовий компонент		
- відсутня переконливість вокально-хорового трактування; - відсутні уміння контролю стабільності особистісного емоційного стану та емоційної стійкості.	- відсутня переконливість вокально-хорового трактування; - частковий прояв умінь контролю стабільності особистісного емоційного стану та емоційної стійкості.	- присутня переконливість вокально-хорового трактування; - сталий прояв умінь контролю стабільності особистісного емоційного стану та емоційної стійкості.

3.2 Зміст та етапи формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі

Проведене теоретико-методологічне дослідження проблеми сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва свідчить про необхідність нового підходу до розробки поетапної методики її формування.

Практика співу в навчальному хоровому колективі здебільшого передбачає формування вокально-хорових компетентностей, емоційності, загальної музикальності. Це і пояснює наш підвищений інтерес до навчального хорового колективу, прагнення долучитися до вивчення закономірностей хорового співу та готовність до продукування методики цілеспрямованого формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

Констатувальний етап експерименту проводився наприкінці 2017 – на початку 2018 навчального року на заняттях навчального хорового колективу

Університетського коледжу Київського університету імені Бориса Грінченка. Крім того, в експерименті були задіяні ще три навчальних хори з різних міст України хор «Світич» Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, хор студентів кафедри хорового диригування Рівненського державного гуманітарного університету, студентська академічна хорова капела Сумського педагогічного інституту ім. А.С.Макаренка..

Експериментальне дослідження на формуальному етапі здійснювалося на заняттях з дисципліни «Хорового класу та практики роботи з хором». Доцільно зазначити, що такі заняття є системою практичної підготовки, що забезпечують формування здатності свідомо керувати процесом фонації відповідно до вокально-хорових і художніх завдань, пов'язаних з виконанням конкретного хорового твору. Методика формуального експерименту здійснювалося у кілька етапів, кожен з яких був націлений на формування одного з компонентів: мотиваційно-ціннісного, акустично-фізіологічного, емоційно-вольового.

На основі теоретичного аналізу літератури з проблеми дослідження та результатів констатувального дослідження були визначені основні концептуальні положення методики формуального експерименту, а саме:

- формування музично-слухової активності є невід'ємною складовою комплексної підготовки майбутнього учителя музичного мистецтва, що здійснюється завдяки цілеспрямованій організації роботи навчального хорового колективу;

- вокально-хорова підготовка ґрунтується на методологічних засадах, що реалізується в музично-педагогічному, виконавському, хормейстерському, режисерському, хореографічному та інших напрямках;

- основою фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва є ефективний розвиток музичних здібностей загалом та музично-слухової активності, зокрема;

- наявність у студентів сформованої музично-слухової активності є вирішальним інструментом керування власним співацьким процесом, адже за

допомогою розвиненої музично-слухової активності вони можуть достатньо вірогідно оцінювати якість співу, контролювати його, тонко відчувати й орієнтуватися у співацькому звучанні;

– ефективність формування музично-слухової активності залежить від опанування всіма його компонентами.

У ході експерименту були використані наступні методи: спостереження й анкетування; метод слухового аналізу; метод вокально-інтонаційного виховання хористів; метод формування частотного словника; метод співналаштованості голосів хористів; метод розвитку зонного інтонування; метод «хорового ядра»; метод мануального відображення; інтерактивний метод; аналіз і математична обробка отриманих результатів.

Спостереження за репетиційним процесом у навчальному студентському хорі виявили:

– швидкий темп роботи з хором, що є умовою активного включення співаків-початківців у репетиційний процес;

– нерівномірність успішності хористів;

– основну причину низького ступеня успішності новачків – відсутність загальної музичної підготовки.

Концептуальними у розробці змісту експериментальної методики стали погляди сучасних вітчизняних науковців О. Єременко [65], С. Коновець [104], Н. Овчаренко [166], О. Олексюк [170], О. Отич [174], Г. Падалки [176], О. Ростовського [196], З. Софроній [219], І. Топчієвої [232] та ін. Дослідження здійснювалось як покомпонентно за окремими напрямками мистецької освіти, так і системно – за її інтегративними характеристиками.

Мета формувального експерименту полягала у практичній реалізації методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі студентів та перевірка її ефективності на основі обґрунтованих нами педагогічних умов, а саме: стимулювання мотивації до вокально-хорової діяльності; спроможність до

удосконалення навичок роботи в хоровому ансамблі в умовах акустичних та психофізіологічних закономірностей хорового співу; урахування інтеграції міжпредметних зв'язків у процесі вокально-хорової роботи; забезпечення сприятливого психологічного клімату під час роботи начального хорового колективу.

Завдання формувального етапу експерименту спрямовувалися на перевірку ефективності запропонованої методики щодо формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі на обґрунтування змін, котрі відбувалися на всіх етапах навчання.

У своєму дослідженні ми спиралися на освітньо-кваліфікаційні характеристики молодшого спеціаліста (бакалавра) в галузі «Мистецтво» напряму підготовки «Музичне мистецтво». Аналіз цих нормативних документів дозволив зосередити увагу на тих фахових знаннях, які необхідні студентам для компетентного оволодіння музичним інструментом з урахуванням важливості набуття узагальнених виконавських умінь та їх формування під час опанування всього циклу виконавських дисциплін.

На формувальному етапі експерименту здійснювалося: розширення мотиваційної сфери: інтересу студентів до співацької діяльності, цілеспрямованості у її досягненні та потреби у фаховому самовдосконаленні; розвитку педагогічних навичок в процесі опанування різних форм співацької роботи; розширення навчально-методичного та вокального виконавсько-діяльнісного досвіду майбутнього учителя музики, актуалізації фахових знань; стимуляції творчого потенціалу.

Як зазначено вище, участь у формувальному експерименті взяли 108 студентів чотирьох курсів закладів мистецького спрямування. З них 56 студентів увійшло до експериментальної групи (ЕГ), 52 – до складу контрольної групи (КГ).

Процесуальна основа формувального експерименту базувалася на виокремленні обґрунтованих за результатами констатувального експерименту

компонентів музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва з метою унаочнення і конкретизації структури його методичної організації. У нормативному навчальному процесі кожен із компонентів музично-слухової активності існує у тісному взаємозв'язку і взаємовпливі, що й створює комплексну систему.

Теоретичний аналіз структури музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва, його показників, критеріїв і рівнів дозволяє перейти до викладення суті організації *формувального експерименту*, в ході якого здійснено конструктивну трансформацію методичних основ формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. Дослідна робота була спрямована на розвиток вокально-хорових навичок як кінцевого результату формування музично-слухової активності.

Формувальний експеримент складався з трьох етапів:

- спонукально-орієнтаційний;
- розвивально-дієвий;
- діяльнісно-результативний.

Дослідно-експериментальна робота включала також проведення серії діагностичних зрізів:

- проміжних (після кожного етапу формувального експерименту);
- контрольних (після проведення усієї експериментальної роботи).

Перший етап формувального експерименту, *спонукально-орієнтаційний*, спрямований на розширення обізнаності студентів з питань вокально-хорового мистецтва, теоретичних знань, необхідних для усвідомленого здійснення вокально-слухової діяльності. Даний етап передбачав формування особистісної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва на вокально-хорову діяльність.

Зі студентами експериментальної групи було проведено ряд педагогічних бесід і диспутів, у результаті яких було обговорено основні питання: «Хорове

мистецтво України в ХХІ столітті та його подвижники»; «Сутність вокально-хорової підготовки та її завдання»; «Специфіка української системи вокально-хорової підготовки»; «Репертуар хорового класу навчального хорового колективу»; «Які саме вокально-хорові колективи вважаються навчальними, у чому їх відмінність» тощо. Необхідно зазначити, що до кожної бесіди студенти попередньо готувалися. Так, вони мали можливість обговорювати ті дискусійні питання вокально-хорового мистецтва, які дійсно їх цікавили. Для підкріплення особистісної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва на вокально-хорову діяльність у зміст дисципліни «Хоровий клас та практика роботи з хором» було введено виїзні заняття. Виїзні заняття проводилися на базі Національної опери України (студенти мали змогу бути присутніми на репетиціях хору Національної опери України, під орудою головного хормейстера театру, заслуженого діяча мистецтв України Б. Пліша); на заняттях з хорового класу студентського академічного хору «ANIMA», Київського університету культури і мистецтв, під керівництвом заслуженої артистки України, головного диригента хору Н. Кречко; на репетиціях хору Київської духовної академії та семінарії, керівником якого є композитор, аранжувальник архимандрит Р. Подлубняк. Після відвідування виїзних занять, проводилось обговорення, аналіз репетицій.

З метою формування особистісної вмотивованості студенти долучалися до самостійної дослідно-пошукової роботи. Дослідницькі завдання полягали в пошуку студентами у ЗМІ та Інтернет-ресурсах відеозаписів концертних виступів українських вокально-хорових колективів. На заняттях з дисципліни «Практикум роботи з хором» студенти експериментальної групи представляли власні відео-добірки концертних виступів вокально-хорових колективів. Методом *спільного аналізу* детально вивчався виступ кожного з них. При цьому застосовувались інтерактивні методи навчання: бесіди, диспути, діалоги, дискусії; визначалися вид і тип хорового колективу, орієнтована кількість учасників, відповідність репертуару віковим і виконавським можливостям хору. У процесі спільного аналізу зверталась увага на елементи хорової звучності, а саме: стрій, ансамбль, нюанси.

Спонукально-орієнтаційний етап формувального експерименту включав *методи*: навчальної дискусії; заохочення до опрацювання хорових творів та інші методи з групи мотивації мистецького навчання (за класифікацією Н. Мойсеюк); образно-демонстраційні методи; бесіда, розповідь, поточний коментар з групи вербальних методів; анкетування, тестування, діагностичне опитування з групи емпіричних методів.

Мета спонукально-орієнтаційного етапу полягала у засвоєнні студентами музично-теоретичних і фахових знань у сфері вокально-хорового мистецтва. Досягнення цієї мети сприяло зміцненню особисто значимих мотивів студентів для активізації спонукальних чинників й виробленню орієнтаційних уявлень щодо системи вокально-хорової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва у закладах вищої освіти України.

Спонукально-орієнтаційний етап дослідної роботи формувального експерименту ґрунтувався на реалізації визначеної нами першої педагогічної умови – *стимулювання мотивації до вокально-хорової діяльності*.

Перший етап завершувався проведенням діагностичного зрізу рівнів удосконалення виконавських умінь студентів контрольної та експериментальної груп.

На другому *розвивально-дієвому етапі* ми зосереджували увагу студентів на основних інтонаційно-технічних проблемах вокально-хорової діяльності. Важливою установкою цього етапу було формування самоконтролю і самоаналізу, активізації творчих проявів студентів під час практичної роботи в хорі та набуття вокально-хорових компетенцій.

Контроль за ходом експерименту здійснювався за допомогою констатуючих зрізів рівня оволодіння співацькими навичками респондентів: у ході першого зрізу вимірювався початковий рівень володіння співацькими навичками перед початком експерименту; у ході другого зрізу вимірювався рівень володіння співацькими навичками після закінчення першого етапу експерименту (кінець першого року навчання); у ході третього зрізу – міра сформованості навичок другого року навчання; у ході четвертого – міра

сформованості співацьких навичок після закінчення другого етапу експерименту. У дисертації ми обмежуємося детальним викладом перебігу пробного експерименту.

Експериментальне дослідження вимагало вироблення методики вимірів педагогічних чинників і явищ, що відповідає його цілям. Нами була розроблена робоча документація для анкетування і для виміру рівня співацьких навичок респондентів.

Робочим інструментом дослідження стала методика виміру рівня сформованості співацьких навичок в учасників навчального хорового колективу. Дана методика призначалася для першого і другого етапів експерименту. При її створенні ми спиралися на методи, запропоновані експериментальною педагогікою для виміру педагогічних (співацьких) навичок (Л. Спирин) [45]. Вони передбачають визначення істотних ознак оцінки навичок, формулювання рівнів у певних критеріях, а також форми вимірів, придатної як для отримання якісних даних, так і для кількісної обробки.

На цьому етапі відбувався спеціальний цілеспрямований розвиток майбутнього фахівця, що полягав у формуванні вокально-слухової установки на еталонне звучання та успішне виконання діагностичних, практичних та коригуючих завдань у процесі вокально-хорової роботи.

Для подолання вищеназваних мотивів ми використовували методику досягнення якісної інтонації співаків навчального хорового колективу, яка спирається на методи: вокально-інтонаційного виховання хористів, метод формування частотного словника, метод розвитку зонного інтонування, метод нейро-лінгвістичного програмування, метод «хорового ядра», метод співналаштованості голосів хористів, метод мануального відображення (зв'язок диригентського жесту й інтонації).

Метод вокально-інтонаційного виховання хористів. Вокально-інтонаційне виховання учасників навчального хорового колективу безпосередньо пов'язане з розвитком у хористів музичного слуху.

Власний досвід роботи зі студентським хоровим колективом, дозволив дійти висновку, що чистоти звучання неможливо досягти тільки спираючись на розуміння співаками образної суті твору, захопленістю музикою. Передати внутрішній світ композитора у творі – завдання великої складності, і для вирішення цього завдання важлива професійна розвиненість музиканта. Важливо, щоб хористи вміли не тільки точно повторити задану мелодію, а й почути, оцінити правильність звукоутворення, висоту позиції звуку, темброву забарвленість голосу, характер звуку. Це можливо лише за наявності вокального слуху.

У роботі над хоровими творами слід пам'ятати, що при інтонація мелодії – мелодійна горизонталь має природу квінти, а при інтонації гармонії (вертикалі) потрібно спиратися на натуральну консонуючу терцію [101]. Це пояснюється тим, що велика терція натурального звукоряду і велика терція природи квінти різні за своїм розміром, оскільки натуральна велика терція – консонантна, урівноважена, спокійна, а велика терція природи квінти – дисонантна, оскільки прагне до ладового тяжіння.

Робота над багатоголосними хоровими творами вимагає від хормейстера сприйняття музичної тканини в цілому, пильної уваги за інтонацією мелодії та гармонії, виділення того чи іншого елементів. Інтонація залежить від характеру і стилю твору, де інтонаційна чистота звуків тісно пов'язана із ритмом. Уявлення про чистоту, вироблене для гармонічних інтервалів, недоцільне в застосуванні до мелодичних інтервалів, і навпаки. Подвійна природа терції виявляється в тому, що в мажорному тризвуччі, взятому ізольовано, терція звучить як консонанта, але у поєднанні з іншими акордами при їх тяжінні до ладу порушується чистота звучання інших інтервалів ладу [155].

Культура інтонації в хорі пов'язана зі співом а capella, в зонному ладу, який спирається на стійкі інтервали: октаву, квінту, кварту. До них треба віднести й велику секунду. Ці інтервали служать основою мелодійного ладу і при інтонації повинні виконуватися дуже точно. Щоб виробити музично-слухові уявлення опорних інтервалів, дуже важливо включати їх не лише в

технічні вправи, але й закріплювати співом спеціально підібраних одноголосних творів.

Темперований лад фортепіано, на думку М. Переверзева, «лише приблизно відбиває справжній сенс нотного тексту» [179, с. 206] і далекий від інтонаційних уявлень співаків. Отже, у період розучування творів фортепіано ще може допомогти свідомому його осмисленню, то надалі становить основну перешкоду до розвитку інтонаційних взаємозв'язків між звуками. Саме тому потрібно намагатися мінімально використовувати фортепіано в роботі з хором, що дає дуже відчутний ефект при виробленні навички вокальної інтонації.

Знання законів інтонації вельми важливі для хормейстера, оскільки вони забезпечують професійний підхід до формування звучання і відкривають широкі перспективи роботи над художньою виразністю хорового твору. Напівтонові й тонові інтонації вимагають особливої уваги. Так, М. Данілін на перше місце чистого співу ставив правильне інтонування цілого тону вгору, а У. Авранек запорукою ладу вважав вміння співати чисто півтон вниз. Як правило, хористам не вдається відразу чисто інтонувати.

Проблема інтонації тісно пов'язана з вокальним слухом. За В. Морозовим, «вокальний слух – це передусім не тільки слух, а складне музично-вокальне почуття, яке ґрунтується на взаємодії слухових, м'язових, зорових, дотикових, вібраційних відчуттів [154, с. 84].

М'язове відчуття є одним з основних помічників вокального слуху. Воно пов'язане з роботою голосового апарату, з довільними й мимовільними м'язовими рухами. За І. Сеченовим, «людина, яка вміє співати, знає наперед, як їй налаштувати усі м'язи, що управляють голосом, щоб відтворити визначений і задалегідь призначений музичний тон...» [211, с. 53].

Правильність звучання в хорі досвідчений керівник вивіряє, покладаючись на своє власне м'язове відчуття, миттєво оцінюючи «технологію утворення» звуку. І за необхідності корегує звучання в хорі.

Вібраційні відчуття з'являються у хориста в результаті роботи верхнього та нижнього резонаторів. Вони служать засобом контролю над голосом, його

тембровим звучанням і є складовою частиною вокального слуху. Отримуючи інформацію від вібраційного відчуття, співак корегує у процесі співу налаштування свого голосового апарату і «...може певною мірою свідомо регулювати акустичні властивості свого голосу... Вібраційні коливання мимоволі покращують якість тембру, рефлекторно впливаючи на голосові зв'язки» [44, с. 55].

Зорові враження надають слуховому сприйняттю яскраво виражений емоційний характер.

Взаємодія слуху з перерахованими внутрішніми почуттями побудована за принципом зворотних зв'язків. Таким чином, «вокальний слух – це не просто слух, – пише Морозов, – а ціла система добре розвинених регулюючих зворотніх зв'язків голосового апарату» [26, с. 37], через які органи чуття інформують центральну нервову систему про те, як протікає співацький процес.

Дуже важливо від перших кроків навчання виробляти співацькі навички, виховувати у співаків критерії якості вокального звучання на основі тембрових і звуковисотних уявлень.

Досягнути моделі так званого «еталонного звучання» можна лише за допомогою музично-слухових уявлень і добре розвиненого вокального слуху, тому навчити хористів чути хорове звучання, розбиратися в ньому, визначати не тільки правильне, але й неправильне його формування, встановлювати причину і знати, як її усунути, – ось завдання, які стоять перед керівником хорового класу, що готує фахівців, майбутніх учителів музичного мистецтва. Досягнути цього можна тільки за допомогою внутрішнього вокального слуху. За В. Морозовим, «вокальний слух оцінюється як здатність не лише чути голос, але ясно уявляти собі та відчувати роботу голосового апарату співака» [26, с. 45]. У хорі ця здатність розвивається у співставленні окремих голосів або партій хору й аналізі цілісного хорового звучання.

Розвиток вокального слуху відбувається у процесі накопичення індивідуального досвіду, що отримується співаком свідомо. На початку навчання студенти визначають тільки загальні властивості вокального звуку:

закругленість, зажатість, дзвінкість тощо. Згодом вони починають диференціювати нюанси у звучанні, так як «в голосі співака, в самому звуці, створюється інформація не лише про те, що формується, але й про те, як саме формується і яким чином» [49].

