**НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**
**імені М.П.Драгоманова**

На правах рукопису

**МЕЛЬЧЕНКО Катерина Григоріївна**

УДК [378.091.12.011.3-051:772]

# МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ У ПРОЦЕСІ ПОСТАНОВКИ ДИТЯЧИХ ОПЕР

13.00.02 – «Теорія та методика музичного навчання»

Дисертація на здобуття
наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник
Науменко Світлана Іванівна
кандидат психологічних наук, професор

КИЇВ – 2012

## ЗМІСТ

**ВСТУП** **4**
**РОЗДІЛ І. ЗДІБНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ** **12**
1.1. Проблема здібностей у науково-педагогічній літературі **12**
1.2.Особливості розвитку музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики **25**
1.3.Дитяча опера як засіб формування музично-педагогічних здібностей студентів **54**
**ВИСНОВКИ ДО І РОЗДІЛУ** **61**
**РОЗДІЛ ІІ. МЕТОДИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПОСТАНОВКИ ДИТЯЧИХ ОПЕР** **63**
2.1. Методична модель формування музично-педагогічних здібностей в процесі постановки дитячих опер **63**
2.1. Педагогічні умови, критерії та рівні сформованості музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики **81**
**ВИСНОВКИ ДО ІІ РОЗДІЛУ** **94**
**РОЗДІЛ ІІІ. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНе ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД ДИТЯЧОЮ ОПЕРОЮ** **96**
3.1. Діагностика рівня музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики **96**
3.2. Експериментальне дослідження розвитку музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики в процесі постановки дитячої опери **143**
**ВИСНОВКИ ДО ІІІ РОЗДІЛУ** **179**
**ВИСНОВКИ** **182**
**ДОДАТКИ** **185**
**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ** **225**

# ВСТУП

**Актуальність теми дослідження.** Європейський напрям сучасної української вищої освіти вимагає суттєвої модернізації її змісту і оновлення форм організації з орієнтацією на формування у підростаючого покоління загальнолюдських і національних цінностей демократичного суспільства, виховання особистостей високої освіченості й художньої культури, кваліфікованих фахівців здатних вільно конкурувати на міжнародному ринку праці. Відповідно до останнього пакету директивних освітніх документів щодо інтеграції національної системи освіти в єдиний освітній простір, формування багатогранної, креативно мислячої особистості вчителя мистецьких дисциплін, піднімає його професійний статус і соціально-культурологічне призначення в справі формування гармонійно розвинених особистостей третього тисячоліття.

У державному стандарті освітньої галузі “Мистецтво” наголошується на тому, що її головною метою є розвиток у дітей і молоді особисто-ціннісного ставлення до мистецтва, здатності до сприймання, розуміння і творення художніх образів, потреби в художньо-творчій самореалізації та духовному самовдосконаленні. Це передбачає залучення школярів до активної художньо-творчої діяльності, яка забезпечує формування багатогранності і багатоплановості сприймання “образу” світу, розуміння мистецтва і художньої культури як системи скоординованих знань, опанування яких необхідне для формування в свідомості учнів цілісної художньої картини культурного простору. Найбільш ефективно і оптимально можливо реалізувати вищезазначену мету, озброївши майбутніх учителів музики інтегрованими музично-педагогічними знаннями, пов’язаними з синтетичними видами мистецтва, зокрема музичним дитячим театром (дитячою оперою) та їх трансформацією у шкільну практику. Загальновідомо, що дитяча опера об’єднує в собі багато видів мистецтва: музику, літературу, театральну дію, хореографію, живопис, художню працю (пошив і оздоблення костюмів), елементи архітектури (декорації), природно і різнобічно впливаючи на сенсорно-емоційний розвиток особистості, комплекс її креативних і загальнопізнавальних здібностей. Завдяки емоційно-естетичній насиченості та унікальності ефірних і акустичних властивостей музичного матеріалу, який акумулює в собі весь світ оточуючих звуків і звукових асоціацій, музика робить більш зрозумілими закони герменевтики (тлумачення мистецтва), стимулює формування того чи іншого слухового образу (Е.Назайкінський).

Таким чином потреби держави у підготовці висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, здатних до професійного зростання, особистісно-творчого розвитку, актуалізують дану проблему в контексті вимог впровадження Болонської системи освіти в Україні.

У контексті наведеного вище набуває актуальності проблема удосконалення музично-педагогічної підготовки майбутніх учителів музики з позиції ефективного розвитку їх здібностей. Адже проблема ефективного розвитку здібностей багатогранна і різноманітна. Так само й різноманітні погляди психологів та педагогів на її вирішення. Особливості природи здібностей, їх психологічні та психофізіологічні властивості висвітлені у працях Б.Ананьєва, В.Бехтєрєва, Л.Виготського, Б.Ендью, Г.Костюка, Є. Назайкінського, С.Рубінштейна, Б.Теплова та ін., специфіка розвитку здібностей відповідно психологічним характеристикам діяльності вчителя розглянута у психолого-педагогічних дослідженнях (М.Амінов, І.Зимна, В. Крутецький, Н.Кузьміна, Л.Нікітіна, С.Максименко, А.Маркова та ін.), розкриттю творчого компоненту здібностей присвячені роботи Ф. Гоноболіна, М.Левітова, С.Сисоєвої та ін.

Дослідженню музичних здібностей присвячені праці Б.Алієва, О. Апраксіної, Л.Бочкарьова, Н.Вєтлугіної, Д.Кабалевського, В.Назайкінського

, С.Науменко, В.Остроменського, В.Петрушина, Б.Теплова та ін., питання формування музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики розкрито у роботах Е.Абдулліна, А.Болгарського, А.Козир, В.Ражнікова, Г. Падалки, О.Ростовського, О.Рудницької, В.Шацької, В.Шульгіної, О. Щолокової та ін. З позиції нашого дослідження є важливими дисертаційні дослідження з теорії та методики музичного навчання присвячені музично-театралізованій діяльності, а саме: робота присвячена формуванню творчої активності студентів у процесі музично-сценічної діяльності (А. Кондратенко), дослідження з методики формування естетичних орієнтацій учнів засобами дитячого музичного театру-студії (І.Лавриш), дисертація з формування творчих умінь підлітків засобами музичного театру ляльок (Л. Онофрійчук).

Здійснений аналіз змісту та організації підготовки майбутнього вчителя музики у системі музично-педагогічної освіти дає можливість констатувати, що реалізацію цілісно-комплексної підготовки студентів ускладнює технологічний підхід до оволодіння ними фаховими знаннями. Недостатньо дослідженими залишаються питання методичного забезпечення процесу розвитку музично-педагогічних здібностей та їх використання у практичній діяльності, зокрема у процесі позаурочної роботи. Теоретична та практична значущість проблеми зумовили вибір теми даного дослідження „*Методика формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячих опер*” у позаурочний час.

**Зв’язок роботи з науковими програмами, планами і темами.** Дисертаційне дослідження виконано згідно плану науково-дослідницької роботи кафедри теорії та методики музичної освіти хорового співу і диригування Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова і складає частину наукового напрямку „Зміст, форми, методи фахової підготовки вчителів музики”. Тему дисертаційного дослідження затверджено вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 9 від 30.03.2007 р.) і міжвідомчою Радою з координації наукових досліджень у галузі педагогіки та психології в Україні (протокол № 5 від 22.05.2007 р.).