Розвитку вокального слуху допомагає не тільки робота над творами, а й спів вправ. Вправи організовуємо наступним чином: проспівуємо невеликі музичні приклади або нескладні хорові партії в унісон, сольфеджуючи їх. Керівник навчального хорового колективу дає завдання співати по нотах до певного місця, потім по його руці учасники продовжують співати наступний відрізок заданої мелодії «про себе», а через деякий час по знаку керівника знову відтворюють мелодію вголос. Таким способом розвивається вміння інтонувати «про себе», загострюється інтонаційний та внутрішній слух. Завдання можна варіювати, наприклад, запропонувати співати всі сильні долі такту вголос, а слабкі – «про себе»; співати головне слово «вершину» фрази вголос, а решту – «про себе» тощо. Гармонічний слух повинен допомогти співакам в освоєнні специфічного для кожного твору гармонічної мови. Тут найголовніше – зрозуміти, засвоїти логіку гармонічного розвитку музичної тканини твору, відчувати ладове тяжіння. Широке розташування голосів ускладнює роботу над строем в мішаному хорі, а тісне – в чоловічому, так як звучання в низькому регістрі призводить до акустичної неясності.

У гармонічному строї, переходи всіх голосів в акорді на наступні звуки повинні відбуватися вчасно і точно по інтонуванню: акорд повинен звучати точно і вчасно. У той же час, при вибудовуванні не можна користуватися різким штрихом, твердою атакою, «штовхати» диханням кожен звук. Співати потрібно м'яко та спокійно.

Метод формування частотного словника. Даний метод передбачає освоєння мелодичних і гармонічних поєднань, найбільш уживаних в ладовій структурі.

Сприйняття ладофункціональності виражається у відчутті двох найбільш акцентуючих ладогармонічних функцій – тоніки і доміанти в їх зіставленні.

Воно виникає при співі певних звукових поєднань (не у поступеному русі), що складаються зі звуків домінантової гармонії і розв'язуються в приму тоніки.

Спочатку це можуть бути звуки, що знаходяться на VI ступенях ладу, потім на III, далі на III–III, VI–VI, IV–III і VII–V–I.

Після освоєння тонічно-домінантових зв'язків слід особливу увагу приділити поспівкам на субдомінантній гармонії, що допомагає відчувати розвиток і рух мелодії.

Важливим прийомом розвитку звуковисотного строю є *прийом вспівування*, тобто багаторазового сприйняття ладофункціонального забарвлення виконуваного твору на основі умовно-рефлекторних відчуттів. Але повторення не повинно носити механічний характер, через багаторазові зауваження хормейстера – «вище», «нижче», що притупляють увагу співаків, а через постійний пошук шляхів активізації слухової уваги хористів.

Метод розвитку зонного інтонування. Розвиток досвіду зонного інтонування – це навичка усвідомленого відтворення голосом висоти музичного звуку з різним ступенем наближення до його абсолютної висоти. Розвиток даного навичку сприяє формуванню гнучкості голосу, вміння розрізняти незначні зміни висоти звуку та вміння підлаштовувати окремого співака до хорової звучності.

Методичні прийоми: спів витриманого звуку всім хором з різною його гармонізацією в супроводі фортепіано; спів витриманого звуку в одному з хорових голосів з різною його гармонізацією в інших голосах; вправи на одному звуці в унісон з перебудовою на $1/4$ і $1/8$ тонові звучання вгору і вниз.

Хоровий стрій – якість хорової звучності, що найменш підлегла впливу диригентського жесту. Стрій хору формується шляхом напруженої та постійної роботи колективу протягом довгого часу. Робота над інтонацією в кожному конкретному випадку спиратися на весь попередній процес слухового виховання співаків, їх грамотності, інтонаційної чуйності. У той же час хоровий стрій – одне з найбільш тонких властивостей хорового звучання, легко, часом непомітно і несподівано руйнується з багатьох причин, деякі з яких не відразу

сприймаються співаками й диригентом і не завжди підкоряються звичним сигналам. Перші з них попереджають хор про можливість виникнення інтонаційної неточності. Другі вказують на необхідність виправлення фальші.

Одним з головних і постійних завдань у роботі над інтонацією є точне вибудовування (дотягування) всіх вершин, верхніх звуків у горизонтальному русі хорової партії. Це стосується не тільки верхнього звуку – кульмінації всієї мелодійної лінії, але й вершини кожної висхідної ланки. Незначна неакуратність у вибудовуванні верхніх звуків, навіть проста млявість виконання їх співаками, злегка приглушене їх звучання, у сумі створюють опускання ладу. Гострота інтонування мелодичних вершин у всіх голосах – запорука точного утримування хором тональності твору.

У процесі роботи над строем настає момент, коли втрачається гострота сприйняття завдання, а, отже, гальмується процес розучування твору. Доцільно застосувати прийом «психологічного удару», тобто тимчасово відвернути увагу хористів з тим, щоб потім знову повернутися до роботи над інтонацією. Робота над строем довга та копітка. Тому диригентові потрібно мати відчуття міри, щоб колектив не втратив смак до роботи. У даному методі ми використовували твори а capella, а саме: М. Леонтовича «Отче наш»; Р. Ракова «Ой дуб, дуба»; Ф. Колесси «В гаю зелененьким» та ін (див. Додаток Г).

Метод «хорового ядра». У нашій роботі з навчальним хоровим колективом був використаний метод «хорового ядра». На першому етапі нашої роботи цей метод був використаний для досягнення унісону при співі хорової партії. Унісон (від лат. unis – один, sonus – звук) – це одночасне звучання двох і більше звуків однієї і тієї ж висоти. Поєднання однакових звуків у різних октавах називається «октавним унісоном».

Дане визначення стосується фізичного унісону, коли джерелом звуку є механічні коливання системи. Унісон, пов'язаний із коливаннями таких біологічних систем, таких, як голосовий апарат співака, називається фізіологічним. Його особливістю є те, що він має таку ж зонну природу, як і

слухове сприйняття людини. Різниця у коливаннях двох звуків може доходити до $1/6$ тону, коли їх спільне звучання буде сприйматися як унісон, хоча він буде супроводжуватися відчуттям биття. При підвищенні тону зона унісону звужується, так як, за законами фізіології слухового сприйняття людини, наше вухо стає більш чутливим до точності інтонування. Тому виникають значні труднощі при виробленні унісону на високих тонах, особливо в партії сопрано. Якісний унісон при колективному співі залежить від тонкості слуху хормейстера та самих співаків. Ю. Кузнецов відмічає, що «кожен унісон у хорі проходить кілька етапів розвитку і вибудовується співаками кожен раз заново» [21, с. 78]. Автор виділяє чотири етапи вибудовування хорового унісону. Перший етап – «шумоподібного інтонування», що характеризується широкою зоною основного тону. Другий етап – «вибудовування унісону», під час якого зона основного тону різко звужується, починається акустична синхронізація обертонів. Третій – «періодичні, вібраційні биття». Четвертий – «спад звуку» із нерівномірно затухаючими частотами.

Дослідники Д. Зарін, О. Ільченко, В. Лапченко В. Локтев, О. Оленін, Л. Сверлюк, А. Свешніков, В. Соколов та ін., пов'язують вибудовування унісону з явищем резонансу. Оскільки унісон є складно-організованим у часі акустико-фізіологічним явищем, робота над унісонним співом у хорі вимагає спеціальних методів. За багато років існування і розвитку мистецтва хорового співу накопичено чималий досвід у роботі з початківцями-хористами над хоровим унісоном. Зазвичай у хорових колективах співак-початківці сидять поруч із досвідченими хористами. Це забезпечує, з одного боку, контроль досвідчених співаків над активністю і якістю роботи новачків під час хорової репетиції, з іншого – налаштування їх голосового апарату за принципом резонансу на рівні підсвідомості.

Сутність методу «хорового ядра» полягає в слуховій опорі на кращих співаків. У роботі з хором, під час розучування хорового твору, ми вибирали квартет або малий ансамбль сильніших співаків з хорошим слухом, досить сильним від природи голосом та однакоvim за тембром для демонстрації певної

фрази, або всього твору загалом. На прикладі ансамблю можна показати еталон звучання хорового твору, а саме: гнучкість нюансування, фразування, всі види художнього ансамблю, гармонічний та мелодичний стрій. Після твору ансамблем, даний прийом повторюється з хором у цілому. Основним завданням для співаків хору є наближення свого звучання до звучання ансамблю.

Для досягнення мети необхідна перш за все, активна сфокусована робота слуху та голосового апарату. За практичними спостереженнями оптимальна кількість провідних співаків по відношенню до повного складу хорової партії має бути не меншою ніж двадцять відсотків. У даному методі найбільш ефективними творами з октавним унісоном є твори григоріанського хоралу «Benedicamus Domino», «Regana seali», «Alleluia»; твори знаменного розспіву «Благослови, душе моя, Господа»; «Хваліте Господа з небес» тощо (див. Додаток Е).

Метод співналаштованості голосів хористів. Унікальний за своєю природою хоровий унісон також може вибудовуватися за принципом резонансу за умови співналаштованості параметрів звукостворюючих систем голосового апарату співаків, що відбувається в мимовільній синхронізації гармонійних складових спектру голосу при вибудовуванні амплітуд їх коливань, дзвінкості і політності звуку хору. Однак вибудовування унісону в процесі співу відбувається не тільки на акустичному, але, в першу чергу, на психофізіологічному рівні. У психології спілкування існує поняття «емоційний резонанс». Техніку емоційного резонансу можна визначити як спосіб створення у широкій аудиторії певного єдиного настрою. Прийоми, засновані на техніці емоційного резонансу, відомі з давніх часів. В їх основі лежить феномен соціальної індукції (емоційного зараження), який широко використовується в музичній педагогіці, виконавському, ораторському, театральному мистецтві. У процесі практичної роботи з хором нами було з'ясовано, що спів в унісон певним чином позначається на емоційному стані співаків. Це виражається в тому, що люди, які співають разом, починають краще «відчувати один одного, так би мовити одними емоціями». Більш того, співаки, які знаходяться в

різному емоційному стані, виконуючи одну і ту ж ноту, ніколи не зіллються в унісон. Про це свідчать дослідження В. Морозова і Ю. Кузнецова, які вперше ввели поняття «квазігармонічності обертонів» як закономірного їх частотного розташування в спектрі, в залежності від емоцій, ладогармонічних засобів і типу голосних [21].

Резонансна співналаштованість голосів виникає за умови ретельного відбору співаків, особовій розстановці їх в партіях і цілеспрямованої вокальної роботи хормейстера. Цей прийом в хорознавстві називають механічним ансамблем. В його основі лежить акустичний феномен синхронізації по частоті й амплітуді, у результаті чого виникає звук злитий і більш потужний, ніж проста сума гучності окремих голосів. Таким чином, у хорі реалізується найважливіший у вокальній педагогіці принцип «економії енергії» [40].

Ефект резонансної співналаштованості голосів здавна використовували в вокально-хоровій педагогіці. Спільний спів однорідних голосів в унісон і октаву «механічно» налаштовував голоси. На думку В. Багадурова, подібний спів можна порівняти з дією гармонійного вібратора, що порушує в гортані коливання. О. Єрошенко пропонує використання такого методу через дію на вокальні емоції як різновид професійних суб'єктивних специфічних емоцій виконавця-вокаліста, що притаманні психофізичному стану співака під час виконання вокального твору, особливі ознаки яких детерміновані, з одного боку, їх позитивним знаком, а з іншого – унікальністю самого механізму фонаційного співацького процесу [12, с. 110]. Даний метод передбачає використання динамічних творів з супроводом: Г. Гогенко «Пряла»; М. Мусоргський «Гопак» із опери «Сорочинський ярмарок», Б. Січинський «Дніпро реве», Ж. Бізе «Agnus Dei» (див. Додаток Д).

Функціонально-діловий метод. У функціонально-діловому методі переважає емоційно-методичний стиль із використанням різних вокальних методів (концентричного, фонетичного, пояснювально-ілюстративного в поєднанні з репродуктивним). Але перевага надається фонетичному методу, метою якого є цілісно-організована робота голосових органів на основі

координаційних і тренувальних завдань роботи над голосом. В. Ємельянов пропонує три етапи реалізації фонетичного методу розвитку голосу: координаційно-тренувальний, естетичний і виконавський [63, с. 155].

Метод нейролінгвістичного програмування – це використання слів, трансформованих у певну метафоричну форму. Сутність даного методу полягає в тому, щоб за допомогою системи символів розбудити неусвідомлені асоціації, що примушують особистість змінити програму поведінки. Головною метою педагога-хормейстера є закладення у свідомість хористів не просто інформацію про те, як повинна працювати вокальна модель, а, що більш важливо, самої установки, що дозволяє ефективно використовувати таку модель. У навчанні співу необхідно вирішувати ряд психофізіологічних питань. До прикладу, щоб пояснити як підняти м'яке піднебіння, викладач пропонує уявити образ купола, капелюха тощо. Словесна модель може спрацювати, а може і не спрацювати. Підбирати словесні моделі педагог мусить до тих пір, поки одна з них не буде сприйнята адекватно і успішно.

Музично-слухова діяльність здійснюється на двох рівнях – перцептивному, пов'язаному зі сприйняттям музики, і аперцептивному, пов'язаному з її поданням. Лише багаторазове сприйняття музики дозволяє людині сформувати цілісний образ твору.

Як свідчать дані дослідження В. Остроменського, у процесі багаторазового сприйняття музики відбувається постійне вдосконалення слухових дій, ступеня їх координації. Вчений виділяє три стадії музичного сприйняття: ознайомлення, просвітлення (повторне сприйняття, у процесі якого людина зіставляє те що звучить з раніше сприйнятим, з власними сенсорними еталонами) і осяяння (процес, при якому відбувається логічне освоєння музичного матеріалу, переживання його емоційного змісту) [173, с. 47].

Інтерактивний метод. Одним із сучасних напрямів активізації пізнавальної діяльності студентів є інтерактивне навчання (від англ. Interaction – взаємодія, дія один на одного). На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії поняття «інтерактивне навчання» здебільшого розглядається

як: навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, навчальним середовищем; навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій; навчання, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог учнів між собою й викладачем [42, с. 317]. Впровадження і активне використання інтерактивних форм і методів навчання в навчальному хоровому колективі дозволяє якісніше активізувати освітній процес, надавши йому практично-орієнтовану направленість. У своєму дослідженні ми виходили з розуміння того, що інтерактивні методи й форми взаємозалежні один від одного: методи наповнюють форми певним змістом, а форми впливають на якість методів.

Робота в малих групах – робота з малими вокальними групами, розучування творів по партіям, спів дуетами, тріо, квартетами.

Лекції-семінари – конференція з питань хорового виконання, кейс-метод після відвідування хорового концерту, дискусії, дебати з питань інтерпретації хорових творів.

Ділові ігри – тренінги спілкування, ораторської майстерності, психологічної саморегуляції перед публічним виступом, вироблення стресостійкої поведінки.

Використання засобів мультимедіа – відеодемонстрація та відеоаналіз поведінки й роботи учасників навчального хорового колективу, перегляд й аналіз виконання хорових творів.

Метод проекту – спільне проектування і прогнозування роботи над хоровими творами, відбір прийомів і засобів для втілення диригентського задуму студентів-випускників.

Метод мануального відображення. Даний метод є одним із найважливіших методів у роботі з навчальним хоровим колективом. Руки диригента – це знаряддя, яким він творить звук.

Своє бачення художньої функції диригента подає Д. Варламов у статті «Артикуляція в дирижуванні». «Жест – це артикуляційний інструмент, що

дозволяє впливати на формування звукової палітри музичного твору, виявляти у ньому семантику інтонацій. Артикулюючи, диригент перетворює «безформну» звукову масу в «високоорганізовану» матерію, що ріднить мануальну техніку з мистецтвом творення». Якщо жест є інструментом артикуляції, то спосіб втілення музичної матерії – це рух у часі і просторі. «Рух, – пише Д. Варламов, – це та форма буття, яка об'єднує і диригентський жест і музику, а тому рух дозволяє диригенту за допомогою артикуляції створювати видимі реалії невидимої музики.» [6, с. 13].

І. Земцовський у диригентському жесті велику увагу приділяє подоланню тяжіння. Це явище він називає «подоланням гравітації». «Гравітацію» учений трактує як силу тяжіння, і пояснює, що «в основі музики як особливого мистецтва лежить подолання гравітації, символом чого виступає музичний тон» [71, с. 15]. За І. Земцовським, особливість інтонаційного змісту полягає в періодичності стадій енергетичних підйомів і спадів, а в основі музично-інтонаційного руху знаходиться принцип тяжіння, спрямованості звуків і їх вагомість, що є чергуванням різних за силою стадій енергетичної напруги.

Досліджуючи особливості «музичної гравітації» та її сприйняття, Б. Галлеєв, встановив, що останнє ґрунтується на синестезії чуттєвих відчуттів, головним з яких є м'язове, кінестетичне почуття людини. Учений виявив: «музична гравітація» полягає в спрямованості і вагомості звукового руху, проектується на моторику людини [44 с. 48]. Цей факт безпосередньо вказує на схильність диригентського жесту як кінестетичного засобу до втілення музично-інтонаційного руху, його енергетичної напруги.

Диригентські жести утілюють різноманітні зміни енергетичної напруги музичної інтонації. Так, мануальна жестикуляція диригента є чергуванням сильних і слабких, стійких і нестійких, енергійних і менш енергійних ударів, що поєднуються різноманітними, різноспрямованими єднальними рухами. Вони досить виразно утілюють стадії енергетичного підйому і спаду, стійкості й нестійкості, заповненої і незаповненої. Сильний рух відразу компенсується слабким, а слабкий – сильним.

На даному етапі експерименту при формуванні співацьких навичок ми спиралися на уміння, які вже були сформовані під час попередньої співацької діяльності. Велика увага приділялася розвитку повністю відсутніх навичок «кантиленного» співу, повільного видиху зі збереженням «затримки повітря», уміння чути й аналізувати власний спів тощо.

У результаті ретельного аналізу початкового рівня володіння співацькими навичками учасників експериментальної і контрольної груп в якості основного завдання першого етапу було висунуто вироблення у студентів уміння «вести звук» при співі, іншими словами формування, навички кантиленного співу.

У свою чергу, оволодіння навичкою кантиленного співу тісно пов'язувалося з:

- а) вихованням навички повільного видиху зі збереженням затримки дихання;
- б) виробленням м'якої атаки звуку як основної форми звуковедення;
- в) вирівнюванням усіх голосних для природного і рівного переходу одного складу інший без руйнування єдиної лінії зв'язного співу;
- г) звільненням від зажатості артикуляційного апарату, від чого істотно залежить вироблення навички кантиленного співу.

Освоєння навичок на першому етапі здійснювалося у процесі багаторазового усвідомленого повторення ряду простих вправ первинної міри складності. Вправи здійснювалися в певній пов'язаній послідовності (*комплекс вправ першого ступеню складності поданий у додатку до дисертації*).

Для встановлення певної єдності побудови педагогічного процесу і можливості ідентичного повторення його в інших умовах були визначені й сформульовані загальні вимоги і методичні прийоми, які зводилися до наступного:

- а) спів слід здійснювати тільки в умовах зонного строю, при активній участі інтонаційного та гармонічного слуху у процесі голосоутворення, тому всі вправи виконувати без інструментального супроводу;

б) роботу над розвитком співацьких навичок проводити на нюансі «sotto voce», але рівного по силі й тембру звучанню, спочатку у примарній зоні, потім поступово, постійно контролюючи слух, переносити набуті навички на ширший діапазон;

в) формування співацького дихання проводити тільки в умовах фонації, з використанням кожного прикладу комплексу, а крім того застосовувати спеціальні вправи, сприяючі розвитку м'язів, що беруть участь в дихальному процесі (вправи із звуковеденням *non legato i stacatto*);

г) розвиток музично-слухову активність розпочинати з перших занять, привчаючи студентів аналізувати й оцінювати як власний спів, так і спів своїх товаришів, а також усього хору в цілому, виробляючи в учасників навчального хорового колективу ясне уявлення про співацький процес, для чого регулярно влаштовувати індивідуальні прослуховування студентів у присутності усього колективу (здача партій), а крім того використовувати прослуховування кращих зразків вокального і хорового виконання;

д) у початковий період варто особливо широко застосовувати прийом показу правильного вокального звучання керівником хору або кращими учасниками і, як відповідь на цю дію, прийом наслідування якісним зразкам. Надалі поступово і послідовно за допомогою понять і асоціацій використовувати метод пояснення (розкриття основних правил і закономірностей співацького процесу).

е) при формуванні якісного, єдиного звучання усіх голосних (високе резонування, округленість, зібраність звучання, наявність певної «вібрато») слід користуватися основними методами вокального навчання – концентричним і фонетичним;

ж) серйозну увагу при виробленні вокальних навичок приділяти унісонному співу, що є необхідною передумовою багатоголосся, оскільки гармонічний стрій та ансамбль знаходяться у прямій залежності від точної мелодичного строю, сформованого на правильному і природному голосоутворенні;

з) роботі над вправами на кожному занятті приділяти 15–20 хвилин.

Для забезпечення доступності і послідовності навчання на першому етапі експерименту нами була відібрана група простих вправ, які відповідали наступним характеристикам: а) невеликий обсяг кожної вправи; б) ритмічна і мелодійна ясність; в) комплексність кожної вправи (кожна вправа застосовується не лише для вироблення однієї головної навички, а слугує вдосконаленню усього співацького процесу в цілому, тобто комплексно впливає на голосовий апарат в потрібному напрямку).

На основі ретельного аналізу прийомів вживаних у вокальній методиці для розвитку тих або інших співацьких навичок студентів ми обрали певний взаємозалежний порядок дотримання вправ, який дозволяє об'єднати їх у комплекс.

Відповідно до вищевикладених цілей і завдань розроблений нами комплекс вокально-хорових вправ, в якому використовувалися наступні чинники, що впливають на організацію співацького процесу, передбачає: а) різноманітний малюнок руху мелодії (гамопродібний рух, рух по тризвуках, арпеджіо, змішаний рух тощо); б) різноманітні прийоми й форми співу (спів на «мурмурандо», в звуковеденні на legato, staccato, non legato та ін.); в) комбіноване застосування голосних у поєднанні з приголосними (використання певних складів для найбільш ефективною дії на голосовий апарат студентів).

Вправа № 1. Спів трьох звуків зверху вниз, потім повернення до початкового звуку із закритим ротом на приголосний «М» від «фа#» першої октави. При виборі цього прикладу для початку планомірної роботи ми виходили з того, що спів із закритим ротом є дієвим засобом для вирівнювання звучання хору в цілому і кожного голосу окремо. Такий спів формує в учасників навчального хорового колективу відчуття резонування у верхніх резонаторах (звукова хвиля, завдяки опусканню м'якого піднебіння, проникає в носову порожнину, посилюючи високе резонування), є хорошим прийомом для вироблення уміння довільно управляти зміною динаміки звуку. При співі цієї

вправи необхідно було пояснити, а потім і простежити за тим, щоб мова була у стані спокою, зуби розімкнені, порожнина рота не перекривалась мовою, звук йшов широкою, вільною, пружною хвилею, ніби заповнюючи собою головні резонатори, але у той же час, щоб у звуці не було «дзвону», різкості, що є ознакою затиснетості глотки та м'язової затиснетості у формуванні звуку.

Дана вправа налаштовує голосовий апарат студентів на правильне звучання і сконцентровує увагу всього колективу.

Вправа № 2. Виспівування складів «Мі-ме-ма» (можна «Лі-ле-ля») на одному звуці, починаючи від «ре» першої октави. У виборі цього прикладу ми виходили з наступних положень: а) голосний звук «І», з якого розпочинається дана вправа, має найбільш високий рівень високої співацькою форманти, присутність якої надає звучанню голосу дзвінкого сріблястого відтінку і допомагає знаходженню і збереженню високої позиції звуку; б) голосний «Е» («Є») володіє також яскраво вираженим рівнем високої співацькою форманти та слугує своєрідним природним переходом до голосного «А» (Я), що займає середнє положення по рівню дзвінкості між голосними «І», «Е» та «О», «У», а отже звучний менш яскраво й високо по позиції (як правило, голосний «А» у ненавчених співаків звучить «провалено», «глибоко», позиційно досить низько), що вимагає як би «наближення», для чого й використовувалися на початку вправи такі яскраві голосні як «І» та «Е» у поєднанні з приголосними «М» чи «Л», які відносяться до найбільш дзвінкх приголосних переднього устрою. Таким чином, використовуючи на початку комплексу приклад з чергуванням голосних «І» та «Е», що формуються в передньому відділі ротоглоткової порожнини, ми намагалися створити правильний напрям для звучання усіх інших голосних, які використовуються в нашому комплексі. У роботі над даною вправою необхідно було стежити за тим, щоб голосний «І», який є в той же час й найбільш «вузьким», звучав вільно і разом з тим «округло», а не різко, «плоско». Паралельно з цим велика увага приділялася плавності переходу («переливання») одного звуку в іншій, плавності видиху, уникненню «штовхання» повітря.

Отже, метою вправ № 1 і № 2 стало зміцнення середньої ділянки діапазону, своєрідне налаштуванням голосового апарату на вірне звучання (висока позиція, округлість звуку, єдина манера формування голосних), надання першочергової уваги про навички зв'язного співу, вільного природного дихання.

Вправа № 3. Гамоподібні вправи. Рух від I ступеня до VIII і потім вниз по звуках мажорного тризвуку, починаючи з тональності «Ре мажор» на склад «Ля» (склад «Ля» повторюється тільки двічі, на першому і другому звуці, потім розспівується голосний «А»). Вправа виконується зі штрихом *non legato*, кожна наступна нота береться через відчуття співацької опори, руху м'язів нижньої частини черевного пресу.

У виборі цієї вправи ми виходили з наступних положень: а) приголосний «Л» активізує роботу кінчика язика, робить його гнучким, вільним, а у поєднанні з йотованим гласним «Я» – сприяє створенню зібраного і в той же час яскравого і високо-позиційного звуку, а також активізації голосових зв'язок й формуванню м'якої атаки звуку; б) склад «Ля», так само як і в попередньому прикладі, допомагає звільненню артикуляційного апарату; в) вправа розвиває інтонаційний слух, вміння точно інтонувати великі й малі секунди, що є запорукою гармонічного строю; г) широкий рух від верхнього звуку вниз формує навичку перенесення високої позиції на нижню ділянку діапазону голосу; д) м'який перехід одного голосного в інший сприяє формуванню м'якої атаки, а також розвитку кантиленного співу. Особливо важливим є перехід від верхнього звуку до подальшого без додаткового поштовху і перерви в звучанні, тільки в даному випадку можна було уникнути «витоку» дихання.

При виконанні даного прикладу основна увага зверталася на вільну роботу артикуляційного апарату, особливо на верхніх звуках, від чого великою мірою залежала і природність, і яскравість звучання як верхніх нот, так і усієї вправи загалом. Вільному звучанню голосового апарату допомагало відчуття співу «в куполі» .

Вправа № 4. Проспівування складів «Мо-о-о» по звуках мажорного тризвуку знизу доверху і назад зі звуковедення *non legato*.

У виборі цього прикладу ми виходили з наступних положень: а) набуття своєрідної повноти (об'ємності) звучання сприяє спів на гласній «О», що налаштовує на відчуття «позіху» і допомагає гарному розкриттю глотки; б) голосний «О» допомагає округлості звуку, зняттю горлового призвуку і затиску; в) використання цієї голосної в русі *non legato* сприяє виробленню навички співу на опорі, формує навичку «затримки» повітря на видосі; г) сонорний приголосний «М» перед голосним «О» допомагає утриманню високої позиції (високого резонування) упродовж усієї вправи.

При співі цього прикладу основна увага зверталася на збереження артикуляційного апарату студентів у положенні голосного «О» до кінця вправи (як правило, гласний «О» до кінця прикладу мимоволі переводиться в «А»), тільки в цьому випадку можна було домагатися необхідної повноти і об'ємності звучання упродовж всієї вправи. Увага респодентів зверталася на формування гласного «О» на кожній ноті ніби заново. Окрім цього, пропонувалося кожен звук подавати вперед, з опорою кожного складу «на корпус», тим самим залучаючи до роботи м'язи черевного пресу і наводячи студентів на відчуття опори звуку. Ці дії могли привести до появи у співацькому голосі певної доли «вібрато». Дуже важливо було простежити також за тим, щоб вдих був коротким, швидким і невеликим.

Отже, в даній вправі тривала робота по знаходженню вірної координації в роботі голосового апарату за допомогою прийомів, пов'язаних з роботою гортані та органів артикуляції, тим самим удосконалювався й дихальний процес.

Коли учасники навчального хорового колективу отримали деяке уявлення про правильне вокальне звучання голосних «І», «Є», «А», «О», можна було перейти до формування голосного «У» найбільш «темного», «далекого» і разом з тим досить «зручного й вільного».

Вправа № 5. Спів розгорнутого мажорного тризвуку вгору (починаючи від Ре мажору) й вниз на склади «Лю-у-у».

У виборі цього прикладу ми виходили з наступних положень: а) голосний «У» більше ніж інші голосні сприяє підняттю м'якого піднебіння й його активізації, а також добре організовує «позіх», активізує губи і допомагає боротися з «плоским» звучанням; б) приголосний «Л» у поєднанні з йотованим гласним «Ю» на початку вправи допомагає збереженню високої позиції звучання до кінця прикладу, а також формуванню м'якої атаки, що у свою чергу дає можливість удосконалити роботу дихання. При співі вправи основна увага зверталася на те, щоб учасники навчального хорового колективу зберігали форму гласного «У» до кінця прикладу. Велике значення також надавалося м'якому, зв'язному переходу («переливанню») одного звуку в інший без додаткових поштовхів на кожній ноті, що надавало можливість ніби «подовжити» дихання (без перерв у звуці, що призводять до «витоку» дихання). Крім того, важливо було простежити за збереженням установки вдиху (затримка дихання, відчуття «позіху», яке вже було знайдене в попередніх вправах), що, у свою чергу, допомагало знаходженню почуття опори, надаючи звучанню юнацьких голосів своєрідної м'якості та повноти. Цей приклад доводився до «мі» другої октави при утриманні єдиного характеру звучання на усьому діапазоні.

Таким чином, перші шість вправ вирішували завдання знаходження єдиної вірної манери голосоутворення на усіх голосних звуках по порядку «І», «Є», «А», «О», «У» (високе резонування, м'яка атака звуку, об'ємність, щільність звучання, однакове широке розкриття глотки, спів на опорі дихання та ін.).

Тепер доцільно перейти до складнішої комбінованої вправи, яка стала підсумком виконаної роботи.

Вправа № 7. Спів на два голоси в інтервалі квінти («до – соль» першої октави) по півтонах вгору, а потім по тонах, і повернення до початкової квінти на складі «Мі-я-мі-я-мі».

У виборі цього прикладу ми виходили з наступних положень:

а) спів на два голоси жіночої та чоловічої партії в інтервалі квінти вимагає високої концентрації уваги усіх учасників хору щодо чистоти інтонації;

б) ця вправа вимагає особливо точного засвоєння різниці у звучанні тону і півтону, що є найважливішою навичкою хорової практики;

в) поєднання складів «Мі-я-мі» дає можливість і в нижньому і в середньому регістрі зберегти високу позицію на обох голосних (голосний «І» у поєднанні з сонорним «М» допомагає збереженню високою позиції);

д) плавний перехід одного звуку в інший формує навичку кантиленного співу.

При співі цього прикладу особлива увага приділялася звучанню чоловічої партії (ця вправа доводилася вниз до квінти «мі»(малої октави) – «сі» (малої октави)). Доводилося стежити за тим, щоб нижні звуки зберігали позицію і в той же час звучали об'ємно, закруглено в нижньому регістрі, особливо голосний «Я». Окрім цього, велике значення надавалося зв'язаності складів («переливання» одного звуку в інший), що продовжувало розвиток навички кантиленного співу, яка, у свою чергу, тісно пов'язана з вільним володінням диханням і співом на опорі. Усе це, достатньою мірою, було підготовлено попередніми прикладами.

Наступний етап – вправи на дикцію. У виборі вправ на розвиток дикції ми виходили з наступних положень: опрацювати складні слова музично-теоретичного тезаурусу та ознайомити студентів із маловживаними музичними термінами. До прикладу, це такі терміни: «акомпанемент», «бюбельгорни», «перпендикуляр», «улігерчи», «уошорд», «інструментознавство», «сайдмен», «парапактзук», «персеверація» тощо. Методика роботи була такою: починаючи з ноти «мі» першої октави, на одному звуці проспівувалося перше слово, у високій позиції з заокругленим звуком, з акцентом на наголошеному складі: «акомпанемЕнт», «парапАктзвук» тощо. З наступним півтоном вгору – слова змінювались.

Наступний рівень складності є спів скоромовок. Під час роботи над скоромовками зверталась увага на дикційно-орфоепічний ансамбль, в якому єднаються артикуляція голосних і вимова приголосних, логіка та культура мовлення, фразування й логічні наголоси. Диригент під час роботи над скоромовками одночасно проводив роботу над динамічним ансамблем та звуковеденням (*legato*, *staccato*, *non legato* та ін.). Таки чином забезпечувалася

робота із закріплення навичок динамічного, дикційно-орфоепічного, темпового ансамблю, удосконалювалася навичка звуковедення.

Розвивально-дієвий етап був одним із центральних у формувальному експерименті, адже він пов'язаний із виробленням вокальної техніки, яка у співацькій діяльності не константна, а гнучко змінюється та варіюється. Єдину регістрову рівність голосу на всьому діапазоні ми також відносимо до професійно важливих співацьких якостей. Так само як і «опертість» вокального звучання, «високу позиційність» хорового звуку, вміння інтонаційно точно співати в ансамблі тощо, присутні у співі як незмінні звукові характеристики. У цьому переліку не останнє місце посідають і такі характеристики, як нівеляція тембру та «інструментальна» гнучкість вокалізації.

Для визначення ефективності запропонованої методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва, виявлення якісних і кількісних змін у досліджуваних процесах була розроблена методика контрольного експерименту, що включала проведення діагностичних зрізів, а також порівняльний аналіз експериментальних результатів.

На третьому – *діяльнісно-результативному* етапі увага була зосереджена на остаточному закріпленні методів та прийомів формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу. З цією метою виконувалася робота з оволодіння студентами умінь та навичок не лише оцінювати, але й свідомо контролювати, удосконалювати якість виконавського звучання у процесі хорового співу. На даному етапі була перевірена акустично-фізіологічна готовність студентів закладів мистецького спрямування до залучення в активні форми педагогічно-виконавської діяльності. Загальне звучання хору, підтвердило, що відбулося суттєве підвищення рівня музично-слухової активності, студенти усвідомили необхідність удосконалення вокально-хорових навичок для майбутньої професійної діяльності.

На третьому етапі експерименту провідними стали такі методи: ескізне опрацювання хорових творів, взаємооцінка та рецензування вокально-хорової

діяльності, самопереконання й самопрограмування, оволодіння оптимальним концертним станом тощо.

Для визначення ефективності запропонованої методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва, виявлення якісних і кількісних змін у досліджуваних процесах була розроблена методика контрольного експерименту.

3.3 Динаміка формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі

Формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі передбачає застосування комплексу методів, спрямованих на усвідомлення студентами важливості вокально-хорового у подальшій професійній діяльності, соціальної значущості виконавця як музиканта-просвітителя. Аналіз результатів констатувального експерименту показав, що студенти протягом навчання в освітньому закладі не повною мірою оволодівають навичками та вміннями, необхідними для успішного здійснення різних видів вокально-хорової діяльності.

Традиційна система вокально-хорового навчання вже не відповідає вимогам сучасного суспільства до підготовки вчителів музичного мистецтва галузі педагогічної освіти. Основною причиною такого результату вважаємо той факт, що вокально-хорове навчання в цій системі донедавна розглядалося тільки в ракурсі діяльності вчителя музики у загальноосвітніх закладах, що не вимагало від нього досконалого володіння фаховими компетентностями. Майбутній вчитель оволодівав необхідним комплексом виконавських умінь і навичок, не виявляючи при цьому пізнавальної активності й творчої самостійності. У результаті такого ставлення зміст фахових дисциплін з вокально-хорової підготовки (хорове диригування, постановка голосу, хорознавство, хорове аранжування, гармонія, сольфеджіо та хоровий клас) залишався поза особистісними інтересами студентів і не задовольняв їх професійних потреб в удосконаленні виконавської

майстерності. Для виправлення цих недоліків в системі музично-педагогічної освіти була розроблена методика удосконалення вокально-хорових умінь студентів, яку було перевірено у процесі здійснення формульованого експерименту. При цьому ми передбачали, що всебічне засвоєння вокально-хорових умінь і навичок на високому рівні сприятиме успішній реалізації фахового потенціалу майбутнього вчителя музичного мистецтва, який він зможе використовувати у різних сферах музичного виконавства і педагогічної діяльності. З метою перевірки ефективності запропонованої методики був організований формульований експеримент.

У формульованому експерименті були зреалізовані такі педагогічні умови, що дозволили майбутнім учителям музичного мистецтва не лише збагатити власні отримані знання, набуті конструктивні вміння, які постійно удосконалювались у процесі вокально-хорової роботи, але й творчо використовувати їх для підвищення рівня своєї майстерності у навчально-виховному процесі в освітньому закладі. В основу аналізу результативності дослідно-експериментальної роботи були покладені розроблені нами критерії оцінювання сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі; виявлені рівні (низький, середній і високий) музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва. Отримані результати формульованого експерименту дозволили зафіксувати, згідно з визначеними критеріями оцінки рівня сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, значне підвищення у студентів експериментальної групи рівня сформованості основного компонентного комплексу музично-слухової активності, а саме: мотиваційно-ціннісної, акустично-фізіологічної та емоційно-вольової складової визначеної компонентної будови. Ці показники й дозволяють з'ясувати загальний рівень досягнень студентів через узагальнення отриманих кількісних та якісних показників. Вважаємо, що від рівня сформованості у кожного студента музично-слухової активності залежить

переконливість їх самостійних фахових дій. Адже, чим ширший тезаурус, багатші музично-образні асоціативні зв'язки, отриманий чуттєво-емоційний досвід, тим цікавішим стає композиційний план, архітектонічний смисл твору, яскравішим і ціліснішим виконавське втілення музичного образу тих хорових творів, які вивчалися на заняттях навчального хорового колективу.