**Мета дослідження** – розробити, теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити методику формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячих опер.

*Об’єкт дослідження* **–** процес фахової підготовки майбутніх учителів музики.

*Предмет дослідження* – музично-педагогічні здібності у структурі фахової діяльності майбутнього вчителя музики.

**Завдання дослідження:**

1.Розкрити сутність, зміст і специфіку музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики.

2.Конкретизувати структуру музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики.

3.Розробити критерії, показники та встановити рівні сформованості музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики в процесі постановки дитячої опери.

4.Виявити педагогічні умови формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячої опери .

5.Розробити та експериментально перевірити ефективність методики формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячих опер.

**Методологічну та теоретичну основу дослідження** становлять: філософська концепція пізнавальної активності суб'єкта (М.Бердяєв та ін.); положення педагогіки щодо творчого розвитку особистості (Є.Басін, Д.Говорун, А.Маркова та ін.); загальні психологічні положення з розвитку здібностей особистості (Б.Ананьєв, В.Бехтєрєв, Л.Виготський, Г.Костюков, Є.Назайкінський, С.Рубінштейн, Б.Теплов та ін.); психолого-педагогічні дослідження з висвітлення специфіки розвитку здібностей відповідно психологічним характеристикам діяльності вчителя (М.Амінов, І.Зимна, В. Крутецький, Л.Нікітіна, С.Максименко, А.Маркова та ін.); роботи з формування творчого компоненту здібностей (Ф.Гоноболін, М.Левітов, С. Сисоєва та ін.); концепція розвитку музичних здібностей (Б.Алієв, О. Апраксіна, Н.Вєтлугіна, Д.Кабалевський, С.Науменко, В.Остроменський, В. Петрушин, К.Тарасова та ін.); формування музично-педагогічних здібностей (Е.Абдуллін, А.Козир, В.Ражніков, Г.Падалка, В.Шацька, В.Шульгіна та ін .); дисертаційні дослідження з музично-театралізованої діяльності дитячого музичного театру-студії та музичного театру ляльок (А.Кондратенко, І. Лавриш, Л.Онофрійчук).

Для розв'язання поставлених завдань та перевірки результатів дослідження були використані **методи** теоретичного та емпіричного аналізу .

До першої групи увійшли методи теоретичного аналізу філософської, психолого-педагогічної, мистецтвознавчої літератури з досліджуваної проблеми та аналізу, синтезу, інформації з метою визначення сутності, змісту, та розвитку музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики. До групи емпіричних методів увійшли анкетування (письмове та усне), педагогічне спостереження, бесіди, інтерв'ю, експертні оцінки, констатувальний, формувальний та контрольний експерименти, методи математичної та статистичної обробки експериментальних даних.

**Наукова новизна** полягає у тому, що:

*вперше* у вітчизняній музичній педагогіці теоретично обґрунтовано та експериментально визначено специфіку та структуру музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики у музично-театралізованій

діяльності;

*уточнено* співвідношення між елементами структури музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя;

*розроблено* критерії, показники та встановлено рівні сформованості музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики;

*визначено* педагогічні умови формування означеного феномену;

*удосконалено* методику формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячих опер.

**Практичне значення одержаних результатів** полягає у тому, що його теоретичні висновки й експериментальні дані можуть слугувати основою удосконалення практики музично-виховної роботи зі студентами у позакласній роботі. Отримані матеріали можуть бути використані для проектування навчальних програм з методики музичного виховання і навчання майбутніх вчителів музичного мистецтва, педагогічної практики, спеціальних курсів з методики проведення позаурочної роботи; використовуватися вчителями та студентами музичних навчальних закладів, вчителями музики загальноосвітньої школи; методистами музично-педагогічної освіти; застосовуватися в курсі „Методика музичного виховання" у музично-педагогічних підрозділах вищої школи.

*Результати дослідження впроваджено* у навчально-виховний процес комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради (довідка № 01-12/6 від 04.10.2011 р.), Луганського національного університету імені Тараса Шевченка інституту культури і мистецтв (довідка №1/4053 від 05.10.2011р.), Артемівського педагогічного училища (довідка № 58 від 06.10.2011 р.), КВНЗ «Донецький педагогічний коледж», загальноосвітніх закладів міста Стаханова управління освіти та виховання Стахановської міської ради (довідка № 641 від 04.10.2011).

**Апробація та впровадження результатів дослідження.** Основні положення, висновки, рекомендації та результати дослідження доповідалися та були схвалені на: *міжнародних* наукових конференціях: „Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: інноваційний розвиток освітніх систем" ( Луганськ, 2007), «Гуманістичні орієнтири мистецької освіти» (Київ, 2009); *всеукраїнських* науково-практичних конференціях: „Мистецько-педагогічна освіта" (Кривий Ріг, 2006), „Стратегія розвитку художньої освіти та естетичного виховання молоді в Україні у XXI столітті" (Луганськ, 2006), „Сучасна мистецька освіта: проблеми, технології, перспективи" (Ніжин, 2008), „Проблеми удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя музики в умовах впровадження інноваційно-освітніх технологій" ( Суми, 2008), всеукраїнському науковому семінарі «VIII Педагогічні читання пам'яті О.П.Рудницької» (Київ, 2010), Четвертій науково-практичній конференції «Формула творчості: Теоря і методика мистецької освіти» ( Луганськ, 2011).

*Організація дослідження.*

*На першому етапі* (2002–2004 рр.) проаналізовано філософські, психологічні, педагогічні та музикознавчі праці з досліджуваної проблеми; визначено об'єкт, предмет, мету, завдання дослідження та його основні напрями, розроблено методику проведення констатувального експерименту .

*На другому етапі* (2004–2007 рр.) відпрацьовано психолого-педагогічні механізми, дія яких забезпечувала успішність розвитку досліджуваного феномену. На основі результатів отриманих у ході констатувального експерименту, визначено зміст і методи проведення формувального етапу дослідження.

*На третьому етапі* (2007–2011 рр.) здійснено апробацію авторської експериментальної методики, перевірено її ефективність, проведено статистичну обробку та узагальнення отриманих даних, сформульовані висновки і рекомендації майбутнім учителям музики.

**Надійність та вірогідність результатів дослідження** забезпечується теоретико-методологічною обґрунтованістю вихідних положень, застосуванням взаємодоповнених методів дослідження, що відповідають меті, предмету та завданням дослідження; використанням комплексної методики дослідження, яка відповідає сутності визначеної проблеми; об'єктивністю критеріїв та показників дослідження; поєднанням кількісного і якісного аналізу зі статичними методами опрацювання здобутих результатів, позитивними наслідками впровадження експериментальної програми дослідження.

**Публікації.** Результати дослідження висвітлені у шести одноосібних публікаціях, чотири з них – у фахових виданнях з педагогіки.

**Структура та обсяг дисертації.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (206 найменувань, з них 3 іноземними мовами). Основний текст дисертації складає 164 сторінки, загальний обсяг роботи – 242 сторінки. Робота містить 22 таблиці, 17 рисунків, що разом з додатками становить 61 сторінку.

# РОЗДІЛ І

# ЗДІБНОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

## 1.1. Проблема здібностей у науково-педагогічній літературі

На основі аналізу численних досліджень (Б.Алієв, О.Апраксіна, В. Бехтєрєв, Н.Ветлугіна, Н.Гродзенська, Д.Кабалевський, С.Ковач, А.Макаренко , В.Мясищев, С.Науменко, С.Рубінштейн, Б.Теплов, К.Ушинський, В.Шацька) доведено, що однією з ключових рис структури особистості є її здібності. Поняття «здібності» привертає увагу багатьох науковців і дослідників. Всебічного розгляду даного феномена присвячені фундаментальні праці таких науковців як як: Н.Амінов, Б.Ананьєв, В.Анісімов, П.Анохін, Л.Бочкарьов, Г. Бурменська, Н.Ветлугіна, Е.Голубєва, А.Готсдинер, А.Ковальов, Г.Костюк, Б. Кремінський, Н.Кузьміна Н.В, А.Кузьмінський, О.Леонтьєв, Л.Мітіна, В. Мозгот, С.Науменко, С.Рубінштейн, К.Тарасова, Г.Тарасов, Б.Теплов, В. Шадріков, М.Ярошевський, П.Якобсон [2; 6; 9; 10; 24; 29; 32; 48; 52; 75; 82; 87 ; 92; 93; 113; 116; 127; 162; 172; 174; 176; 190; 202; 203]. Чисельними дослідженнями доведено, що однією з ключових рис структури особистості є її здібності. Останні розуміються як стійкі властивості людини, що виявляються в її навчальній, виробничій та іншій діяльності і являють собою необхідну умову її успіху [71, 576].

Здібності людей – продукт їх суспільно-історичного розвитку. Вони виникли і розвивались у процесі історичного розвитку життя людей, під впливом його вимог. Природні можливості розвитку здібностей знайшли свою реалізацію в процесі спільної праці людей. У праці людей здібності їх не тільки виявлялись, а й розвивались, формувались. Вони були не тільки умовою, а й наслідком їх праці. Кожне нове покоління засвоювало і засвоює вироблені попередніми поколіннями матеріальні і духовні багатства, а засвоєння їх стає необхідною умовою розвитку, формування його здібностей [ 83, 483].

Показано, що провідну роль у формуванні здібностей людей відіграють суспільні умови їх життя. Здібності - це загальнолюдські властивості, які притаманні всім людям. Людина здатна пізнавати світ, розкривати закони його предметів і явищ, навчатися, створювати матеріальні і духовні цінності. Разом з тим у здібностях виявляється і індивідуальна своєрідність кожної особистості, її індивідуальні можливості [83, 484].

Індивідуальні відмінності в здібностях людей виявляються в тому, до чого особливо здібна та чи інша людина, і якою мірою виявляються у неї

здібності. Іншими словами, вони полягають в якості і ступені розвитку здібностей кожної людини.

Доведено, що здібності кожної людини з їх індивідуальними особливостями є результатом її розвитку. Вони формуються під провідним впливом суспільних умов існування кожної людини, її навчання і виховання, її суспільної практики [83, 486].

Як відомо, кожна здібність людини є її здібністю до чогось, а саме до певної діяльності. Поза діяльністю цю властивість людини не можна розпізнати, описати і охарактеризувати. Ми судимо про здібності людей за їх роботою, за ходом і результатом їх діяльності. Здібною до певної галузі діяльності (наприклад, технічних, музичних наук тощо) ми називаємо ту людину, яка легко освоює цю діяльність, широко оволодіває необхідними для неї знаннями, вміннями і навичками, успішно справляється з вимогами, які ставить до неї та чи інша галузь суспільної практики і розгортає в ній свою творчу працю на користь суспільства.

Таким чином, характеризуючи здібності людини, ми судимо про неї з огляду на ті вимоги, які ставить до неї навчальна, виробнича, наукова і будь-яка інша діяльність, оцінюємо її як активного діяча, як творця матеріальних і духовних цінностей. Чим значніші й суспільно важливіші ті творчі завдання, що їх успішно розв’язує людина в певній галузі суспільного життя, тим вищі здібності вона виявляє при цьому. Зрозуміло, що успіх виконання цих завдань залежить не тільки від здібностей, а й інших якостей. Проте серед них дуже важлива і незмінна роль належить її здібностям.

Звідси випливає як вагома теоретична, так і практична актуальність наукового дослідження здібностей особистості упродовж всіх етапів її розвитку. Як зазначає Г. Костюк, здібний той, хто може розв’язати і розв’язує завдання, а може і той, хто вміє, володіє засобами, необхідними для їх роз’язання, технікою роботи в тій чи іншій галузі [83, 477].

Встановлено, що здібності людини спираються на наявні у неї знання, вміння і навички, на ті системи тимчасових нервових зв’язків, що лежать в їх основі. Вони розвиваються в процесі формування цих зв’язків, набуття людиною знань, умінь і навичок. Це доводять численні факти навчальної діяльності учнів, творчої праці вчених, винахідників, письменників, композиторів, музикантів-виконавців і представників інших галузей діяльності . Ось чому не можна розглядати здібності людини, як властивості, що ніби існують незалежно від її знань, умінь і навичок.

Проте, це не означає, що здібності людини зводяться лише до її знань, умінь і навичок. Дані спостережень говорять про те, що за однакових приблизно знань, умінь і навичок люди бувають неоднаковими щодо їх здібностей. Кожна людина може менше знати і вміти за іншу людину в будь-якій галузі діяльності, але бути здібною якомога швидше набувати потрібних знань, умінь і навіть перевершити інших людей, що раніше працювали в даній галузі.

Згідно з визначенням Г. Костюка здібності людини виявляються в тому, як вона використовує наявні у неї і набуває нові знання, вміння і навички, необхідні для розв'язання тих завдань, що їх ставить перед нею життя. Вони є необхідною умовою успішного їх набування. При розгляді здібностей Г. Костюк розрізняє здібності учнів та їх знання, вміння і навички. Бувають випадки, нагадує вчений, коли той чи інший учень вчиться тільки добре, або й задовільно, хоч при його дуже добрих здібностях він міг вчитися відмінно. Інший учень може не відзначатися такими здібностями, але завдяки своїй зацікавленій, систематичній і наполегливій роботі досягає високого рівня знань, умінь і навичків. Тому, оцінюючи успіхи окремих учнів у навчанні, вчитель зважає на те, наскільки ці успіхи відповідають їх здібностям, наскільки кожен учень використовує свої можливості успішно вчитися. За Г. Костюком, між здібностями людини та її життєвим досвідом існує складний взаємозв'язок. Здібності залежать від цього досвіду. Відсутність необхідних знань і вмінь затримує розвиток і вияв здібностей. Разом з тим їх набуття залежать від здібностей людини.