Результативність дослідно-експериментального впровадження виокремлених педагогічних умов ми визначали за допомогою підсумкового зрізу, який було проведено в експериментальній (ЕГ) і контрольній групах (КГ) студентів. Основне завдання підсумкового етапу дослідно-експериментальної роботи полягало у виявленні динаміки рівнів сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі в експериментальній (ЕГ) і контрольній (КГ) групах після завершення формувального експерименту та у порівнянні результатів констатувального і формувального етапів дослідно-експериментальної роботи. З метою отримання підсумкової інформації про рівень сформованості музично-слухової активності майбутніми вчителями музичного мистецтва було проведено тестування (письмове та музично-виконавське), виконання поставлених експериментальних задач, експертне оцінювання рівня відповідних досягнень; проаналізовано продукти навчально-творчої, навчально-виконавської та концертної діяльності студентів. Порівняльно-зіставний аналіз кількісних та якісних результатів, отриманих під час застосування експериментальної методики формувального етапу, з відомостями, отриманими на констатувальному етапі роботи, був здійснений на основі використаних методик у відповідності до розроблених критеріїв. Загальні результати за мотиваційно-ціннісним критерієм (показники: ступінь зацікавленості щодо формування професійних знань в оволодінні вокально-хоровими уміннями та навичками; міра глибини мотивів, позитивного ставлення до хорового мистецтва та вокально-хорової діяльності) показують такі результати сформованості музично-слухової активності високого рівня в експериментальній групі (ЕГ): з 11,54 %

респондентів зростає до 21,43 % респондентів. Середній рівень музично-слухової активності зріс з 57,69 % студентів до 67,07 % студентів, низький рівень знизився з 30,77 % респондентів до 12,5 % респондентів. Другий показник має такі результати – високий рівень зріс з 19,23 % студентів до 23,22 % студентів, середній рівень – з 55,77 % опитуваних до 66,07 % опитуваних. Низький рівень знизився з 25,02 % студентів до 10,71 % студентів. Результати показані у таблиці 3.8 та на рисунку 3.1.

Таблиця 3.8

Сформованість мотиваційно-ціннісного компонента музично-слухової активності за результатами формувального експерименту (абсолютні та відносні значення)

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

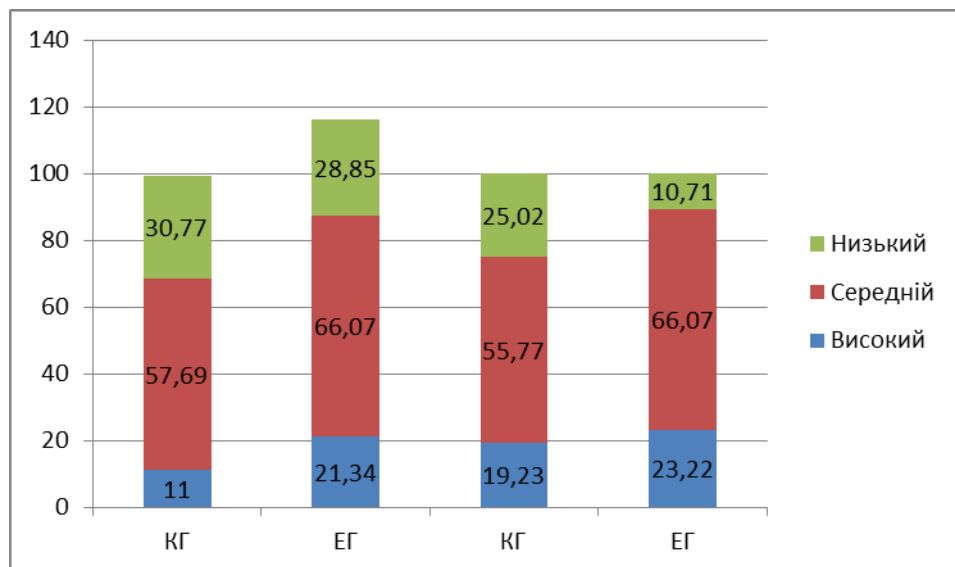


Рис. 3.1. Схематичне зображення сформованості мотиваційно-ціннісного компонента музично-слухової активності майбутнього вчителя музичного мистецтва

Загальний результат за другим критерієм сформованості музично-слухової активності – акустично-фізіологічним виявив зростання динаміки за

такими результатами. Перший показник – сформованість співацьких має такі результати: високий рівень (у відсотковому вираженні) в експериментальній групі зріс з 7,7 %, за матеріалами констатувального експерименту, до 14,29 %, за матеріалами формувального експерименту, середній рівень з 48,07 % виріс до 60,71 %, низький рівень понизився з 44,23 % до 25,02 %. За другим показником (сформованість вокально-хорових) досягнуто таких результатів: високий рівень демонструє від 5,77 % до 14,28 % студентів, середній – від 50,02 % до 64,29 % студентів, низький – від 44,2 % до 21,43 % студентів. Відображено в таблиці 3.9 та на рисунку 3.2.

Таблиця 3.9

Сформованість акустично-фізіологічного компонента музично-слухової активності за результатами формувального експерименту (абсолютні та відносні значення)

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерію		1 показник		2 показник		Для критерію	
	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%
Низький	23	44,23	23	44,23	23	44,23	14	25,03	12	21,43	13	23,22
Середній	25	48,07	26	50,02	26	50	34	60,71	36	64,29	35	62,5
Високий	4	7,7	3	5,77	3	5,77	8	14,29	8	14,28	8	14,28

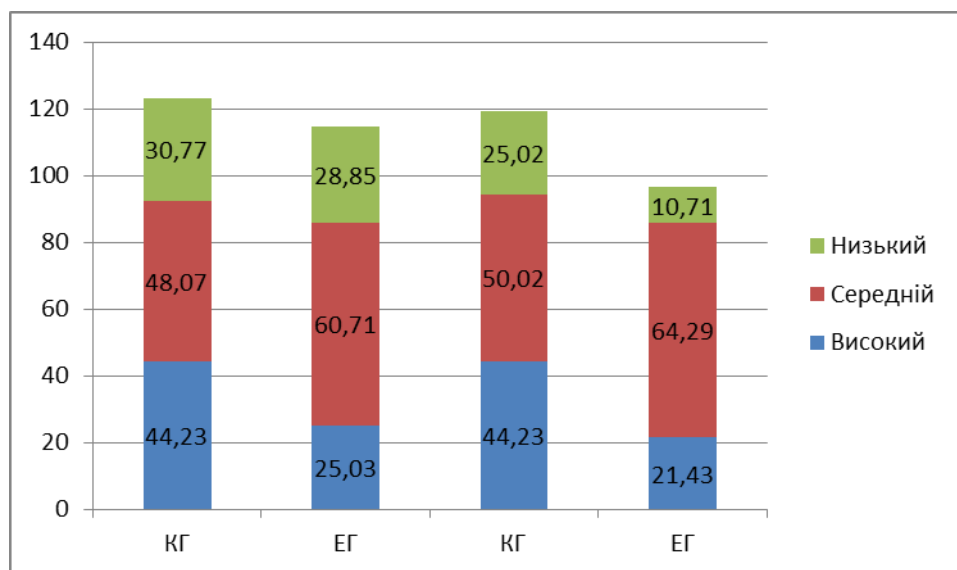


Рис. 3.2. Схематичне зображення сформованості акустично-фізіологічного компоненту музично-слухової активності майбутнього вчителя музичного мистецтва

Наведені результати свідчать про помітне зростання кількості досліджуваних осіб; рівень сформованості сформованості музично-слухової активності за другим критерієм можна оцінювати як високий.

Динаміку процесу формування емоційно-вольового компонента (показники: здатність володіння емоційним станом під час виконання хорового твору; здатність до емоційного осягнення змісту вокально-хорового твору), такі дані: високий рівень від 5,77 до 12,5, середній 48,08 до 64,29, низький з 46,15 до 23,21. (див. табл. 3.10., рис. 3.3).

Таблиця 3.10

**Сформованість емоційно-вольового компонента
сформованості музично-слухової активності
(абсолютні та відносні значення)**

Рівні	Контрольні групи						Експериментальні групи					
	1 показник		2 показник		Для критерію		1 показник		2 показник		Для критерію	
	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%	А	%
Низький	24	46,15	23	44,23	24	46,15	12	21,43	14	25,02	13	23,21
Середній	25	48,08	26	50,05	25	48,08	36	64,29	36	64,29	36	64,29
Високий	3	5,77	3	5,77	3	5,78	8	14,28	6	10,71	7	12,5

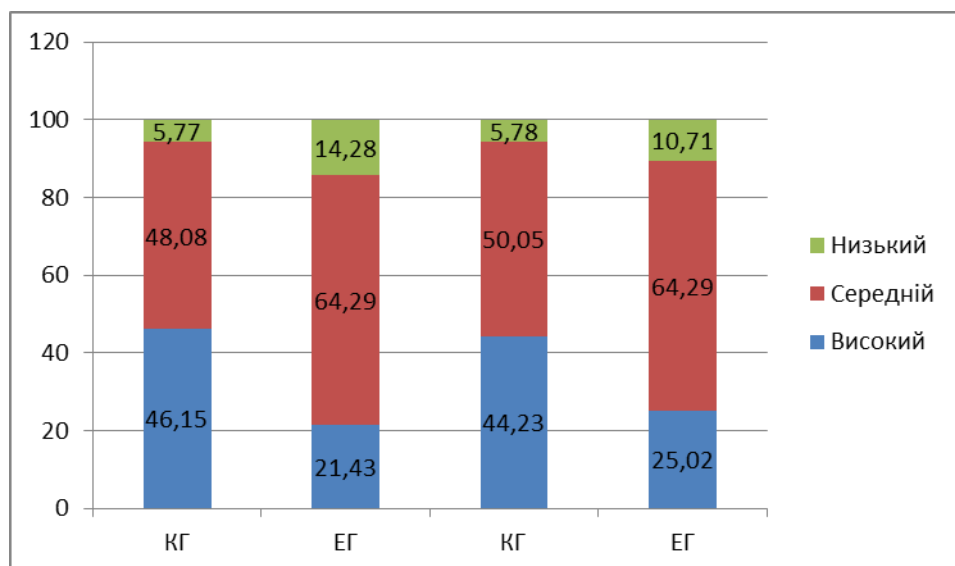


Рис. 3.3 Схематичне зображення сформованості емоційно-вольового компоненту музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва

Отже, формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва музики процес складний та довготривалий, який виражений емоційною інтегрованою єдністю слухового та рухового контролю, що удосконалюються в діях і формують чіткі уявлення у процесі постійної, послідовної організованої діяльності хориста. Узагальнені результати динаміки змін рівнів сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва зображено у таблиці 3.11, на рисунках 3.4–3.5.

Таблиця 3.11

Рівні	Групи студентів (у відсотках)			
	До експерименту		Після експерименту	
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ
Низький	38,16	38,23	30,74	19,65
Середній	52,03	52,76	56,28	64,28
Високий	9,81	9,01	13,07	16,07

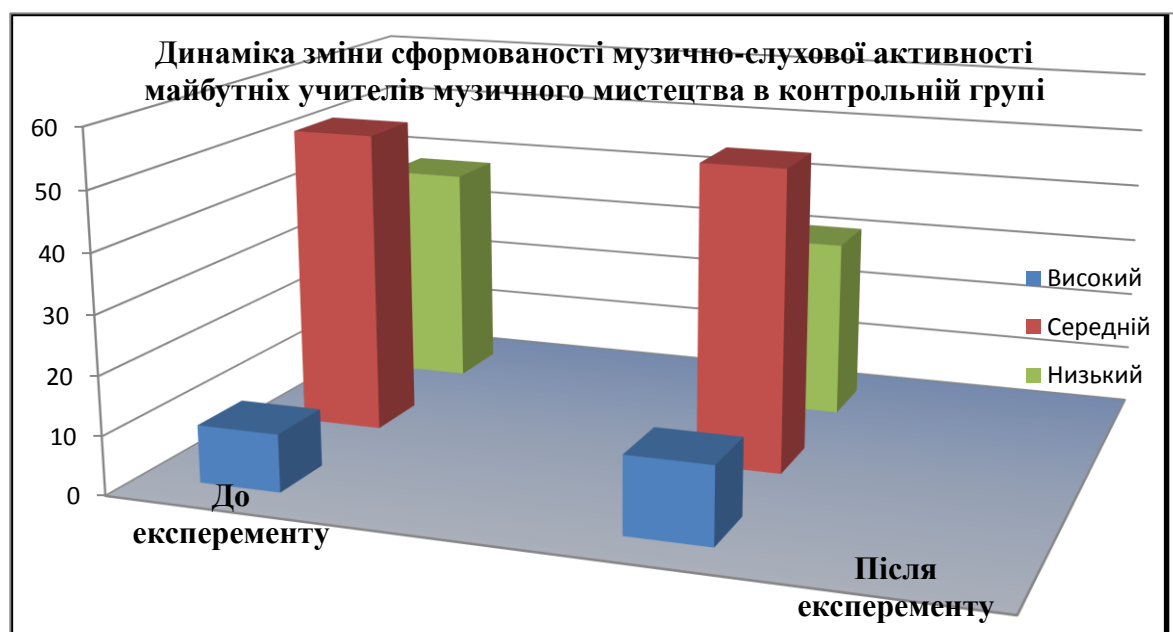


Рис. 3.4 Схематичне зображення рівнів сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в контрольній групі

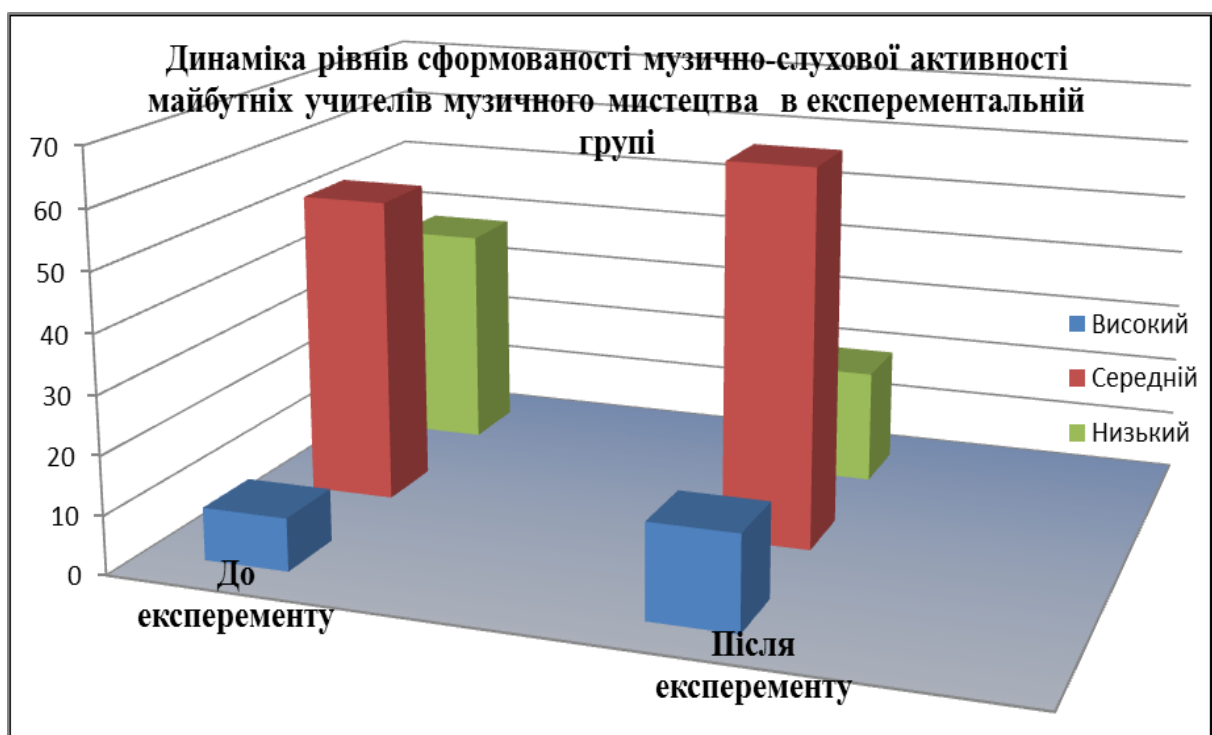


Рис. 3.5. Схематичне зображення рівнів сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в експериментальній групі

Результати порівняльного аналізу середніх показників сформованості мотиваційно-ціннісного, акустично-фізіологічного та емоційно-вольового компонентів музично-слухової активності для контрольної (КГ) та експериментальної (ЕГ) груп дозволили констатувати, що:

- рівні сформованості музично-слухової активності студентів контрольної групи не зазнали суттєвих змін;
- рівень сформованості музично-слухової активності студентів експериментальної групи змінилися суттєво – кількість студентів із низьким рівнем зменшилась, а з середнім та високим зросла.

Для статистичної перевірки сформульованих гіпотез скористаємося критерієм Фішера (кутове перетворення φ), що представлено в таблицях 3.12–3.13.

Таблиця 3.12

**Результати обробки експериментальних даних
для контрольної групи**

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

Таблиця 3.13

**Результати обробки експериментальних даних
для експериментальної групи**

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

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

– ймовірність того, що рівні сформованості музично-слухової активності в контрольній групі зазнали суттєвих змін, є статистично незначущими; для низького рівня сформованості ймовірність становить 0,1517, для середнього – 0,0668, для високого – 0,1520; всі значення ймовірностей близькі до 0, що підтверджує першу з сформульованих гіпотез;

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

Отже, отримані результати свідчать про достатньо високу ефективність запровадженого методичного комплексу у формуванні досліджуваної якості – музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

Висновки до розділу 3

У процесі дослідження розроблено критеріальний апарат оцінки формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, а саме: мотиваційно-ціннісний компонент – характеризує рівень особистісної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності (показники: ступінь зацікавленості щодо формування професійних знань в оволодінні вокально-хоровими вміннями та навичками; міра глибини мотивів, позитивного ставлення до хорового мистецтва та вокально-хорової діяльності); акустично-фізіологічний компонент – відображає готовність щодо засвоєння комплексу акустичних та психолого-фізіологічних основ хорового співу (показники: сформованість співацьких навичок, сформованість вокально-хорових навичок); емоційно-вольовий компонент – розкриває спроможність до стабільного виконавського втілення художнього образу хорового твору (показники: здатність до оволодіння емоційним станом під час виконання хорового твору, здатність до емоційного осягнення змісту вокально-хорового твору).

Обрахування результатів експерименту проводилось у відповідності до трьох рівнів сформованості музично-слухової активності майбутнього

вчителя музичного мистецтва: високий – мотиваційно-ціннісний (7,7%), середній – емоційно-вольовий (39,8%), низький – акустично-фізіологічний (58,8%). В експерименті взяли участь 355 осіб (студенти 1–4-го курсів).

Результати формувального експерименту дозволили виявити ефективність запропонованої методики.

Мета формувального експерименту полягала у практичній реалізації методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі студентів та в перевірці її ефективності на основі обґрунтованих нами педагогічних умов.

На першому, спонукально-орієнтаційному етапі формувального експерименту було застосовано такі методи: дискусії, розповідь, екскурсії, виїзні заняття, бесіди, дослідницький пошук та ін. Спонукально-орієнтаційний етап дослідної роботи формувального експерименту ґрунтувався на реалізації першої педагогічної умови – забезпечення стійкої професійної мотивації студентів до вокально-хорової діяльності.

На другому, розвивально-дієвому етапі було зосереджено увагу студентів на основних інтонаційно-технічних особливостях вокально-хорової діяльності. Важливою установкою цього етапу було формування самоконтролю і самоаналізу, активізація творчих проявів студентів під час практичної роботи в хорі та набуття вокально-хорових компетенцій. Використовувалися такі методи вокально-інтонаційного виховання хористів, формування частотного словника, метод розвитку зонного інтонування, метод нейро-лінгвістичного програмування, метод «хорового ядра», метод співналаштованості голосів хористів, метод мануального відображення (зв'язок диригентського жесту й інтонації). Розвивально-дієвий етап дослідної роботи формувального експерименту ґрунтувався на реалізації визначеної нами другої педагогічної умови – формування навичок роботи в хоровому ансамблі в умовах акустичних та психофізіологічних закономірностей хорового співу.