Ігнорування різниці між здібностями людини і сукупністю наявних у неї в той чи інший момент її життя знань і умінь, може призвести до помилок в оцінці її можливостей. Констатуючи посередню успішність з ряду наук у М. Гоголя, майбутнього геніального письменника, і не аналізуючи її причин, шкільні вчителі оцінили його здібності як посередні. Коли молодий В.Суриков , потім відомий художник, подав заяву про вступ до Академії мистецтв, академічні педагоги відмовили йому в його проханні. Розглянувши подані ним малюнки, вони витлумачили тоді ще недосконалі його вміння і навички малювати як доказ його посередніх здібностей. В.Суриков на практиці довів помилковість їх висновку. За три місяці він оволодів потрібними вміннями й ті ж самі педагоги змушені були змінити свій висновок і прийняти його до Академії мистецтв.

Г.Костюк вважає, що кожна здібність є синтетичною властивістю особи, яка включає цілий ряд часткових властивостей у певному їх поєднанні. До цих властивостей треба передусім віднести **уважність** людини, її здатність тривало і стійко зосереджуватись на завданні, на об'єкті своєї діяльності. Вона є необхідною умовою успішного виконання будь-яких творчих завдань.

Невід'ємними складовими здібностей людини є такі її властивості як чутливість, сприйнятливість до зовнішніх вражень, **спостережливість**. Всяка здібність включає певні якості пам'яті людини. Особливо важливе значення при цьому мають такі її риси як швидкість запам'ятання, його міцність, повнота, готовність, точність відтворення. Звичайно при високих здібностях людей спостерігається у них і добра пам'ять. Відомі випадки незвичайної пам'яті на зорові враження у видатних художників (І.Левітан, М.Ге та ін.) У багатьох видатних композиторів була феноменальна пам'ять на музичні враження: почувши один раз складний музичний твір, вони могли його занести на ноти, пригадати через значний час після сприймання і точно

відтворити на роялі (В. Моцарт, М. Балакірєв, С. Рахманінов та ін.).

Загальні поняття «здібності» розглядались Г.Костюком через діяльність. Він стверджує, що будь-яка діяльність людини вимагає від неї певного перетворення того, що було в її попередньому досвіді, створення нових образів, **уявлень.** Здатність перетворювати дійсність в образах, уявленнях є необхідною умовою успіху виробничої, наукової, мистецької та будь-якої іншої діяльності людини [83, 479].

Важливу роль у структурі здібностей відіграє здатність людини **мислити**, розкривати безпосередньо не лише дані зв'язки предметів і явищ об'єктивної дійсності, а глибоко розуміти сутність їх законів. Мислячи, людина набуває знання і вміння, застосовує їх у нових ситуаціях, розв'язує нові задачі.

Здібності людини включають не тільки різноманітні її пізнавальні, а й **емоційні** властивості. Так, наприклад, для музичних здібностей людини характерною є її емоційна реакція на музичні враження, здатність емоційно реагувати на музику, переживати її (Б. Теплов).

За висловленням С. Науменко, дуже часто слухову здібність сприймають за музичну. В цьому разі людина блискуче маніпулює звуками ( визначає висоту будь-якого звука, звуковий склад будь-якого акорду, тональність, все це репродукує на інструменті, голосом тощо), однак залишається емоційно-глухою до музики [127, 7]. Таку людину називають не музичною, маломузичною. З цього приводу Г. Нейгауз говорив, що він часто почуває себе в становищі повара, перед яким купа прекрасних продуктів (саме сенсорних, а не музичних здібностей), але суп з них зварити не можна.

Водночас, у сфері музичного навчання ще й досі в основі діагностики музичних здібностей і їх розвитку науковці обмежуються визначенням рівня сенсорних слухових здібностей, у той час як основним завданням музичної освіти і виховання є навчання вмінню відчути у звуках «людський» зміст і пережити його, а не займатись формуванням звуковисотної інтонації. Окремі музичні здібності без опори на інші загальні здібності людини (інтелектуальні, психологічні, вольові, творчі, світоглядні), не можуть забезпечити адекватного художнього сприймання, осмислення, переживання, створення музичного образу, оскільки музика, як і будь-який вид мистецтва, є специфічною формою суспільної свідомості і людської діяльності, яка відображає її у художніх образах [127, 11]. Емоційні компоненти мають місце і в структурі здібностей будь-якої іншої творчої діяльності, яка ніколи не може відбуватися і не відбувається без емоцій.

Б. Кремінський стверджує, що мистецтво, інші сфери культури мають бути спрямовані на виховання глибоко моральної, порядної особистості, особливо якщо це обдарована, талановита людина, від якої, можливо залежатимуть певні аспекти розвитку суспільства, цивілізації, людства в цілому [87, 74].

Видатні природі здібності й, відповідно потенційно можливі геніальні ( або просто дуже важливі) досягнення особистості мають з самого початку бути скеровані на добро, тобто на користь людства в цілому та кожного члена суспільства зокрема. Саме з цієї точки зору в сучасних умовах особливої ваги набуває проблема створення умов для раннього виявлення та розвитку відповідних звідностей та обдарувань. Сприятливі умови, соціальний запит обов'язково зумовлюють появу великої кількості відповідно обдарованих або навіть геніальних людей. Запровадження дослідження загальної обдарованості за допомогою коефіцієнта IQ фактично означає створення шкали оцінки загальних розумових здібностей, тобто йдеться про визначення міри певних здібностей. В. Штерн вважав, що талановита особистість має особливі, видатні здібності лише у певній галузі, у той час як розумово обдарована людина повинна мати різнопланові універсальні загальні здібності.

Чинників, які зумовлюють формування та розвиток здібностей студентів багато. Але вочевидь постає проблема порівняння, тобто кількісної оцінки здібностей та обдарувань окремого індивіда, а також стану його інтелектуального розвитку. Наукові дослідження в цьому напрямку почали проводитись з кінця XIX століття. Досвід їх здійснення свідчить, що порівняння здібностей доцільно проводити окремо для категорій близьких між собою за сферою інтересів, рівнем соціального розвитку, освітою тощо.

Після проведених досліджень В. Штерном встановлено, що загалом дітей з порівняно гіршим рівнем розумових здібностей приблизна така ж сама кількість, що й дітей з більш високими загальними розумовими здібностями. Подальші дослідження тих самих дітей виявили певний зв'язок між рівнем розумової обдарованості дитини і темпами її розумового розвитку. Діти з гіршим рівнем розумових здібностей розвиваються повільніше, розумово обдаровані діти розвиваються тим швидше, чим вище рівень їх загальних розумових здібностей. Як наслідок, з віком кількість дітей, рівень розумових здібностей яких відрізняється від нормального, збільшується [87, 76].

Зроблений висновок науковцем Б. Кремінським, є дуже важливим з точки зору побудови методики створення умов розвитку обдарованих дітей, інтелектуальний потенціал та розумові здібності яких весь час зростають прискореними темпами. Система навчання та виховання обдарованих дітей повинна забезпечувати постійне зростання ускладнення завдань та вимог відповідно до зростаючої якості творчих інтелектуальних здібностей учнів.

На думку Б. Кремінського, хибним є твердження, що обдарована особистість, талант, геній проб'ється сам. Практика спростовує цей вислів. Цивілізоване суспільство, яке дбає про свій розвиток та підвищення інтелектуального потенціалу, зобов'язане забезпечити умови для реалізації творчими особистостями своїх здібностей.

З погляду на означену проблему Б. Кремінським виокремлено 10 основних аспектів розвитку здібностей та обдарувань особистості:

1. «Вроджений аспект обдарованості - для того, щоб розвивати здібності та обдарування дитини, перш за все вона повинна їх мати».

2. «Діагностичний. Потрібна дієва психолого-педагогічна система виявлення природних здібностей , інтересів та нахилів у дітей, молоді».

3. «Соціальний. Суспільство має створити умови розвитку обдарувань та забезпечити потребу у тому виді діяльності, до якої виявлено неабиякі творчі здібності».

4. «Психологічний аспект. Об'єм інформації та враження, які отримує дитина в процесі життєдіяльності, мають збудити інтерес саме до тієї галузі знання або мистецтва, де юна особистість має відповідні здібності».

5. «Морально-етичний або виховний аспект. Молоду особистість потрібно виховувати. Наявність здібностей зумовлює розвиток творчості лише за умови формування у свідомості індивідуума морально-етичних, загальнолюдських цінностей».

6. «Аспект індивідуального підходу. Справжній талант, особистість з видатними здібностями, як правило, дуже вразлива в соціумі, тому завдання суспільства віднайти, підтримати та розвинути здібну дитину.

7. «Особистісний аспект розвитку здібностей. Необхідною умовою досягнення успіху в розвитку є цілеспрямованість і наполегливість. Без цих особистісних рис характеру, які необхідно свідомо формувати дійсно вагомих досягнень бути не може».

8. «Фізіологічний аспект. Результат розвитку особистості великою мірою залежить від стану фізичного здоров’я. Діяльність щодо зміцнення здоров’я є не лише медичною, а й педагогічною проблемою».

9. «Біологічний аспект. На генерування природою здібних особистостей та розвиток їх обдарувань до певної міри можна впливати, тобто істотне значення має розвиток здібностей дитини. Існують свої стимулюючі методи розвитку індивіда».

10. «Аспект оптимізації діяльності. Метою наукових досліджень у цьому напрямку є знаходження оптимальних шляхів діяльності, які з одного боку, дозволили б інтенсифікувати творчу діяльність особистості, а з іншого не зашкодили б здоров’ю людини».

Науковцем зроблений висновок, що проблему розвитку здібностей обдарованої молодої людини можна вважати вирішеною лише за умови, коли у життя входить творча особистість, вихована на засадах моральності, тобто налаштована на соціально та суспільно-корисну діяльність [87, 78].

Отже, здібність людини не можна розглядати як механічну властивість. Поняття «здібності» визначається Б.Г. Кремінським як своєрідне і відносно стійке поєднання ряду психічних властивостей людини, яке зумовлює можливість успішного виконання нею певної діяльності. Здібності людей поділяють передусім за змістом і характером їх діяльності, в яких вони виявляються. Відповідно до цього визначають здібності до навчання, наукові, технічні, конструктивні, організаційні, музичні, письменницькі, артистичні,

педагогічні, здібності до малювання, ліплення, танцю тощо. Деякі з цих видів здібностей у свою чергу диференціюються на підвиди (наприклад, наукові – на здібності до математичних, фізичних, філологічних та інших наук, музичні – на композиторські, виконавчі тощо). Відповідно до загального характеру різних видів діяльності здібності поділяють на фізичні, розумові і художні.

Усі галузі діяльності людей, незважаючи на їх різноманітність, мають багато спільного між собою і ставлять багато де в чому однакові вимоги до їх виконавців. Разом з тим у кожній галузі діяльності (наприклад, виробничій, технічній, педагогічній, музичній, сценічній тощо) ці вимоги набувають своїх специфічних рис. У зв'язку з цим здібності людини поділяють на **загальні та спеціальні**.

**Загальними** називають здібності, що в тій чи іншій мірі виявляються у всіх видах її діяльності. Такими є здібності до навчання, загальні розумові здібності людини, здібності до праці. Вони спираються на загальні вміння, необхідні в кожній галузі діяльності, зокрема такі, як уміння усвідомлювати завдання, планувати і організовувати їх виконання, використовувати наявні в досвіді людини засоби для їх виконання, розкривати зв'язки і відношення тих речей, до яких стосується діяльність, оволодівати новими прийомами роботи, переборювати труднощі на шляху до мети. Наявність загальних рис у здібностях людини стверджується фактами зі щоденного життя. Людина може переходити від одного виду діяльності до іншого і успішно ним оволодівати. Дані педагогічної практики свідчать, що здібності учнів до навчання мають загальний характер, виявляючись в однакових їх успіхах у засвоєнні змісту різних шкільних предметів.

Зокрема, С. Рубінштейн, розглядаючи здібності, дає їм таке визначення: «Здібності – складне утворення, комплекс психічних властивостей, які роблять людину здатною до певного виду діяльності» [162, 135]. Так, С. Рубінщтейн вказує, що здібності мають органічні, наслідково-закріплені передумови для їх розвитку у вияві задатків. Різниця між людьми в задатках виявляється передусім у вроджених особливостях їх нервово-мозкового апарату – в анатомофізіологічних, функціональних його особливостях. Різниця між людьми - не в готових здібностях, а саме в задатках. Між задатками і здібностями є дуже велика дистанція; між одними та іншими – весь шлях розвитку особистості. Задатки – передумови розвитку здібностей. Розвиваючись на основі задатків, здібності являються функцією їх розвитку, як вихідний момент, як передумова. Включаючись в розвиток індивіда, вони самі розвиваються, тобто перетворюються, змінюються [162, 136]. Здібність закріплюється в особистості як міцне надбання, яке походять з вимог діяльності, в ній формується [162, 125].

Загальні здібності виявляються в спеціальних, тобто здібностях до будь-якої конкретної галузі діяльності. З розвитком спеціальних здібностей розвиваються і загальні здібності. Музична обдарованість в своїй основі має достатній рівень розвитку загальних здібностей. Так, високі поетичні, музичні,

артистичні, конструктивні та інші здібності завжди спираються на високий рівень загальних розумових здібностей. Разом з тим, за рівними загальними здібностями люди відрізняються часто своїми спеціальними здібностями [83, 482]. Часто вчені пов'язують особливості нервової системи, темп навчання та особистісний розвиток зі спеціальними здібностями.

Свій підхід до проблеми визначення здібностей впроваджує В. Крутецький. Він розглядає здібності, як комплекс індивідуально-психологічних особливостей людини, які відповідають вимогам даної діяльності і які є умовами її успішного виконання. Здібності, за В. Крутецьким, – складне інтегральне утворення, своєрідний синтез властивостей.

Підсумовуючи наведене вище констатуємо: однією з вирішальних умов успішного оволодіння тією чи іншою діяльністю є активне позитивне ставлення до неї, зацікавленість нею, здатність займатися нею, яке перетворюється у пристрасну захопленість нею, за наявністю таких властивостей особистості як цілеспрямованість, наполегливість, працездатність, організованість, зосередженість. Істотну роль відіграють також чуття задоволення від розумової діяльності, радість творчості.