На третьому, діяльнісно-результативному етапі увагу було зосереджено на остаточному закріпленні методів та прийомів формування музично-слухової

активності майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу. Застосовані методи ескізного опрацювання хорових творів, взаємооцінки та рецензування вокально-хорової діяльності, самопереконання й самопрограмування, оволодіння оптимальним концертним станом тощо. Діяльнісно-результативний етап дослідної роботи формувального експерименту ґрунтувався на реалізації визначеної нами третьої педагогічної умови – забезпечення взаємозв'язку змісту навчальних дисциплін у процесі вокально-хорової роботи. Доцільна організація методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва на кожному етапі експерименту забезпечила цілеспрямований розвиток усіх компонентів досліджуваного феномену.

Поетапна реалізація розробленої методики протягом формувального експерименту та узагальнення його результатів дозволили зробити висновок про їхню достатню значимість.

Для підтвердження достовірності отриманих результатів було використано метод математичної статистичної обробки даних за багатофункціональним критерієм F * Фішера.

Отримані якісні й статистичні результати експериментальної роботи дозволили дійти висновку про ефективність запровадженої методики розвитку музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

Таким чином, у розділі розроблено критеріальний апарат оцінки формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, експериментально перевірено ефективність розробленої методики.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі здійснено теоретичне обґрунтування та практичне вирішення проблеми формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, що досягнуто шляхом впровадження відповідних педагогічних умов і методики. Отримані результати експериментально-дослідної роботи засвідчили ефективність вирішення поставлених завдань і дали підстави для формулювання таких **висновків**:

1. З'ясовано стан досліджуваної проблеми в теорії та методиці музичної освіти. Встановлено, що формування музично-слухової активності є важливою складовою професійно-особистісного становлення майбутнього вчителя музичного мистецтва, спрямованою на формування його професійних якостей, художньо-естетичного смаку, здатності до художньо-творчої діяльності. Визначено, що музично-слухова активність пов'язується з такими засобами, як розвиток чуттєвих механізмів естетичного сприймання – різних видів музичного слуху, формування навички активізації слухотворчої уваги в процесі роботи над музичним твором, розвиток музично-слухового уявлення як основи музичності. Музично-слухова активність розглядається як одна із форм організації психічної діяльності особистості, що забезпечує регуляцію слухової діяльності, аналіз та синтез слухових об'єктів і полягає у спрямуванні слухового аналізатора на звучання музичної тканини (хорового твору, фрагменту, звуку тощо) та зосередженні слухацької діяльності на ньому в даний момент. З'ясовано, що проблема формування музично-слухової активності вирішується шляхом вивчення та розуміння категорій «активність», «музичний слух», «активність слуху».

2. Розкрито зміст та структуру музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. Встановлено, що музично-слухова активність є однією з форм організації психічної діяльності особистості, що забезпечує регуляцію слухової

діяльності, аналіз та синтез слухових об'єктів і полягає у спрямуванні слухового аналізатора на звучання музичної тканини.

Уточнено сутність поняття «музично-слухова активність майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі» як інтегрованої якості, що характеризується взаємозв'язком фізіологічних, емоційних, вольових, інтелектуальних і мотиваційних компонентів діяльності особистості.

Структуру означеного феномену представлено єдністю таких компонентів: мотиваційно-ціннісного, акустично-фізіологічного, емоційно-вольового.

3. Розроблено та теоретично обґрунтовано методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, яка ґрунтується на компетентнісному, особистісно зорієнтованому, аксіологічному, культурологічному підходах, на основі яких визначено:

– принципи: загально-наукові (культуровідповідності, творчої самореалізації особистості у вокально-хоровій діяльності, суб'єкт-суб'єктних діалогічних взаємовідносин педагога та студента, комплементарності); специфічні (синтезу, доступності, свідомості та творчої активності, добору вокально-хорового репертуару);

– педагогічні умови: забезпечення стійкої професійної мотивації студентів до вокально-хорової діяльності; формування навичок роботи в хоровому ансамблі в умовах акустичних та психофізіологічних закономірностей хорового співу; урахування інтеграції міждисциплінарних зв'язків у процесі вокально-хорової роботи майбутніх учителів музичного мистецтва; створення сприятливого психологічного клімату під час роботи начального хорового колективу;

– методи: діалогові, ігрові, пошукові (спонукально-орієнтаційний етап); вокально-інтонаційного виховання хористів, формування частотного словника, розвитку зонного інтонування, нейро-лінгвістичного

програмування, «хорового ядра», метод співналаштованості голосів хористів, метод мануального відображення (розвивально-дієвий етап); ескізного опрацювання хорових творів, взаємооцінки та рецензування вокально-хорової діяльності, самопереконавання, самопрограмування, оволодіння оптимальним концертним станом (діяльнісно-результативний етап).

4. Визначено критерії та показники сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. Критерієм мотиваційно-ціннісного компонента визначено ступінь особистісної спрямованості майбутнього вчителя музичного мистецтва до вокально-хорової діяльності, показниками якої є: прояв зацікавленості щодо формування професійних знань в оволодінні вокально-хоровими вміннями та навичками; міра глибини мотивів, позитивного ставлення до хорового мистецтва та вокально-хорової діяльності. Критерієм вимірювання акустично-фізіологічного компонента визначено ступінь оволодіння комплексом акустичних та психолого-фізіологічних основ хорового співу за такими показниками: сформованість співацьких навичок, сформованість вокально-хорових навичок. Критерієм емоційно-вольового компонента визначено ступінь спроможності до стабільного виконавського втілення художнього образу вокально-хорового твору, показниками якої є: здатність до оволодіння емоційним станом під час виконання хорового твору, здатність до емоційного осягнення змісту вокально-хорового твору.

5. Експериментально перевірено ефективність методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, що підтверджується відмінністю в показниках діагностувальних зрізів експериментальних і контрольних груп на прикінцевому етапі дослідження. На основі статистичної обробки результатів і узагальнення отриманих даних експериментальної роботи з'ясовано, що у експериментальній групі відбулися суттєві зміни, а саме: 16,07% студентів характеризувалися високим рівнем сформованості музично-слухової активності, 64,28% – середнім і 19,65% – низьким. У контрольній групі 13,07%

студентів набули високого рівня сформованості музично-слухової активності, 56,28% – середнього і 30,74% – низького. Якісні та кількісні результати дослідно-експериментальної роботи довели ефективність розробленої методики, яка забезпечує формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, а статистична обробка отриманих даних посилює достовірність результатів експериментального дослідження.

Встановлено, що ефективне формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі можливе за умов запровадження методики в процесі їхнього навчання у вищих мистецьких освітніх закладах.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. Враховуючи широкий спектр наукових розвідок, присвячених означеному явищу, перспективним є вивчення технологій формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва під час навчання інших музично-виконавських дисциплін, якими передбачено роботу з творчими колективами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абухова-Славская, К. А. (1980). *Деятельность и психология личности*. Москва: Наука.
2. Авдієвський, А. Т. (1996). Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження. *Мистецтво у школі*, 1, 80–83.
3. Акименко, Ю. Ф. (2003). *Психологічна корекція ставлення батьків до дітей молодшого шкільного віку*. (Автореф. канд. псих. наук). Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України, Київ.
4. Алексюк, А. М. (1998). *Педагогіка вищої школи. Історія. Теорія*. (Підручник для студ., асп. та мол. викл. вищ. навч. закл.). Київ: Либідь.
5. Андреева, Г. М. (1998). *Социальная психология*. (Учеб. для вузов). Москва: Аспект Пресс.
6. Андрущенко, В. П., Насонова, Л. І. & Дейнека, В. В. (2015). *Навчальний посібник з курсу «Філософія освіти» для осіб, що навчаються в магістратурі за спеціальністю «Педагогіка вищої школи»*. Харків: ХНМУ.
7. Арчажникова, Л. Г. (1984). *Профессия – учитель музыки: книга для учителя*. Москва: Просвещение.
8. Асафьев, Б. В. (1973). *Избранные статьи о музыкальном просвещении и образовании*. (2-е изд.). Ленинград: Музыка.
9. Асмолов, А. Г. (1979). *Деятельность и установка*. Москва: Издательство Московского университета.
10. Бабанский Ю. К. (1982). *Оптимизация учебно-воспитательного процесса*. Москва: Искусство.
11. Бабіченко, Н. О. (2016). *Особливості вокально-хорового навчання підлітків у позашкільних навчальних закладах*, Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Професійна мистецька культура: виклики XXI століття». Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 488–495.
12. Багадуров, В. А. (1932). *Очерки по истории вокальной методологии*. (В 3-х ч. Ч. 2). Москва: Музгиз.

13. Багрій, В. Н. (2012). Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 6, 10–14.
14. Базалук, О. А. (2010). *Философия образования в свете новой космологической концепции*. (Учебник). Киев: Кондор.
15. Баловсяк Н. (2004). Інформаційна компетентність фахівця. *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 5, 21–28.
16. Басова, Н. В. (2000). *Педагогика и практическая психология*. Ростов на Дону: Феникс.
17. Бевза, Л. А. (1985). Межпредметные связи в преподавании музыкальных дисциплин в пединституте. *Научно-методические вопросы преподавания музыкальных дисциплин: межвузовский сборник научных трудов*. Ростов-на-Дону: РГПИ, 79–86.
18. Безпалько, О. В. (2012). Розвиток соціальної активності особистості у дитячому об'єднанні. *Вісник психології і педагогіки: зб. наук. пр.*, 8, 3–16.
19. Берегова, Г. (2013). Актуальність філософських досліджень у системі вищої освіти України. *Наукові записки. Серія «Філософія»*, 11, 136.
20. Берн, Э. (1988). *Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений; Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы*. Москва: Прогресс, 1988.
21. Бернштейн, Н. А. (1990). *Физиология движений и активность*. Москва: Наука.
22. Бех, І. Д. (2003). *Виховання особистості*. (У 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ: Либідь.
23. Белікова, Н. О. (2015). Організаційно-педагогічні умови формування готовності майбутніх фахівців з фізичного виховання та спорту до здоров'язбережувальної діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 15: Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)*, 3(1), 59–63.

24. Бим-Бад, Б. М. (Ред.). (2002). *Педагогический энциклопедический словарь*. Москва: Большая рос. энцикл.
25. Богоявленська, Д. Б. (1983). *Интеллектуальная активность как проблема творчества*. Ростов-на-Дону: Ростовский ун-т.
26. Болгарський, А., Сагайдак, Г. (1987). *Хоровий клас і практика роботи з хором*. (Навч. посіб. для музично-педагогічних відділень педагогічних училищ). Київ: Музична Україна.
27. Боришевський, М. Й. (2010). *Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності*. (Монографія). Київ: Академвидав.
28. Борытко, Н. М. (2008). *Диагностическая деятельность педагога*. Москва: Академия.
29. Бочкарёв, Л. (1975). Психологические аспекты публичного выступления музыканта-исполнителя. *Вопросы психологии*, 1, 68–79.
30. Братко, М. (2014). Освітнє середовище вищого навчального закладу: пошук стратегій управління. *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр.*, 22, 15–20.
31. Бусел, В. Т. (Ред.). (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.)*. Київ ; Ірпінь: ВТФ «Перун».
32. Бусыгина, Т. А., Бирюлин, В. А. & Фирсова, Т. А. (2008). *Практикум по педагогической психологии (для проведения практических занятий)*. (Учеб.-метод. пособие для бакалавров пед. вузов). Самара.
33. Бучківська, В. В. (2004). *Особистісно орієнтований підхід до виховання в педагогічній спадщині А. С. Макаренка*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Інститут педагогіки АПН України, Київ.
34. Вазина, К. Я. (2006). *Саморазвитие человека как духовно-природный феномен*. Москва: Владос.
35. Вакуленко, Л. М. (2005). *Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу*. (Монографія). Київ: «Тираж».

36. Ван, Цзяньшу. (2013). Формування вокально-виконавської культури майбутніх учителів музики в процесі фахової підготовки. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Київ.
37. Варламов, Д. И. (2013). *Артикуляція в дирижуванні*, 1-2, 14–16.
38. Васильев, И. А. & Магомед-Эминов, М. Ш. (1991). *Мотивация и контроль за действием*. Москва: Изд-во МГУ.
39. Вей, Лімін. (2014). Методика формування вокальної культури майбутнього вчителя музики. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Національний педагогічний університет імені М. Драгоманова Інститут мистецтв, Київ.
40. Віаніс-Трофименко, К. (2005). Школа молодого учителя. Київ.
41. Войтко, В. И. (Ред.). (1982). *Психологический словарь*. Киев: Высшая школа.
42. Выготский, Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. М. Г. Ярошевский (Ред.). Москва: Педагогика.
43. Вьюнова, А. В. (2010). *Формирование вокально-слухового восприятия в процессе обучения хоровому пению*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Московский педагогический государственный университет, Москва.
44. Галлеев, Б. (2006). *Искусство в поле тяготения. Венок Яворскому*. Саратов: СГК им. Л. В. Собинова.
45. Галузник, В. М., Сметанський, М. І. & Шахов, В. І. (2001). *Педагогіка*. (Навч. посіб.). Вінниця: РВВ ВАТ «Віноблдрукарня».
46. Гарбузов, Н. (1954). *Музыкальная акустика*. Москва: Музыка.
47. Герсамя, И. Е. (1985). *К проблеме психологии творчества певца*. Тбилиси: Мецниереба.
48. Голубева, Э. А. (1983). Некоторые направления и перспективы исследования природных основ индивидуальных различий. *Вопросы психологи*, 3, 16–28.
49. Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.

50. Гончаренко, С. У. (2008). *Освіта. Енциклопедія освіти*. В. Г. Кремень (Ред.). Київ: Юрінком Інтер.
51. Готсдинер, А. Л. (1980). О восприятии музыки и музыкальном слухе. *Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества: сб. ст.* Ленинград: Музыка, 41–57.
52. Готсдинер, А. Л. (1993). *Музыкальная психология*. Москва: Малое изд. предприятие «Магистр».
53. Грабовська, С. & Чолій, С. (2010). Соціальна активність в процесі соціалізації особистості. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України*. С. Д. Максименко (Ред.). Т. XII, ч. 1, 171–181.
54. Гребенюк, Н. Е. (1998). *Вокально-виконавська творчість: психолого-педагогічний та мистецтвознавчий аспекти*. (Монографія). Київ: НМАУ імені П. І. Чайковського.
55. Грінченко, Б. (Ред.). (1908). *Словарь української мови*. (В 4-х тт.). Т. 2. З–Н. Київ: Редакція журналу «Кієвская Старина»..
56. Гусейнова, Л. В. (2004). Педагогічна модель формування готовності до інструментально-виконавської діяльності. *Наукові записки Ніжинського педагогічного університету імені Миколи Гоголя: Серія Психолого-педагогічні науки*, 1, 61–64.
57. Гусинский, Э. Н. & Турчанинова, Ю. И. (2000). *Введение в философию образования*. (Учеб. пособие). Москва: Логос.
58. Давидов, М. А. (2000). До словника музичної педагогіки. *Науковий вісник Нац. муз. акад. України*. Вип. 14: Музичне виконавство. Кн. 6, 144–155.
59. Джемс, У. (2003). *Научные основы психологии*. Минск: Харвест.
60. Джидарьян, И. А. (1974). *О месте потребностей, эмоций и чувств в мотивации личности. Теоретический проблемы в психологии личности*. Москва: Наука.
61. Довгаль, С. (2009). Філософія освіти як галузь наукового знання. *Соціально-гуманітарні науки*, 32, 147–148.

62. Дурано, М. Е. & Михайлов, П. А. (1977). Педагогический подход к преемственному обучению как к системе. *Пути повышения эффективности обучения в школе*. М. Е. Дуранов (Ред.). Челябинск: ЧГПИ, 11, 3–11.

63. Емельянов, В. В. (2006). *Развитие голоса (Координация и тренинг)*. Санкт Петербург: Лань.

64. Ержемский, Г. Л. (2007). *Дирижеру XXI века. Психолингвистика профессии*. Санкт-Петербург: Изд-во «ДЕАН».

65. Єременко, О. В. (2009). *Підготовка магістрів музичного мистецтва: теорія і методика навчання*. (Монографія). Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

66. Єрошенко, О. В. (2007). Емоційний аспект вокальної творчості: формування та становлення науково-теоретичних засад проблематики. *Культура України : зб. наук. пр.* Харків: Харк. держ. акад. культури, 20, 192–199.

67. Жихорська, О. (2015). Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, III(34), 69.

68. Занковский, А. Н. (1991). Профессиональный стресс и функциональные состояния. *Психологические проблемы профессиональной деятельности*, 4, 144–156.

69. Згурська, Н. М. (2001). *Формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ.

70. Зеличенко, Е. В. (2012). Формирование стрессоустойчивости учащихся в процессе занятий вокально-хоровой деятельностью: на материале обучения в педагогических вузах. (Дисс. канд. пед. наук). Моск. пед. гос. ун-т, Москва.

71. Земцовский, И. (1996). Человек музицирующий – Человек интонирующий – Человек артикулирующий. *Музыкальная коммуникация: сб. науч. трудов*. Л. Н. Березовчук (Ред.). Санкт Петербург: РИИИ, 8, 99–104.

72. Зязюн, І. А. (2001). Неперервна освіта як основа соціального поступу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць* Київ: Вид. центр НТУ «ХПШ», Ч. 1, 15–23.
73. Зязюн, І. А., Крамущенко, Л. В. & Кривонос, І. Ф. (1997). *Педагогічна майстерність*. (Підручник). І. А. Зязюн (Ред.). Київ: Вища школа.
74. Ильичев, Л. Ф. (Ред.). (1983). *Философский энциклопедический словарь*. Москва: Сов. энцикл.
75. Ильченко, А. А. (1980). *Повышение эффективности обучения студентов музыкально-педагогических факультетов пединститут в оркестровом классе*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Киевск. гос. пед. ин-т им. А. М. Горького, Киев.
76. Кабриль, К. В. (2015). Критерії та показники сформованості ціннісних компетентностей майбутнього вчителя музики в процесі вивчення музично-комп'ютерних технологій. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 2, 41–45.
77. Казанджиева-Велинова, З. Г. (1976). *Мнения и оценки на слушателите за различните жанрова музикални предавания на програма «Орфей»*. София.
78. Казачков, С. (1998). *Дирижер хора – артист и педагог*. Казань: КГК.
79. Казачков, С. А. (2001). *О вокально-хоровой фразировке: Беседы в форме рондо*. Казань: Изд-во Казан. консерватории.
80. Кам'янець-Поділ. нац. ун-т ім. Івана Огієнка. (2017). *Педагогічна освіта: теорія і практика: зб. наук. пр.* В. М. Лабунець (Ред.). Кам'янець-Подільський: Зволейко Д. Г., 24(1), Ч. 2.
81. Карасева, М. В. (2000). *Сольфеджио – психотехника розвитку музикального слуха*. (Автореф. дисс. д-ра искусствоведения). Московская гос. Консерватория им. П. И. Чайковского, Москва.
82. Карпенко, Т. П. (2012). Формування музично-слухової спостережливості – складової виконавських навичок майбутніх учителів музики. *Педагогічна освіта: теорія і практика*, 12, 347–353.

83. Каюков, В. (2011). *Философско-культурологический аспект феномена успеха в деятельности дирижера*. (Дисс. канд. филос. наук). Казанский гос. ун-т культуры и искусств, Казань.

84. Кикнадзе, Д. А. (1968). *Потребности. Поведение. Воспитание*. В. Г. Афанасьева (Ред.). Москва: Мысль.

85. Кирюшин, В. (1976). Развитие ладофункционального слуха участников самодеятельных хоров. *Хоровой коллектив*. Москва: Профиздат, 42–53.

86. Китаев-Смык, Л. А. (2009). *Психология стресса. Психологическая антропология стресса*. Москва: Академический проект.

87. Кифенко, А. М. (2014). Хорове виконавство як художньо-комунікативний процес. *Духовність особистості в системі мистецької освіти: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О. М. Олексюк*. Київ: Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 4 (46), 65–70

88. Кифенко, А. М. (2015а). Музично-слухова активність майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. *Проблеми сучасного педагогічного образования. Серія. Педагогіка і психологія: зб. статей*. Ялта: РІО ГПА, Вип. 48, Ч. 4, 92–97.

89. Кифенко, А. М. (2015b). Музично-хорова активність в вокально-хоровій діяльності майбутніх учителів музики. *Пріоритетні напрями вирішення актуальних проблем виховання і освіти: зб. тез Міжнар. наук.-практ. конф., 24–25 серпня 2015 р.* Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 12–16.

90. Кифенко, А. М. (2015c). Українська духовна музика в репертуарі навчального хорового колективу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 4(45), 45–48.

91. Кифенко, А. М. (2015d). Хорове мистецтво як художньо-комунікативний процес. *Наукова дискусія: теорія, практика, інновації: V Всеукраїнська з міжнародною участю науково-практична заочна конференція, 28-29 серпня 2015 р.* Київ: ГО «ІОМП».

92. Кифенко, А. М. (2016). Духовна хорова музика в репертуарі студентського хорового колективу. *Духовність особистості в системі мистецької освіти: зб. пр. наук. шк. д-ра пед. наук, проф. О. М. Олексюк*. Київ: Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2, 86–92.

93. Климов, Е. А. (2004). *Психология профессионального самоопределения*. (Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений). Москва: Издательский центр «Академия».

94. Клімкіна, Н. (2007). Формування соціальної активності підлітків із неповних сімей засобами релігієзнавства. *Матеріали всеукр. наук.-практ. конф. «Формування релігійної культури дітей і молоді: проблеми, перспективи»*, (Івано-Франківськ, 2007 р.). Івано-Франківськ, 223–230.

95. Коберник, О. (2000). Життєва активність учнів сільської школи: зміст, складники та індикатори. *Педагогіка і психологія*, 4, 51–60.

96. Ковальова, С. В. (2012). Модель розвитку творчої активності вчителів музики в системі підвищення кваліфікації. *Народна освіта: електронне наукове фахове видання*, 3(18), 34–38.

97. Козир, А. В. (2009). *Теорія та практика формування професійної майстерності вчителів музики в системі багаторівневої освіти*. (Дис. канд. пед. наук). НПУ імені М. Драгоманова, Київ.

98. Козир, А. В. (Ред.). (2011). *Теорія та методика мистецької освіти*. *Наукова школа Г. М. Падалки*. (Колективна монографія). (2-е вид., доповн.). Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова.

99. Козлова, О. Г. & Миленкова, Р. В. (2007). *Інноваційна культура: сутність характеристики*. (Монографія). Суми: Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка.

100. Козляковський, П. А. (2004). *Загальна психологія*. (Навч. посіб.). (2-ге вид., доп. і переробл.). Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили.

101. Коломоєць, О. М. (2001). *Хорознавство*. (Навч. посіб.). Київ: Либідь.

102. Комелина, В. А., Крылов, Д. А., Лаврентьев, С. Ю. & Жидик, А. Р. *Сущность и содержание этнопедагогической компетентности будущего педагога в*

контексте поликультурного образовательного пространства. *Современные проблемы науки и образования*, 4, 78–83.

103. Кон, И. С. (1976). *Социология личности*. Москва: Политиздат.

104. Коновець, С. В. (2012). *Теоретичні і методичні основи творчого розвитку майбутнього учителя образотворчого мистецтва у вищих навчальних закладах*. (Дис. д-ра пед. наук). НАПН України, Київ.

105. Конопкин, О. А. (2004). Общая способность к саморегуляции как фактор субъективного развития. *Вопросы психологии*, 2, 128–136.

106. Корінець, З. (2011). До проблеми слухової діяльності та співацького інтонування в навчальному хорі майбутнього вчителя музики. *Молодь і ринок: щомісячний науково-педагогічний та економічний журнал*, 11, 143–146.

107. Коробка, Т. С. (2013) Комунікаційний процес у хоровому виконавстві як складна система творчих взаємозв'язків. *Науковий вісник НМАУ ім. П. І. Чайковського: збірник статей. Культурологічні аспекти сучасного мистецького дискурсу. Пам'яті Л. К. Каверіної*. Київ: НМАУ ім. П. І. Чайковського, 106, 377–392.

108. Косенко Ю. М. (2008). *Загальна педагогіка*. (Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл.). Маріуполь: ТОВ Друкарня «Новий світ».

109. Костюк, Г. С. (1988). Психологические аспекты опытно-экспериментальных педагогических исследований. *Избр. психол. труды*. Москва: Педагогика, 1988, 76–86.

110. Кочетова, О. (2011). Значение профессиональных компетенций в деятельности будущих дирижеров-хормейстеров. *General and Professional Education*, 2, 19–23.

111. Краснощеков, В. И. (1969). *Вопросы хороведения*. Москва: Музыка.

112. Кремень, В. (2013). Постулати філософсько-освітньої діяльності. *Рідна школа*, 1(2), 3–7.

113. Крохина, Е. А. (2005). Роль общественной организации в формировании социальной активности учащейся молодежи. *Формирование социальной*

активности у учащейся молодежи: опыт, проблемы, перспективы: сборник научных трудов. Т. В. Осокина, И. В. Павлов (Ред.). Москва: МПА, 137–142.

114. Кузнецов, Ю. М. (2007). Квазигармоничность певческого голоса. *Первый международный междисциплинарный конгресс «ГОЛОС»: сборник трудов.* Москва, 7–12.

115. Кузнецов, Ю. М. (2007). *Экспериментальные исследования эмоциональной выразительности хора.* Москва: Компания Спутник+.

116. Кузнецов, Ю. М. (2008). *Эмоции в хоровом исполнительстве.* (Учебно-метод. пособие). Москва: МПГУ.

117. Кузьмин, В. К., Крылов, Д. А., Комелина, В. А. & Кузьмин, Н. В. (2014). Этнопедагогическая компетентность педагога: критерии, показатели и уровни сфорсированности. *Современные проблемы науки и образования*, 5, 78–83.

118. Лазурский, А. Ф. (1921). *Классификация личностей.* М. Я. Басов, В. Н. Мясичев (Ред.). Санкт-Петербург: Государственное издательство.

119. Лащенко, А. П. (1985). Пути совершенствования предмета «Хороведение и методика работы с хором». *Вопросы хорового образования: сб. трудов*, 77, 189–194.

120. Леви В. (1966). Вопросы психобиологии музыки. *Советская музыка*, 8, 37–43.

121. Левитов, Н. Д. (1964). *Детская и педагогическая психология.* Москва: Просвещение.

122. Леонтьев, А. Н. (1982). *Деятельность. Сознание. Личность.* Москва: Политиздат.

123. Леонтьев, А. Н. (1983). *Избранные психологические произведения.* (2-х тт.). Москва: Педагогика.

124. Леонтьев, А. Н. (1981). *Проблема развития психики.* (4-е изд.). Москва: Изд-во Моск. ун-та.

125. Лисина, М. И. (1982). Развитие познавательной активности детей в ходе общения со взрослыми и сверстниками. *Вопросы психологии*, 4, 18–35.

126. Литвин, А. & Моцейко, О. (2013). Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*, 4, 43–63.
127. Литвиненко, І. (2002). Багатоканальна діяльність – засіб розвитку пізнавальної активності. *Дошкільне виховання*, 4, 22–25.
128. Лихачев, Б. Т. (1997). *Введение в теорию и историю воспитательных ценностей: (Теоретико-ист. анализ воспитат. ценностей в России в XIX и XX вв.)*. Самара: Изд-во СИУ.
129. Лін, Сяо. (2015). Особливості формування вокально-хорових умінь учнів підліткового віку. *Проблеми освіти: науково-методичний збірник*, 85, 131–135.
130. Лінь, Хай. (2006). Традиції та сучасні тенденції розвитку вокально-хорової школи Китаю. *Педагогіка вищої середньої школи: збірник наукових праць. Спеціальний випуск: «Мистецько-педагогічна освіта (теорія, методи, технології) – 2006»*. Частина I. Кривий Ріг: КДПУ, 265–271.
131. Лозова, В. І. & Троцько, Г. В. (2002). *Теоретичні основи виховання і навчання*. (Навч. посіб. для студ. пед. навч. закладів). (2-е вид., випр. і доп.). Харків: Харк. держ. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ОВС.
132. Лукишко, А. (1989). *Методические рекомендации и указания для студентов специализации «Руководитель самодеятельного академического хорового коллектива»*. Рязань: РГИК.
133. Лукишко, А. И. (1984). *Непроизвольные изменения силы и тембра голоса в хоре (к проблеме влияния хоровой звучности на качество певческого голосообразования)*. (Автореф. дис. канд. искусствоведения). Ленинград.
134. Лутай, В. С. (1996). *Філософія сучасної освіти*. (Навч. посіб.). Київ: Центр «Магістр-S» Творчої спілки вчителів України.
135. Мадди, С. (2002). *Теории личности: сравнительный анализ*. Санкт-Петербург: Речь.
136. Макаренко, А. С. *Избр. педаг соч.* (В 5-ти т. Т. 5). Москва: Професия.
137. Макарова, А. К. (1993). *Психология труда учителя: Книга для учителя*. Москва: Просвещение.

138. Максименко, С. Д. (2004). *Общая психология*. (Учеб. пособие). Москва: Рефа-бук; Киев: Ваклер.
139. Малашевська, І. А. (2015). Принцип комплементарності музичного навчання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з використанням музикотерапії. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*, 2, 127–131.
140. Малинина, Е. П. (1963). Вокальное воспитание школьников в возрастном аспекте. *Развитие детского голоса*. В. И. Шацкая (Ред.). Москва: АПН РСФСР, с. 300–308.
141. Маркарян, Н. А. (2003). *Портреты современных дирижеров*. Москва: Аграф.
142. Мартинсен, К. А. (1966). *Индивидуальная фортепианная техника на основе звуотворческой роли*. В. Л. Михелис, Г. М. Коган (Пер. с нем.). Москва: Музыка.
143. Мархлевський, А. Ц. (1986). *Практичні основи роботи в хоровому класі*. Київ: Музична Україна.
144. Маслоу, А. Е. (1997). *Психология бытия*. Санкт Петербург: Прогрес.
145. Масол, Л. (2006). Діагностика і оцінювання художньо-освітніх результатів учнів старшої школи. *Мистецтво та освіта: наук.-метод. журнал*, 3, 8–13.
146. Мачушник, О. Л. (2014). Інтерес до професії як чинник пізнавальної активності майбутніх психологів. *Наука і освіта*, 5, 248–254.
147. Медушевский, В. О. (1976). *О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки*. Москва: Музыка.
148. Мельник, О. П. (2009). Формування досвіду музично-просвітницької діяльності майбутніх вчителів музики як педагогічна проблема. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць*. Київ: НПУ, 8(13), 108–113.

149. Менабени, А. (1972). *Специфика индивидуальной вокальной подготовки учителя музыки общеобразовательной школы*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Акад. пед. наук СССР, Москва.
150. Миколінська, С. І. (2013). *Методика формування слухової уваги молодших школярів на уроках музики*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ.
151. Милтс, А. А. (1990). *Гармония и дисгармония личности : философско-этический очерк*. (2-е изд., перераб. и доп.). Москва: Политиздат.
152. Мойсеюк, Н. Є. (1998). *Педагогіка*. (Навч. посіб.). Вінниця: Універсум-Вінниця.
153. Морозов, В. П. & Кузнецов, Ю. М. (1994). Феномен квазигармоничности обертонов и тембр певческого голоса. *Художественный тип человека. Комплексные исследования*. Москва, 164–169.
154. Морозов, В. П. (1989). *Вокальный слух и голос*. Киев: Музична Україна.
155. Морозов, В. П. (2001). *Резонансная теория искусства пения и вокальная техника выдающихся певцов*. Москва.
156. Морозов, В. П., Кузнецов, Ю. М. & Харута, А. В. (1995). Об особенностях спектра голоса певцов разных жанров. *Труды Академии информатизации*. Москва; Краснодар, 147–156.
157. Мэй, Р. (2005). *Смысл тревоги*. М. Завалова, А. Сибурина (Пер. с англ.); В. Данченко (Терминолог. Правка). Киев: PSYLIB.
158. Назайкинский, Е. (1972). *О психологии музыкального восприятия*. Москва: Музыка.
159. Назаренко, И. К. (2008). *Искусство пения*. (Хрестоматия). (3-е изд.). Москва: Музыка.
160. Небылицын, В. Д. (1971). Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии. *Вопросы психологи*, 6, 18–26.
161. Никитин, Д. В. & Никитина, Е. А. (2013). Немного о структуре личности дирижера. *Молодой ученый*, 8, 418–419.

162. Никитина, В. (2005). Методические приемы работы над интонацией и словом К. Б. Птицы (по неопубликованным материалам записных книжек профессора). *Модернизация дирижерско-хоровой подготовки учителя музыки в системе профессионального образования*. Таганрог: ТГПИ, 96–102.

163. Никольская-Береговская, К. Ф. (1998). *Русская вокально-хоровая школа IX-XX веков*. (Метод. пособие). Москва: Языки русской культуры.

164. Ніколаї, Г. Ю. (2008). *Розвиток музично-педагогічної освіти в Польщі (XX століття)*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих АПН України, Київ.

165. Новикова, Л. И. (1978). *Педагогика детского коллектива (вопросы теории)*. Москва: Педагогика.

166. Овчаренко, Н. А. (2006). *Основи вокальної методики*. Кривий Ріг: Видавничий дім.

167. Огнев'юк, В. О. (2009). Філософія освіти в структурі наукових досліджень феномену освіти. *Шлях освіти*, 4(54), 2–6.

168. Ожегов, С. И. & Шведова, Н. Ю. (1992). *Толковый словарь русского языка*. Москва: Издательства «Азъ».

169. Олексюк, О. М. & Ткач, М. М. (2004). *Педагогіка духовного потенціалу особистості: сфера музичного мистецтва*. (Навч. посіб.). Київ: Знання України.

170. Олексюк, О. М. (2013). *Музична педагогіка*. (Навч. посіб.). Київ: Київ. ун-т ім. Б. Гріченка.

171. Олпорт, Г. (2002). *Становление личности: избранные труды*. Москва: Смысл.

172. Ороновська, Л. & Ороновський, А. (2014). Хоровий колектив: аналіз дефініцій та провідних ознак. *Молодь і ринок: наук.-пед. журн.* Дрогобич: Дрогоб. держ. пед. ун-т ім. І. Франка, 10(117), 101–105.

173. Остроменский, В. Д. (1975). *Восприятие музыки как педагогическая проблема*. Киев: Мысль.

174. Отич, О. М. (2009). *Мистецтво у системі розвитку творчої індивідуальності майбутнього педагога професійного навчання теоретичний та методичний аспекти*. (Монографія). І. А. Зязюн (Ред.). Чернівці: Зелена Буковина.

175. Павлов, И. П. & Романенко, А. Ф. (1988). *Системный подход к психофизиологическому исследованию мозга человека*. Ленинград: Наука (Ленингр. отд-ние).

176. Падалка, Г. (1995). *Музична педагогіка: Курс лекцій з актуальних проблем викладання музичних дисциплін в системі педагогічної освіти*. Херсон: ХДП.

177. Падалка, Г. М. (2008). *Педагогіка мистецтва (теорія і методика викладання мистецьких дисциплін)*. Київ: Освіта України.

178. Пашнев, Б. К. (2010). *Психодиагностика: практикум детского психолога*. Ростов на Дону: Феникс.

179. Переверев, Н. К. (1989). *Исполнительская интонация*. Москва: Музыка.

180. Петровский, А. В. (1982). *Личность. Деятельность. Коллектив*. Москва: Политиздат.

181. Пиаже, Ж. (1969). *Избранные психологические труды: психология интеллекта, генезис числа у ребенка, логика и психология*. Москва: Просвещение.

182. Пігров, К. (1964). *Керівництво хором*. Київ: Муз. Україна.

183. Попов, Ю. К. (2011). Артистизм С. Рахманинова и специфика его проявления в творческой деятельности русского музыканта. *Вісник ХДАДМ*, 4, 219–222.

184. Предборська, І. & Гайденко, В. (2005). Відчуження знання як проблема філософії освіти: теорії, практики, парадокси, політики та перспективи. *Філософія освіти*, 1, 159–166.

185. Прохоров, А. М. & Гусаева, А. А. (Ред.). (1987). *Советский энциклопедический словарь*. (4-е изд., доп.). Москва: Сов. энцикл.

186. Прядко, О. (2013). Збереження співацького голосу студентів музично-педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів. *Наукові записки*

Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки, 121(1), 282–287.

187. Прядко, О. М. (2009). *Методика розвитку співацького голосу у майбутніх педагогів-музикантів.* (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ.

188. Прядко, О. М. (2015). Шляхи формування творчої активності у майбутніх педагогів-музикантів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр.* Н. В. Гузій (Ред.). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 25(35), 132–135.

189. Радван, Н. (2017). Удосконалення інструментально-виконавських умінь майбутнього педагога-скрипаля на засадах компетентнісного підходу. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць.* Кам'янець-Подільський, 23(2-2017), 110–114.

190. Ражников, В. Г. (2004). *Диалоги о музыкальной педагогике.* Москва: Классика-XX.

191. Рейзенкінд, Т. Й. (2006). *Дидактичні основи професійної підготовки вчителя музики в педуніверситеті.* Кривий Ріг: Видавничий дім.

192. Роджерс, К. (2007). *Клиент-центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение.* Москва: Психотерапия.

193. Романчишин, В. Г. (1995). *Управління розвитком аматорського музичного колективу.* (Навч. посіб.). М. М. Поплавський, В. П. Лапченко (Ред.). Київ: Київ. обл. упр. культури.

194. Роменец, В. А. (1989). *Жизнь и смерть в научном и религиозном истолковании.* Київ: Здоров'я.

195. Роменец, В. А. (2004). *Психологія творчості.* (Навч. посібник для студ. вузів). (3-тє вид.). Київ: Либідь.

196. Ростовський, О. Я. (1993). *Педагогічні основи керування процесом музичного сприймання школярів.* (Автореф. дис. д-ра пед. наук). АПН України, Київ.