Аналізуючи поняття «здібності», Б.Теплов виходив із трьох положень: здібності – це такі індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну особу від іншої; під здібностями слід розуміти не будь-які індивідуальні особливості, а лише провідні для успішного виконання тієї чи іншої діяльності; здібності не зводяться до вмінь і навичок – вони тільки сприяють їх формуванню. Основним тут є твердження про те, що здібності не лише проявляються, а й формуються в діяльності, в процесі виховання і навчання. Здібності Б.Теплов тлумачить передусім як якісну, а не кількісну категорію. Головне не те, наскільки дитина обдарована, а те, якою є природа її здібностей, якими є якісні характеристики її здібностей [177, 305].

Сучасні науковці Е.Абдуллін, М.Амінов, Н.Вєтлугіна, А.Козир, С. Науменко, Г.Падалка, В.Петрушин, В.Ражніков, К.Тарасова, В.Шацька, В. Шульгіна визначають, що музичні здібності – це сукупність (система) психомоторних, чуттєво-емоційних і раціональних функціональних властивостей суб'єкта, які проявляються в його емоційному відгуку на музику та успішно реалізуються у музичній діяльності. Музичність кожної людини розвивається індивідуально. Це обумовлено складною системою об'єктивних і суб'єктивних причин. При цьому на різних етапах музичного розвитку можливо виявлення різних сторін музичності, стабільність яких теж не є однаковою. Ці властивості виявляються у різних взаємозв'язках і взаємовідносинах, причому вичерпавши себе, вони закладають основу для нових, більш складних і сучасних якостей. У процесі розвитку музичності існує певна єдність і послідовність. У загальних рисах можна відзначити, що розвиток музичності проходить шлях від початкової наявності всіх музичних здібностей до найбільшої диференціації та виокремлення за

ступенем розвитку окремих здібностей.

У своїй праці „Психологія музичних здібностей” Б.Теплов, поряд зі спеціальними здібностями здійснив аналіз основних понять відповідних здібностей. Здібності виявляються в діяльності і виникають у цій діяльності. Розвиток здібностей, як і взагалі будь-який розвиток, не відбувається прямолінійно: його руховою силою виявляється боротьба суперечностей, тому на окремих етапах розвитку можливі протиріччя між здібностями та нахилами. Проте, не окремі здібності, як такі, які виявляють можливість успішного виконання будь-якої діяльності, а лише їх своєрідне сполучення.

Цікавими є дослідження походження та змісту педагогічних здібностей. Так, М. Амінов вважає, що в якості основи диференціації педагогічних здібностей виступає успішність. Існує два її види: **індивідуальна** (досягнення людини по відношенню до себе і до часу – ресурсна успішність) та **соціальна** (досягнення однієї людини по відношенню до досягнень іншою, спроможність до конкурентоздатності). Здібності термінальні – це індивідуально-психологічні особливості людини, які не тільки забезпечують йому успішність у будь-якій діяльності, але й підвищують його конкурентоспроможність, тобто успішність у ситуації суперництва з іншими.

Вирішальна роль в підвищенні конкурентоспроможності належить уяві, саме здібність вигадувати і реалізовувати нове, дає перевагу одній людини перед іншою. Тому креативність – ключовий компонент перцептивних здібностей [2, 53]. Інструментальні здібності, за твердженням М. Амінова, це здібності, за допомогою яких людина досягає успіху в реалізації себе ( особистісному рості) без конкуренції з іншими. Ці здібності поділяє М. Амінов на дві групи: загальні – перцептивні, та спеціальні – емоційні, вольові, мнемічні, атенційні, імажинативні (уявлення).

Отже, головне питання, яке викликає постійні суперечки у науковців, – це зв’язок між спеціальними та загальними здібностями. Спеціальні здібності незалежні від інтелекту й водночас пов’язані з ним. На думку деяких учених, розвиток здібностей вимагає від людини володіння високим рівнем інтелекту, однак практика свідчить про інше: талановитою може бути людина розумово відстала, але формування й подальший розвиток таланту тісно пов’язаний з високим рівнем інтелекту. Кожна здібність становить складну синтетичну якість людини, в якій поєднуються окремі психічні властивості (чутливість, спостережливість, особливості пам’яті, уяви та мислення).

## 1.2. Особливості розвитку музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики

Для нашого дослідження важливим є положення Б. Теплова, про необхідність комплексного аналізу музичності. Структура музичності, вважає він, - це якісно своєрідний комплекс музичних здібностей. „Основна ознака музичності, - пише вчений, - переживання музики як вираження певного змісту... Здатність емоційної чутливості на музику повинна становити тому

ніби центр музичності" [176, 209]. Докладно й аргументовано характеризує він основні музичні здібності, які визначають музичність: чуття ладу, слухові уявлення, музично-ритмічне чуття. Проте практика музичної освіти і виховання часто свідчить про те, що високий рівень розвитку ладового чуття, слухові уявлення, музично-ритмічне чуття іноді характерні й для людей маломузичних. Це не раз підкреслювали Г. Нейгауз, Б. Асафьєв, В. Мясищев, Г. Ковальов, Н. Ветлугіна та ін.

В свою чергу, Б. Теплов визначає три основні музичні здібності:

1) Ладове чуття – здібність емоційно розрізняти ладові функції звуків мелодії, або відчувати емоцій виразність звуковисотного руху. Цю здібність можна назвати інакше – емоційним або перцептивним компонентом музичного слуху. Ладове відчуття створює нерозривну єдність з відчуттям музичної висоти, тобто висоти, відокремленої від тембру. Ладове відчуття безпосередньо виявляється в сприйнятті мелодії, в пізнанні її та у відчутті точності інтонації. Це відчуття поряд з чуттям ритму створює основу емоційного відгуку на музику. В дитячому віці його характерний прояв – любов та інтерес до музики.

2) Здібність до слухового уявлення, тобто здібність вільно володіти слуховими уявленнями, відтворюючими звуковисотний рух. Цю здібність можна назвати слуховим, або репродуктивним компонентом музичного слуху. Вона безпосередньо виявляється у відтворенні по слуху мелодій, у першу чергу під час співу. Разом з ладовим відчуттям вона лежить в основі гармонічного слуху, на найбільш високих ступенях розвитку вона створює те, що називається внутрішнім слухом. Ця здібність створює основу ядра музичної пам'яті і музичної уяви.

3) Музично-ритмічне чуття тобто здібність активно переживати музику; відчувати емоційну виразність музичного ритму і точно відтворювати його. В ранньому віці музично-ритмічні відчуття виявляються в тому, що слухання музики супроводжується тими чи іншими руховими реакціями, які найбільш точно передають ритм музики. Це чуття лежить в основі всіх тих проявів музичності, які пов'язані зі сприйняттям і відтворенням музичного руху в часі. Поряд з ладовим відчуттям воно створює основу емоційної чутливості на музику. Комплекс здібностей, які потрібні для музичних занять, Б. Теплов визначає, як музичність, яка не вичерпується трьома здібностями. Вони створюють ядро музичності [176, 220].

Сучасний дослідник В. Анісімов стверджує, що музичні здібності – це сукупність психомоторних, чуттєво-емоційних і раціональних функціональних властивостей суб'єкта, виявлених у його емоційному відгуку на музику та успішні реалізації музичної діяльності. Крім цього він вважає, що музичні здібності проявляються в музикуванні. В. Анісімов вважає, що музикування – універсальний вид діяльності, в якому задіяні всі психологічні властивості особистості в рівній мірі: відчуття, сприйняття, увага, пам'ять і мислення.

За В.Анісімовим емоційний відгук – центральна складова системоутворюючого фактора музичності, здібність до образно-смислової рефлексії змісту музики. Емоційний відгук виявляється не тільки в професійній музичній діяльності, але й в життєвих ситуаціях. Таким чином, музичність виявляється в різних ситуаціях [9, 41].

Н.Ветлугіна у своїх дослідженнях визначила структуру музичних здібностей у відповідності до основних видів музичної діяльності: сприйняття, виконання, імпровізації (складання) музики [32, 34].

Таким чином, структуру музичних здібностей складають: здібність цілісного сприйняття музики (уважне слухання та співпереживання художньому образу) та диференційованого сприйняття (розпізнавання засобів музичної виразності); виконавські здібності (чистота співучих інтонацій або узгодженість рухів під час гри на дитячих музичних інструментах); здібності творчої уяви, які проявляються в процесі сприйняття музики, у пісенних, музично-інструментальних, танцювальних імпровізаціях.

К. Тарасова розглядає структуру музичних здібностей як складову підструктур: емоційний відгук на музику – головний показник музичності; пізнавально-музичних здібностей – сенсорних, інтелектуальних і особистих. При цьому до сенсорних здібностей автор відносить музичний слух ( мелодичний, тембровий, динамічний і гармонічний) і чуття ритму, а до інтелектуальних музичних здібностей - музичне мислення (в єдності його репродуктивного і продуктивного компонентів) і музичної уяви. Комплекс музичності К. Тарасова визначає як систему, до якої входять загальні і особисті структурні елементи, які формуються в онтогенезі від елементарних до складних утворюючих [3232, 39].

Ю. Цагареллі визначає музичність як синтез здібностей, необхідних для творчого сприйняття музики. При цьому в загальну структуру музичності автор включає шість здібностей, які складають її ядро: музичний слух, музично-ритмічну здібність, емоційний відгук на музику, музичну пам’ять, музичне мислення, музичну уяву. Тут ми спостерігаємо цікаве співвідношення спеціальних і загальних здібностей в аналізі музичності. І дійсно, музичний слух, як чуття інтонаційного змісту музики разом з ритмом відображають специфіку здібностей. Але такі властивості як музична пам’ять, мислення та уява розглядаються науковцем лише в професійній діяльності музикантів-виконавців. Разом з цим, пам’ять, як функція збереження інформації, є проявом психіки (не тільки в музичному виді діяльності), механізмом відображення емоційно-значущих подій, образів на основі сенсомоторних дій.

С. Науменко розглядає музичність як індивідуально-особистісну властивість, що становить собою систему з ієрархічним підпорядкуванням елементів структури, а в структуру її входить, крім спеціальних музичних здібностей, загально-психологічні властивості людини – творча уява, чуття цілого (цілісність сприйняття й переживання образу, логіка розгортання музичного образу, форма як динамічне явище), емоційність. Науковець

пропонує таку структуру музичності: музична потреба, музичний слух як складне психомоторне утворення (музично-ритмічне чуття, гармонічний, мелодичний слух, емоційність, творча уява, чуття цілого) [127, 12].

Спираючись на положення психологічної науки про формування здібностей у процесі діяльності, набуття досвіду роботи, С. Науменко вважає, що музичність можна формувати уже на початковому етапі навчання. Для успішного формування музичності необхідні одночасний і цілеспрямований розвиток усіх структурних компонентів, проблемність навчання, опора на індивідуальні особливості учня. Розв'язання цього завдання вимагає пошуків, подальшого розвитку і вдосконалення педагогічних умов формування музичності.

Серед науковців існують загальноприйняті критерії визначення музичності (виразність виконання, емоційність, грамотність самостійного прочитання тексту, образність). Не заперечуючи їх важливості й об'єктивної значущості, доцільно з метою системного підходу до розв'язання проблеми розробити додаткові критерії, а саме: творчу уяву, звукообразність музичного мислення, цілісність сприйняття, тобто здатність відчувати музичний образ як єдине ціле, без подрібнення на елементи, музичну потребу. Вивчення музичності дозволяє з'ясувати природу, структуру, визначення засобів і шляхів формування здібностей. З цієї позиції С.Науменко виділяє три типи музичності: емоційно-образний, раціональний і репродуктивний. Емоційно-образний тип музичності характеризується звукообразністю музичного мислення, сприймання, творчої уяви, пластичністю музично-ритмічного чуття, глибиною емоційного переживання, чуттям цілого. Раціональному типу музичності притаманні аналітичність і асоціативність музичного мислення, аналітичний тип сприймання, відтворювальна уява, механічне музично-ритмічне чуття, інтелектуальна емоційність, чуття цілого. Репродуктивному типу музичності властиві асоціативне музичне мислення, аналітичний тип сприймання, механічне музично-ритмічне чуття. Крім того, в його структуру входять слаборозвинене чуття цілого, репродуктивна уява, інтелектуальна емоційність [127, 22].

Тип музичності впливає на зміст сприймання і переживання музичного образу, особливості його інтерпретації; на швидкість і якість оволодіння музичними вміннями і навичками, на процес вивчення музичних творів (рух від загального до часткового, або навпаки, вибір визначальних компонентів образу і засобів його створення). Найбільш продуктивно-діючим типом музичності можна вважати емоційно-образний. Він забезпечує адекватне художнє прочитання і виконання музичних творів, успішне оволодіння будь-яким видом діяльності [127, 22].

Музичність кожної людини розвивається індивідуально. Це обумовлено складною системою об'єктивних і суб'єктивних причин. При цьому на різних етапах музичного розвитку можливо виявлення різних якостей музичності, стабільність яких теж не є однаковою. Ці властивості виявляються в різних

взаємозв'язках і взаємовідносинах. Вичерпав себе, вони закладають основу для нових, більш складних і сучасних якостей. У розвитку музичності існує певна єдність і послідовність. У загальних рисах можна відзначити, що процес розвитку музичності проходить шлях від початкової наявності всіх музичних здібностей до найбільш явної диференціації та різниці за ступенем розвитку окремих здібностей. Ця тенденція до непропорційності, однобічності в розвитку окремих музичних здібностей має свої обмеження. На найбільш високих етапах музичного розвитку виявляється нова протилежна тенденція розрізнення за ступенем розвитку окремих здібностей. Вищесказане не означає, що на більш високих етапах розвитку музичності не є властивим індивідуальний характер. Навпаки, позитивні індивідуальні якості музичності зберігаються, що надає їй особливий колорит та неповторність.