197. Ростовський, О. Я. (1997). *Педагогіка музичного сприймання*. (Навч.-метод. посіб.). Київ: ІЗМН.
198. Рубинштейн, С. Л. (2002). *Основы общей психологии*. Санкт-Петербург: Питер Ком.
199. Рудницкая, О. П. (1986). Педагогические проблемы восприятия музыки. *Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования: сб. ст.* А. Г. Костюк (Сост.). Киев: Музична Україна, 70–84.
200. Рудницька, О. П. (1998). *Музика і культура особистості: проблеми сучасної педагогічної освіти*. (Навч. посіб.). Київ: ІЗМН.
201. Рудницька, О. П. (2002). *Педагогіка: загальна та мистецька*. (Навч. посіб.). Київ: Інтерпроф.
202. Савченко, О. Я. (1999). *Дидактика початкової школи*. (Підручник для студ. пед. факультетів). Київ: Генеза.
203. Савченко, Р. А. (2014). *Теорія і методика формування музично-педагогічної компетентності майбутніх вихователів та музичних керівників дошкільних навчальних закладів*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ.
204. Саєнко, Т. О. (2002). Психолого-педагогічні аспекти творчої активності майбутнього вчителя. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. пр. Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини*. Н. С. Побірченко (Ред.). Київ: Наук. світ, 129–134.
205. Сафонова, В. И. (1999). Особенности вокальной работы в хоре (активизация резонаторной системы певца в хоре). *Теория и практика хорового исполнительства. Певческое развитие ребёнка*. И. В. Калиш (Сост.); Л. П. Дуганова (Ред.). Москва: Изд-во МО РФ, АПК и ПРО, 60–66.
206. Сбруєва, А. А. (2004). *Порівняльна педагогіка*. (Навч. посіб.). (2-ге вид., стер.). Суми: ВТД «Університетська книга».
207. Сверлюк, Л. І. (2013). Соціокультурний концепт хорового виконавства. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Серія. Психолого-педагогічні науки*, 1, 61–65.

208. Світайло, С. (2014). Компетентнісна підготовка викладача музичного мистецтва. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI ст.: зб. матер. Міжнародної науково-практичної конф.* Київ, 16-17 жовтня 2010 року, 670–675.

209. Семенова, А. В. (Ред.). (2006) *Словник-довідник з професійної педагогіки.* Одеса: Пальміра.

210. Семиченко, В. А. (1999). *Психология социальных отношений: модульный курс (лекции, практические занятия, задания для самостоятельной работы) для преподавателей и студентов.* Киев: Магистр.

211. Сеченов, И. М. (1947). Рефлексы головного мозга. *Избран. философские и психологические произведения.* Москва: Госполитиздат, 135–155.

212. Сидоров, С. В. (2011). Педагогическое управление ученическим коллективом. *Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики.* Тамбов: Грамота, Ч. 2, 176–179.

213. Сисоєва, С. О. (2006). *Основи педагогічної творчості.* Київ: Міленіум.

214. Сисоєва, С. О. (2011а). *Інтерактивні технології навчання дорослих.* (Навч.-метод. посіб). Київ: ВД «ЕКМО».

215. Сисоєва, С. О. (2011b). Освіта як об'єкт дослідження. *Шлях освіти: науково-методичний журнал.* Київ: Міністерство освіти і науки України, Національна академія педагогічних наук України, Асоціація працівників гімназій і ліцеїв України, 2, 5–11.

216. Сливко, С. А. (2013). *Формування музично-слухової активності студентів мистецьких спеціальностей у процесі інструментально-виконавської підготовки.* (Дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ.

217. Смирнова, Т. (2013). *Хорознавство: історія, теорія, методика.* (Навч. посіб.). Харків: Федорко.

218. Соколов, В. Г. (1983). *Работа с хором.* Москва: Музыка.

219. Софроній, З. В. (2009). Психолого-педагогічні умови формування уваги майбутніх учителів музики у процесі музично-виконавської підготовки. *Науковий*

часопис НПУ імені М. Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: зб. наук. праць, 8(13), 141–145.

220. Сохор, А. Н. (1974). Социальная обусловленность музыкального мышления и восприятия. *Проблемы музыкального мышления*. Москва, 59.

221. Спиринов, Л. Ф. (1997). *Теория и технология решения педагогических задач*. П. И. Пидкасистый (Ред.). Москва: Рос. пед. агентство.

222. Спіліоті, О. В. (2012). *Формування музично-інтонаційного мислення майбутніх учителів музики у процесі фахової підготовки*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ.

223. Станиславский, К. С. (2003). *Работа актера над собой*. Москва: АРТ.

224. Стасюк, Д. В. (2003). *Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх економістів у комплексі «школа – вищий заклад освіти»*. (Автореф. дис. канд. пед. наук). Південноукраїнський держ. педагогічний ун-т, Одеса.

225. Струве, Г. А. (1981). *Школьный хор*. Москва: Просвещение.

226. Стулова, Г. П. (1988). *Хоровой класс: Теория и практика вокальной работы в детском хоре*. (Учеб. пособие для студентов педагогических институтов). Москва: Просвещение.

227. Сухомлинська, О. В. (1996). Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи. *Шлях освіти*, 1, 24–27.

228. Тарасов, Г. (1970). *Проблема духовной потребности*. Москва: Наука.

229. Теплов, Б. (1947). *Психология музыкальных способностей*. Москва; Ленинград: АПН РСФСР.

230. Титаренко, Т. М. (2001). Психологія особистості В. А. Роменця у постмодерністському звучанні. *«Ars vetus – Ars nova»: В. А. Роменець*. І. П. Маноха (Ред.). Київ: Гнозис, 25–43.

231. Тихонова, И. Е. (1978). *Хоровое сольфеджио: к проблеме воспитания музыкального слуха хоровых дирижеров*. (Автореф. дисс. канд. искусствоведения). Ленинград. гос. конс. им. Н. А. Римского-Корсакова, Ленинград.

232. Топчієва, І. О. (2013). *Формування творчої індивідуальності майбутнього вчителя музики у процесі диригентсько-хорової підготовки*. *Наукові записки*

Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки, 114, 202–207.

233. Тушева, В. В. (2016). Культурологічний підхід як теоретико-методологічна основа стратегії формування науково-дослідницької культури майбутніх вчителів музики. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*, 4, 155–161.

234. Тюлин, Ю. Н. (1975). *Вопросы оперной драматургии*. (Учеб. пособие для вузов). Москва: Музыка.

235. Устименко-Косоріч, О. А. (2008). *Масова музика як атрибут молодіжної культури середини ХХ століття*. (Автореф. дис. канд. мистецтвознавства). Київ. нац. ун-т культури і мистецтв, Київ.

236. Фаньцзюань, Мен. (2015). Особливості хорового навчання школярів у дитячих школах мистецтв. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 2, 55–62.

237. Федюра, С. А. (2013). Хорове виконавство на сучасному етапі. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки*, 1, 71–74.

238. Фіцула, М. М. (2002). *Педагогіка*. (Навч. посіб. для студ. вищих педагогічних закладів освіти). Київ: Альма Матер.

239. Фридман, Л. М. & Кулагина, И. Ю. (1991). *Психологический справочник учителя*. Москва: Просвещение.

240. Хатунцев, С. Н. (2007). *Адаптация преподавателя начинающего к профессионально-педагогической деятельности в высшем учебном заведении*. (Монографія). Донецк: Бго-Восток.

241. Хижна, О. П. (2011). Мистецька освіта майбутніх учителів початкової школи як важливий чинник гуманізації вищої освіти України. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського*, 1-2, 35–43.

242. Хоменко, Л. В. (2017). Діагностика сформованості мотивації до музично-викладацької діяльності в студентів педагогічних коледжів. *Науковий*

часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти, 23, 108–111.

243. Хоружа, Л. (2016). У пошуках нової педагогіки: критичний аналіз. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 3-4, 7–11.

244. Цагарелли, Ю. А. (2008). *Психология музыкально-исполнительской деятельности*. Санкт Петербург.

245. Цзюнь, Ма. (2011). *Формування вокального слуху майбутнього вчителя музики*. (Автореф. дис. кан. пед. наук). Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова, Київ.

246. Чабанный, В. Ф. & Кустов, Ю. П. (1984). *Управление самодеятельным хоровым коллективом. Психолого-педагогические аспекты*. (Учеб. пособие). Ленинград: ЛГИК.

247. Черкасов, В. Ф. (2014). *Теорія і методика музичної освіти*. (Навч. посіб.). Тернопіль: Навчальна книга «Богдан».

248. Чесноков, П. Г. (1961). *Хор и управление им*. (Пособие для хоровых дирижеров). (3-е изд.). Москва: Государственное музыкальное издательство.

249. Шамина, Л. В. (1988). *Работа с самодеятельным хоровым коллективом*. (Учеб. пособие). Москва: Музыка.

250. Шапар, В. Л. (2004). *Психологічний тлумачний словник*. Харків: Прапор.

251. Шапошников, К. (2006). *Контекстный подход в процессе формирования профессиональной компетентности будущих лингвистов-переводчиков*. (Автореф. дисс. канд. пед. наук). Марийский гос. пед. ин-т им. Н. К. Крупской, Йошкар-Ола.

252. Шварц, Н. (1963). *Строй хора*. (Метод. пособие). Москва: Сов. Россия.

253. Шишкін, Г. О. (2013). Особистісно-орієнтоване навчання майбутніх учителів технологій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 40, 92–297.

254. Шугуан, С. (2012). Структурні складові досвіду виконавської діяльності педагога-музиканта. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання підготовки фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця, 84–187.
255. Щербакова, А. И. (2000). Аксиологический подход к музыке и музыкально-педагогическому образованию. *Проблемы и перспективы педагогического образования в XXI веке*. Москва, 15–25.
256. Щолокова, О. П. (2011). Компетентнісний підхід у просвітницькій діяльності вчителя музики. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 14: Теорія і методика мистецької освіти*, 11, 15–19.
257. Юссон, Р. (1974). *Певческий голос. Исследование основных физиологических и акустических явлений певческого голоса*. Москва: Музыка.
258. Юцевич, Ю. Є. (2009). *Музыка: словник-довідник*. (2-ге вид., переробл. і доп.). Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
259. Юшманов, В. И. (2001). *Вокальная техника и её парадоксы*. Санкт-Петербург: Издательство ДЕАН.
260. Ягупов, В. В. (2004). *Соціальна та військова психологія*. (Підручник). Київ: Тандем.
261. Яковлева, Н. О. (2002). Проектирование как педагогический феномен. *Педагогика*, 6, 8–14.
262. Ятло, Л. (2008). Специфіка співацької артикуляції і дикції в роботі з дитячим хором. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 25, 98–104.
263. Arnheim, R. (1984). Perceptual dynamics of musical expression. *Musical Quarterly*, LXX(3), 295–309.
264. *Arts Education Partnership, Music Matters: How Music Education Helps Students Learn, Achieve, and Succeed*, Washington, D.C., September 2011.
265. Babichenko, N. O. (2017). Forming of vocal-choral skills of teenagers in extra-curricular activity. *Proceedings of the International Scientific Conference «Topical Issues of Science and Education»* (July 17, 2017, Warsaw, Poland), Vol. 5, 103–108.

266. Banks, J. A. (1988). *Multicultural Education in Western Societies*. London-New York-Sydney-Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 66–75.
267. Banks, J. A. (2006). *Race, Culture, and Education: The Selected Works of James A. Banks*. New York: Routledge. Retrieved from <https://www.amazon.com/RaceCulture-Education-Selected-Educationalists/dp/0415398207>.
268. Craft, M. (1986). *Multicultural Education in the United Kingdom*. London-New York-Sydney-Toronto: Holt, Rinehart and Winston, 76–97.
269. Ferris, P., Sinclair, C. & Kline, T. (2005). It takes two to tango: personal and organizational resilience as predictors of strain and cardiovascular disease risk in a work sample. *Journal of occupational health psychology*, Vol. 10, 3, 225–238.
270. Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145.
271. Kifenko, A. M. (2017). The influence of choral performance on the artistic and communicative process. *Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms: International scientific-practical conference*. Tbilisi, 158–160.
272. Lewis Brown, L. «*The Benefits of Music Education*». Retrieved from <http://www.pbs.org/parents/education/music-arts/the-benefits-of-music-education>.
273. Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: the Technologizing of the Word*. London; New York: Methuen.
274. Rebrova, O. (2018). Conceptual Ideas of Narrative Pedagogy in Professional. *Journal of History Culture and Art Research*, 7(1), 84–89.
275. Robert B. Michael, Maryanne Garry, Irving Kirsch. (2012). Suggestion, Cognition and Behavior. *Current Directions in Psychological Science*, 21(3), 151–156.
276. Sart, J.-P. (1960). *Critique de la raison clialtctique*. Paris.
277. Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.
278. Setiya, K. (2018). Intention. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*

(Fall 2018 Edition). E. N. Zalta (Ed.). Retrieved from <https://plato.stanford.edu/entries/intention>.

279. Sleeter, C. E. & Grant, C. A. (1987). An analysis of multicultural research in the United States. *Harvard Educational Review*, 57(4), 421–445.

280. Tun Dao Czin & Sun Min Chgu. (2001). *Performance and analysis of Chinese musical works*. Pekin: Folk musical publishing house.

281. *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. (2006). Paris: UNESCO Section of Education for Peace and Human Rights.

282. Wang, Yajun (2016). Communicative clusters of conductor and choral training of prospective musical art teacher. *Modern Tendencies in Pedagogical education and Science of Ukraine and Israel: the way to integration*, 7, 367–374.

283. Wojciech M. Marchwica (2016). Methods of the music popularization among children as the important factor of fighting against the McDonaldisation of global culture. *Музичне мистецтво в освітологічному дискурсі: науковий журнал*. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 14–24.

284. Zavalko, K. (2013). Teaching preschoolers playing the violin on the basis of innovative violin techniques. *Problems in music pedagogy*, Vol. 12, 59–69.

ДОДАТКИ

Додаток А

**Діагностика виміру глибини мотивів
до хорового мистецтва та вокально-хорової діяльності
за модифікованою методикою О. Леонтєва
«Мотиви навчальної діяльності»**

Інструкція. Оберіть свій варіант відповіді на запитання: «Я навчаюсь, щоб...»:

1. Мене не лаяли батьки.
2. Поважали одногрупники.
3. Зі мною було цікаво розмовляти студентам та дорослим.
4. Навчитися добувати цікаву для мене інформацію.
5. Більше дізнатися про музичне мистецтво.
6. Щоб краще підготуватися до майбутньої професії.
7. До мене добре ставилися вчителі.
8. Сформувати кращі моральні якості.
9. Гарно володіти співацьким голом.
10. Навчитися запам'ятовувати і зберігати в пам'яті все цікаве для мене.
11. Зрозуміти в чому сенс життя.
12. Вивчити більше пісень.
13. Виконати свій борг перед батьками та вчителями.
14. Не здаватися дурним .
15. Не підводити свій клас, групу.
16. Навчитися добре і своєчасно виконувати будь-яку справу.
17. Зрозуміти, що рухає життя вперед .
18. Розібратися в своїх музичних здібностях, проявити себе .

Додаток Б

Тест на виявлення особистісної готовності

до роботи з навчальними вокально-хоровими колективами

1. Музичне мистецтво – здебільшого колективне, тому професія диригента в музиці повинна вважатися головною +
2. Мені подобається бути в центрі колективної уваги +
3. Зазвичай я людина товариська і легко комунікую з людьми +
4. Мені легко організувати людей для спільних дій +
5. Я колекціоную записи різних диригентів для порівняння їх між собою і пошуку найбільш вірного на мій погляд виконання +
6. Займаючись з педагогом, я рідко пропоную свій варіант трактовки –
7. Колективні заняття мені подобаються більше, ніж індивідуальні +
8. Мені буває важко підібрати ключ спілкування з незнайомими людьми –
9. Мої друзі вважають мене веселою та товариською людиною +
10. Я легко переношу конфліктні ситуації, порівняно з іншими +
11. Я високо ціную мистецтво міміки та жестів +
12. В мене часто бувають зіпсовані стосунки з іншими людьми через мою принциповість +
13. Я використовую будь-яку можливість, щоб виступити як керівник хору +
14. Часто без причин в мене може зіпсуватися настрій –
15. Поїздки на концерти та гастролі виснажують мене –
16. Якщо я відчуваю наближення конфліктної ситуації, я віддаю перевагу спокійному обговоренню проблеми і ніколи не зриваюсь +
17. Я люблю розповідати цікаві історії в компаніях +
18. Моя майбутня професія керівника хору викликає у мене серйозну стурбованість +
19. У колі своїх друзів я мало розповідаю про майбутній виступ з хором –

20. Навчаючись в школі, я охоче виконував доручення, пов'язані із спілкуванням з іншими людьми +
21. У мене доволі багато книжок про диригентів +
22. Виконання будь-якої роботи у присутності багатьох людей мало бентежить мене +
23. Я шукаю будь-який привід, щоб попрактикуватися з будь-яким навчальним хором +
24. Мені подобається втілювати музичної інтонації у пластичний жест +
25. Зазвичай я ознайомлююся з багатьма партитурами, окрім тих, що вивчаю у класі диригування +
26. Я би хотів якомога частіше виступати з хором на концертах +
27. Я виступаю на концертах тільки тому, що цього потребує програма –
28. Я вважаю, що під час виконання хорового твору диригенту не обов'язково викладатись, тому що хористи і без нього знають, що треба робити +
29. Під час педпрактики я використовую будь-яку можливість для організації вокально-хорового колективу +
30. Якщо потрібно, я завжди готовий замінити керівника хору +

Обробка результатів тесту: 10-14 балів – низький рівень, 15-20 балів – середній рівень, 21-30 балів – високий рівень. Кожний бал виставляється тоді, коли співпадає відповідь і ключем тесту («+» – так, «-» - ні). Разом із зростом професіоналізму збільшується ступінь позитивного ставлення до майбутньої спеціалізації.

Розроблено автором.

Додаток В

Діагностика вокально-хорової компетентності майбутнього вчителя музичного мистецтва

Термінологічний словник-таблиця

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

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

ПОНЯТТЯ	ВИЗНАЧЕННЯ	ЗМІСТ
Постановка голосу		
Голосовий апарат		
Висока співацька позиція		
Висока співацька форманта		
Головні резонатори		
Грудні резонатори		
Опора співацького дихання		
Артикуляція		
Польотність звуку		
Розподіл співацького дихання		
Кантиленний спів		
Діапазон співацького голосу		
Регістр співацького голосу		
Мутація дитячого голосу		

Розроблено автором.

Додаток Г
Особистісний опитувальник Л. П. Калинського

Мета опитувальника – виявлення рівня організаторських та комунікативних якостей особистості студента.

У ході обробки ключів (кожного досліджуваного) для визначенню профілю особистісних якостей підраховувалося число взятих в кружечки цифр окремо за кожною вертикальною шкалою.

Ці цифри відображають ступінь вираження кожного із критеріїв:

1. спрямованість;
2. діловитість;
3. домінування;
4. впевненість в собі;
5. вимогливість;
6. впертість, негативізм;
7. поступливість;
8. залежність;
9. психологічний такт;
10. чуйність.

Є 4 рівні вираження (зони):

- 0-4 бали – низький рівень (номінальна зона);
- 4-8 балів – середній рівень (потенційна зона);
- 8-12 – високий рівень (перспективна зона);
- більше 12 балів – дуже високий рівень (суперзона).

Дякуємо за відповідь!

ДОДАТОК І

Твори, що ілюструють метод зонного інтонування.

Ой дуб, ду - ба, ду - ба, гей!

f

Сопрано соло

mf

«Як бу - ла я ма - лень - ка, ко - ли - ха - ла ме - не нь - ка.
А як ста - ла під - рос - та - ти, ста - ли хлоп - ці ко - ли - ха - ти».

p

А...

p

mf

ме - не нь - ка.
ко - ли - ха - ти».

mf

1 2

дів - чи - но мо - я лю - ба. лю - ба.

Ой дуб, ду - ба, ду - ба,

Помалу

Прискорюючи

f

Ой дуб, ду - ба, ду - ба, ду - ба, дів - чи - но мо - я лю - ба, на - бре - ха -

-ли на ме - не, що я хо - див до те - бе, фи - ги - ми - ги да - ру - вав,

Рис. І. 1. Укр.нар.пісня в обр. М. Ракова «Ой дуб, дуба»

От - че наш, що є - си на не - бе - сах, не - хай свя - тить - ся І - м'я Тво - є,

не - хай прий - де Цар - ство Тво - є, не - хай бу - де во - ля Тво - я,

як на не - бі, так і на зем - лі. Хлі - ба на - шо - го що - ден - но - го дай

нам сьо - год - ні й прос - ти нам про - ви - ни на - ші,

як і ми про - ща - є - мо, ви - ну - ват - цям на - шим,
як і ми про - ща - є - мо

і не вве - ди нас у спо - ку - су, а - ле ви - зво - ли нас від лу - ка - во - го. А - мінь.

Рис. Г 2. М Леонтович «Отче наш»

Додаток Д

Твори, що ілюструють метод співналаштованості голосів хористів

The image displays a musical score for the piece "Hopak" by Modest Mussorgsky. It features four vocal staves and a piano accompaniment. The lyrics are in Ukrainian. The score includes dynamic markings such as *cresc.*, *f*, *ff*, and *ten.*, as well as performance instructions like *poco allargando*. The piece is in 2/4 time and G major. The lyrics are as follows:

див-чы-на, плес-ка-ла-ся риб-чы-на. Тай у-па-ла в став не-бо-го
 див-чы-на, плес-ка-ла-ся риб-чы-на. Гой, гой, гой,
 див-чы-на, плес-ка-ла-ся риб-чы-на. Тай у-па-ла в став не-бо-го
 див-чы-на, плес-ка-ла-ся риб-чы-на. Гой, гой!

и ня-ма-є тут ни-ко-го. Та ни-ко-му під-пич-ты, щоб див-чы-ну
 гой! Гой, гой, гой! Гой, гой, гой!
 и ня-ма-є тут ни-ко-го. Та ни-ко-му під-пич-ты, щоб див-чы-ну
 Гой, гой! Гой, гой!

ви-тяг-ты. Див-чы-на у-род-ли-ва, ру-мя-на, чер-но-бры-ва,
 Гой, гой! Див-чы-на у-род-ли-ва, ру-мя-на, чер-но-бры-ва,
 ви-тяг-ты. Див-чы-на у-род-ли-ва, ру-мя-на, чер-но-бры-ва,
 Гой, гой! Див-чы-на у-род-ли-ва, ру-мя-на, чер-но-бры-ва,

poco allargando

34 poco allargando

45 88

Рис. Д. 1. М. Мусоргський «Гопак»

mun - di, mi - se - re - re, mi - se - re - re no -

A - gnus De - i, qui tol - lis pec - ca - ta
- bis.

mun - di, mi - se - re - re, mi - se - re - re, mi - se - re - re

12133

Detailed description: The image shows a musical score for the 'Agnus Dei' movement. It consists of three systems of music. Each system includes a vocal line (soprano and alto) and a piano accompaniment (right and left hands). The key signature is three flats (B-flat, E-flat, A-flat), and the time signature is 3/4. The lyrics are in Latin. The first system contains the first line of the vocal part. The second system contains the second line, starting with 'Agnus Dei, qui tolles peccata'. The third system contains the third line, which is a repetition of the first line. Performance markings include 'sf' (sforzando), 'p' (piano), and 'cresc.' (crescendo). There are also some handwritten annotations in the score, such as 'cresc. p' and 'cresc. p'.

Рис. Д. 2. Ж. Бізе «Agnus Dei»

Додаток Е

Твори, що ілюструють метод «хорового ядра»

- 1 -

Щаломъ рг *СТОЛПОВОЙ РОСПѢВЪ.
СОСТАВЛЕНО ІІ ДВѢХЪ ИЗВОДШВЪ.*

ГОЛОВНИКЪ *Благослови душе моя Господа:*

Бла - ро - сло - венъ е - си Го - сподн.

ЛИКЪ А *Господн вже мой возвеличиса еси ст -*

- лѡ:

ПРИПѢВЪ *Бла - ро - сло - венъ е - си*

Го - спо - ди. *КОНЕЦЪ*

ЛИКЪ Б *И в'велелъ потхъ сѧ ѡбле - че:*

Твори аи агглы свои дхнн и слвгн свои ѡгнь палашъ:

ПРИПѢВЪ *Дн - вна дѣ - ла тво - я Го -*

- спо - ди. *КОНЕЦЪ:*

Рис. Е. 1. Знаменний розспів «Благослови душе моя Господа»

The image displays a musical score for the Gregorian chant "Benedicamus Domino". It consists of five staves of music, each beginning with a treble clef and a common time signature (C). The lyrics are written below the notes on a horizontal line. The lyrics are: "Be", "ne", "di", "ca", "mus". The music is a single melodic line with a rhythmic pattern of quarter and eighth notes. The final staff ends with a double bar line and the word "T u r a" written below it.

Рис. Е. 2. Григоріанський хорал «Benedicamus Domino»

Додаток Є

Твори з репертуару навчального хорового колективу
для виміру акустично-фізіологічного критерію

Moderato mesto

1. На-ле-ті-ли жу-рав-лі,

p

tr

на-ле-ті-ли жу-рав-лі,

tr

сі-ли-впа-ли на ріл-лі, сі-ли-впа-ли на ріл-лі.

tr

mf

1.(2-5) Ой у са-ду го-лу-би гу-дуть, ой у са-ду

mf

го-лу-би гу-дуть, аж в світ-лонь-ку го-ло-си і-дуть.

Рис. Є.1. М. Леонтович «Налетіли журавлі»

1. (2-5) Ой у лі - сі при до - ро - зі там ка - ли - на

сто - я - ла, а на ті - їй ка - ли - нонь - ці

Гей!

там зо - зу - ля ку - ва - ла.

2. Ой зозуля не кувала, а всю правду сказала,
Ой як мати свого сина у солдати проводжала:

3. «Іди, іди, мій синочку, та за батька старого;
Дадуть тобі, мій синочку, та коня вороного.

Рис. Є.2. М. Леонтович «Закувала зозуленька»

Moderato

1. Пі - шов ми - лий луж - ком, луж - ком а ми - ла - я бе - реж - ком,
 мах - нув ми - лий ру - чень - ко - ю, а ми - ла - я ру - ка - вом.

2. Було літо прекраснеє, пізня осінь настає, –
В саду травка посихає, вже і квіток не стає.
3. Всі криниці замерзають, ніде річки не течуть, –
Беруть милого в солдати та ще й плакати не дають.
4. Тепер же я зосталася ні покритка, ні вдова, –
Тепер же я зосталася рекруточка молода.

Рис. Є.3 М. Леонтович «Пішов милий»

Додаток 3

Довідки про впровадження



Міністерство освіти і науки України
НІЖИНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ МИКОЛИ ГОГОЛЯ

вул. Графська, 2, м. Ніжин, Чернігівська обл., 16602
 тел.: (04631) 7-19-67, факс: (04631) 2-53-09
 e-mail: ndu@ndu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125668

23.10.2018 № 05/373

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження матеріалів дисертаційного дослідження
**КИФЕНКО Анни Миколаївни «Методика формування музично-слухової
 активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому
 колективі» на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук зі
 спеціальності 13.00.02 — теорія та методика навчання (музика)**

Результати дисертаційного дослідження А. М. Кифенко «Методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі» упродовж 2017–2018 років упроваджувалися в навчальний процес Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Експериментальна робота дисертантки здійснювалася на базі кафедри вокально-хорової майстерності факультету культури і мистецтв імені Олександра Ростовського – на заняттях із дисципліни «Хоровий клас та практикум роботи з хором». Вона включала такі етапи: спонукально-орієнтаційний, розвивально-дієвий та діяльнісно-результативний. Методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі спрямована на забезпечення стійкої професійної мотивації студентів до вокально-хорової діяльності та ґрунтується на культурологічному, компетентнісному, особистісно зорієнтованому, аксіологічному підходах.

Практичну цінність мають впроваджені Кифенко Анною Миколаївною методи роботи з навчальним хоровим колективом, зокрема метод вокально-інтонаційного виховання хористів, метод формування частотного словника, метод нейро-лінгвістичного програмування, метод «хорового ядра», метод співналаштованості голосів хористів, метод мануального відображення.

Обговорення результатів проведеної роботи на засіданні кафедри вокально-хорової майстерності (протокол засідання кафедри №3 від 17 жовтня 2018 р.) підтвердило ефективність запропонованої аспірантом Кифенко А.М. методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.



Т.в.о. ректора університету

О.Д.БОЙКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СУМСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені А. С. МАКАРЕНКА

вул. Роменська, 87, м. Суми, 40002, факс (0542) 22-15-17, тел. (0542) 22-14-95
E-mail: rector@sspu.sumy.ua Код ЄДРПОУ 02125510

05.11.2018 № 2780/1

На № _____ від _____

ДОВІДКА

**про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кифенко Анни Миколаївни на тему «Методика формування музично-
слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва
в навчальному хоровому колективі» за спеціальністю
13.00.02 – теорія та методика музичного навчання**

Упродовж 2017–2018 рр. на базі Навчально-наукового інституту культури і мистецтв Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка відбувалося впровадження результатів експериментального дослідження аспіранта кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка Кифенко Анни Миколаївни щодо проблем формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. Використані в дослідженні автором методологічні підходи до розгляду складних проблем сучасної педагогічної науки та розроблена методика отримали схвальні відгуки студентів та викладачів.

Запропонована методика набула практичного застосування в діяльності викладачів диригентсько-хорових і музично-теоретичних дисциплін.

Практичне значення одержаних результатів впровадження переконує, що основні концептуальні положення дослідження відповідають тенденціям розвитку вищої освіти України, соціальному замовленню суспільства та можуть бути використані в практиці роботи вищих навчальних закладів; обґрунтовані автором теоретичні й методичні рекомендації є своєчасними; цілеспрямованість і систематичність навчально-виховної роботи, що базувалася на дотриманні виявленої сукупності педагогічних умов, забезпечили результативність запропонованої методики.

Упровадження результатів в експериментальних умовах сприяло підвищенню результативності навчання студентів, зростанню їх мотивації в оволодінні професією вчителя музичного мистецтва та багатогранності формування професійно-особистісного досвіду майбутніх фахівців.

Обговорення результатів проведеної роботи підтвердило ефективність запропонованої аспірантом Кифенко А. М. методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

Ректор,
д.пед.н., проф.

Директор
Навчально-наукового інституту
культури і мистецтв,
д.пед.н., проф.



Ю. О. Лянной

О. А. Устименко-Косоріч



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
РІВНЕНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІНСТИТУТ МИСТЕЦТВ**

вул.М.Хвильового, 7, м. Рівне, 33028, тел. (0362) 26-78-65, факс (0362) 26-37-15
E-mail: durekciaim@ukr.net, код ЄДРПОУ 25736989

16.11.2018 № 111-М

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Кифенко Анни Миколаївни «Методика формування музично-слухової активності
майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі».

Упродовж 2017–2018 рр. у зміст навчально-виховного процесу Рівненського державного гуманітарного університету були впроваджені результати дисертаційного дослідження А. М. Кифенко з актуальної проблеми формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі.

У навчальний процес ВНЗ була впроваджена модель методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі із застосуванням інноваційних принципів, організаційних форм та методів навчання. В основу моделі, яку запропонувала аспірант, покладено принцип творчої самореалізації особистості у вокально-хоровій діяльності.

Запровадження поетапної методики, розробленої автором дисертації, базувалося на застосуванні педагогічних умов, важливих для формування музично-слухової активності, таких як забезпечення стійкої професійної мотивації студентів до вокально-хорової діяльності, формування навичок роботи в хоровому ансамблі в умовах акустичних та психофізіологічних закономірностей хорового співу, урахування інтеграції міждисциплінарних зв'язків у процесі вокально-хорової роботи майбутніх учителів музичного мистецтва, створення сприятливого психологічного клімату під час роботи начального хорового колективу. Методика впровадження дисертаційного дослідження базувалося на компетентнісному, особистісно зорієнтованому, аксіологічному, культурологічному підходах.

Результати впровадження дисертаційного дослідження аспірантки А. М. Кифенко обговорено та схвалено на засіданні кафедри хорового диригування Рівненського державного гуманітарного університету (протокол засідання кафедри № 11 від 14.11.2018 р).

Ректор Рівненського державного
гуманітарного університету

Директор Інституту
мистецтв РДУ



проф. Р.М.Постоловський

проф. Я.В.Сверлюк

КИЇВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА

Вул. Бульварно-Кудрявська, 18/2, м. Київ,
Україна, 04053, тел./факс: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua



BORYS GRINCHENKO
KYIV UNIVERSITY

18/2 Bulvarno-Kudriavska St., Kyiv,
Ukraine, 04053, tel./fax: +380 44 272-19-02
e-mail: kubg@kubg.edu.ua, www.kubg.edu.ua

27.12.2018 № 148-Н

На № _____ від _____

АКТ

**про впровадження результатів дисертації
Кифенко Анни Миколаївни
на тему «Методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів
музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі»,
поданої на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук
зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (музика)**

Упродовж 2015-2018 років на базі кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка здійснювалася апробація результатів дисертації А.М. Кифенко з теми «Методика формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі».

Основні положення та висновки дисертації А.М. Кифенко полягають у систематизації найвагоміших вітчизняних та зарубіжних учених, пов'язаних із питаннями фахового становлення та формування фахових, зокрема вокально-педагогічних компетенцій майбутніх учителів музичного мистецтва.

Використовуючи теоретичні положення, дисертантка розробила методику формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі, яка пройшла успішну апробацію та отримала позитивні відгуки від науково-педагогічного складу кафедри теорії та методики музичного мистецтва.

На основі фактичного матеріалу дослідження А.М. Кифенко було розроблено та впроваджено у освітній процес спеціальностей 025 Музичне мистецтво («Теорія та історія музичного мистецтва») теми для вивчення, які доповнили обов'язкову навчальну дисципліну «Хоровий клас та практика роботи з хором», що призвело до зацікавленості студентів у вивченні даної дисципліни.

Основні положення і висновки дисертації А.М. Кифенко було обговорено на засіданнях кафедри теорії та методики музичного мистецтва, методологічних семінарах, апробовано на конференціях «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (м. Київ, 2017); «Сучасний вимір психології та педагогіки» (м. Київ, 2018 р.).

Результати дисертації А.М. Кифенко отримали високу оцінку при обговоренні й були затверджені на засіданні кафедри теорії та методики музичного мистецтва Інституту мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка і рекомендовані до подальшого впровадження (протокол № 18 від 05 вересня 2018 року).

Акт виданий для подання до спеціалізованої вченої ради.

Проректор з наукової роботи,
доктор філологічних наук, доцент



Н. М. Віннікова

Додаток И

Список праць здобувача та відомості про апробацію

Список праць здобувача

Статті в наукових фахових виданнях України

1. Кифенко, А. М. (2015). Українська духовна музика в репертуарі навчального хорового колективу. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*, 4 (45), 82–86.

2. Кифенко, А. М. (2017). Критерії та рівні сформованості музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу. *Педагогічний процес: теорія і практика. Серія: Педагогіка*, 3 (58), 84–88.

3. Кифенко, А. М. (2017). Особливості слухової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу. *Педагогічні науки*, LXXVI, 2, 77–80.

4. Кифенко, А. М. (2018). Аналіз результатів експериментального дослідження формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*, 59, 70–76.

5. Кифенко, А. М. (2018). Організаційні методи формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. *Theory and methods of educational management*, 1 (21), 34–47.

6. Кифенко, А. М. (2018). Експериментальна перевірка ефективності методики формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 9 (83), С. 251–261.

Стаття в науковому зарубіжному виданні

7. Kifenko, A. (2017). Choral performance as an artistic process. *Modern tendencies in the pedagogical science of Ukraine and Israel: the way to integration*, 8, 93–99.

Статті в наукових вітчизняних виданнях

8. Кифенко, А. М. (2014). Хорове виконавство як художньо-комунікативний процес. *Духовність особистості в системі мистецької освіти: збірник праць наукової школи доктора педагогічних наук, професора О. М. Олексюк*, 4 (46), 65–70.

9. Кифенко, А. М. (2016). Педагогічні умови формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному

хоровому колективі. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*, 9, 31–34.

Праці апробаційного характеру

10. Кифенко, А. М. (2015). Духовна хорова музика в репертуарі навчального хорового колективу. *Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку: матеріали XVII Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*, 17. Переяслав-Хмельницький, 118–120.

11. Кифенко, А. М. (2016). Специфіка слухової діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва на заняттях навчального хорового колективу. *Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття: матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 563–570.

12. Кифенко, А. М. (2015). Хорове виконавство як художньо-комунікативний процес. *Наукова дискусія: теорія, практика, інновації*. Київ, 14–17.

13. Кифенко, А. М. (2017). Організаційні форми, методи та засоби формування музично-слухової активності майбутніх учителів музичного мистецтва в навчальному хоровому колективі. *Сучасний вимір психології та педагогіки: збірник тез наукових робіт учасників Міжнародної науково-практичної конференції*. Львів, 144–146.

14. Kifenko, A. M. (2017). The influence of choral performance on the artistic and communicative process. *Forming of modern educational environment: benefits, risks, implementation mechanisms: International scientific-practical conference*. Tbilisi, 158–160.

15. Кифенко, А. М. (2018). Розвиток музично-слухової активності в навчальному хоровому колективі. *Експериментальні та теоретичні дослідження в сучасних науках: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*, 3. Суми, 73–75.

16. Кифенко, А. М., Голян, Х. В. (2018). Акустично-фізіологічні особливості академічного співу в хоровому колективі. *Інноваційні наукові дослідження: теорія, методологія, практика: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції*. Київ, 14–16.

17. Кифенко, А. М., Голян, Х. В. (2018). Акустичні особливості хорового співу. *International scientific conference Modernization of education system: world trends and national peculiarities: International scientific conference*. Kaunas, 141–113.

Відомості про апробацію

Апробація отриманих результатів дослідження здійснювалася у процесі виступів і обговорень на науково-методичних і науково-практичних конференціях різного рівня:

міжнародних

- «Наукова дискусія: теорія, практика, інновації» (Київ, 2015),
- «Пріоритетні напрями вирішення актуальних проблем виховання і освіти» (Харків, 2015),
- «Професійна мистецька освіта і художня культура: виклики XXI століття» (Київ, 2016, 2018),
- «Сучасний вимір психології та педагогіки» (Львів, 2017),
- «Формування сучасного освітнього простору: переваги, ризики, механізми реалізації» (Тбілісі, 2017),
- «Modernization of education system: world trends and national peculiarities» (Kaunas, 2018),
- «Інноваційні наукові дослідження: теорія, методологія, практика» (Київ, 2018),
- «Експериментальні та теоретичні дослідження в сучасних науках» (Суми, 2018);

всеукраїнських

- «Вітчизняна наука на зламі епох: проблеми та перспективи розвитку» (Переяслав-Хмельницький, 2015),
- «Актуальні проблеми мистецької освіти та художньої культури» (Київ, 2018).