Якщо музичність виявляється в процесі музичної діяльності, вивчення її можливо тільки при проведенні музично-виховної роботи. На початкових етапах музичної діяльності до неї входять спроби виявити специфічні особливості музичності школярів – пошук елементарних виявлень ладового чуття, слухових уявлень і метро-ритмічного чуття, та співвідношення з музично-естетичними здібностями. Для цього ми використовуємо наступні методи: розповсюдження і вивчення спеціальних анкет; визначення загальної залежності учнів від музики в ході бесід з ними; спостережливість за учнями під час сприйняття музики; фронтальна колективна констатація музичності учнів; виявлення для систематичних спостережень окремих учнів з найбільш типовими для даної аудиторії особливостями в структурі музичності.

Г. Падалка зазначає, що «на опрацюванні навчального матеріалу ґрунтується художній розвиток особистості… Від того, які твори вивчатиме учень, залежать суттєві характеристики його мистецької підготовки, особливості становлення естетичних якостей – художнього смаку, поглядів, ідеалів, специфіка розвитку музичних здібностей» [135, 123]. На думку автора, до основних вимог визначення мистецького навчального матеріалу відносяться: відбір високохудожніх творів гуманістичної спрямованості, що містять значний навчальний, виховний і розвивальний потенціал; послідовне і систематичне вивчення національних зразків мистецтва в єдності із кращими творами світової класики; повнота жанрово-стильового охоплення мистецтва; врахування потреб і можливостей мистецького навчання, виховання і розвитку студентів; поєднання узагальнено-нормативних та індивідуальних підходів до навчання; систематичне оновлення матеріалу і повторення засвоєного; введення до навчального матеріалу творів для досконалого відпрацювання і для ескізного вивчення; включення творів, призначених для опанування із викладачем і для самостійного опрацювання; орієнтація при виборі навчального матеріалу на академічні та на прикладні жанри мистецтва; вивчення мистецької спадщини і творчості сучасних авторів; створення індивідуальних навчальних програм з урахування сьогоденних потреб навчання учня, так і перспектив його мистецького розвитку; збалансованість у

навчальних програмах творів, різних за складністю; введення до навчальної програми унормованих і творів, вибраних учнем самостійно [135, 124-147].

Враховуючи зазначений підхід, ми вважали, що навчальний репертуар, який використовувався нами в процесі формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики, необхідно спрямовувати на вирішення цілого ряду різних та багаторівневих за змістом завдань.

Як можна бачити, не існує достатніх досліджень феномену музично-педагогічних здібностей. Тому, дослідивши проблему здібностей в цілому, ми прийшли до такого тлумачення музично-педагогічних здібностей. *Музично-педагогічні здібності – це складні індивідуально-психологічні властивості людини з ієрархічним взаємопроникненням музичних та педагогічних здібностей, які відповідають вимогам музично-педагогічної діяльності та визначають успішність цієї роботи.* Музично-педагогічні здібності – це єдність структурних компонентів, які діють за законами компенсації. Тому, проаналізувавши загальні, музичні та педагогічні здібності ми дійшли висновку про необхідність формування саме музично-педагогічних здібностей .

Структурними складовими музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики у процесі постановки дитячих опер нами визначено: музикальність, як складну індивідуально-психологічну властивість, у якій провідне значення відіграють звукообразність музичного сприймання, мислення, творча уява, пластичне чуття ритму, емоційне переживання ладової організації музичного твору; артистичність як вміння донести до учня зміст музичного твору, спонукати його до співпереживання; інтерес та імпровізаційний підхід до постановки дитячих опер, а саме: бажання захопити музичним мистецтвом, навчити учнів емоційно переживати зміст музики, виразно виконувати ролі в дитячій опері, прояв винахідливості, імпровізація (у залежності від освітнього рівня учнів); органічне поєднання емоційного і знаннєвого досвіду в процесі підготовки до постановки дитячих опер, творчий підхід до виконання різноманітних завдань.

Структуру музично-педагогічних здібностей також утворюють: сприймання та переживання емоцій у музиці та житті – це є музичні здібності: чуття ритму, ладу, уяви та педагогічні (див. табл. 1.1).

**Таблиця 1.1**

**Структура музично-педагогічних здібностей**

| | |
|---|---|
| 1. Музичні здібності | Чуття ритму, ладу, уяви |
| 2. Артистичність | Виразність, переживання, вміння донести емоційний зміст |
| 3. Педагогічна мотивація | Методична винахідливість, відсутність прямої кореляції між знаннями і вмінням пояснювати, формування духовності |

| | |
|---|---|
| 4. Педагогічна імпровізація | Створення художнього твору без попередньої підготовки, використовуючи педагогічні ситуації, спостережливсть, інтуїція |
| 5.Творча уява | Здібність творчо мислити, емоційно сприймати оточуючий світ, мислити образами |

Визначенню структури і функцій музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя має передувати розгляд питання змісту і ролі тих психологічних утворень, які у своїй сукупності визначають те, що охоплюється поняттям «педагогічні здібності».

Аналіз даних діагностики М. Амінова [2, 23] дає можливість зробити висновок:

1. Блок тестів допомагає виділити три групи студентів педагогічної спеціальності: зі стилем орієнтованим на результат; зі стилем орієнтованим на розвиток; що не мають ознак стилю;

2. Студенти з яскраво вираженими ознаками стилю складають незначну групу.

І. Зимня має свій погляд на відповідність психологічних характеристик людини діяльності педагога [68, 150], а саме:

1. Спроможність людини до діяльності педагога (придатність або причетність).
2. Готовність до педагогічної діяльності, рефлексивна спрямованість, погляди, предметна компетентність, дидактична потреба.
3. Контакт та взаємодія з іншими людьми, легкість контакту зі співбесідником, вміння слідкувати за співбесідою, отримувати задоволення від спілкування, вміння сприймати реакцію учнів.

І. Зимня виводить психологічний портрет вчителя, який має такі структурні компоненти: індивідуальні властивості (темперамент, задатки); особистісні якості (соціальна сутність людини); комунікативні якості; статусно-позиційні (роль в колективі); діяльнісні якості (професійно-предметні; зовнішня поведінка.

Л. Мітіна створила модель особистості вчителя в контексті схеми «Діяльність-спілкування-особистість». Науковець виділяє дві групи педагогічних здібностей: проективно-гностичні здібності (педагогічне цілеполягання, педагогічне мислення); рефлексивно-перцептивні здібності ( педагогічна рефлексія, педагогічний такт, педагогічна спрямованість).

Л. Мітіна виділяє більш ніж 50 особистих властивостей вчителя, а саме: ввічливість, вдумливість, вимогливість, вразливість, вихованість, уважливість, стриманість, самодостатність, гнучкість поведінки, гуманність, діловитість, дисциплінованість, доброту, добропорядність, доброзичливість, ідеологічну

переконливість, принциповість, відвертість, колективізм, політичну свідомість , спостережливість, наполегливість, критичність, логічність, любов до дітей, відповідальність, чуйність, організаційність, спілкування, порядність, патр іотизм, правдивість, педагогічну ерудиція, передбачливість, принциповість, самостійність, самокритичність, скромність, справедливість, кмітливість, сміливість, прагнення до самовдосконалення, тактовність, шляхетність, чуйність, емоційність [113, 223]. А також особистісні якості вчителя – спрямованість, рівень домагань, самооцінку, «Я»-образ.

А. Маркова виокремлює три сторони праці педагога, а саме: педагогічну діяльність; педагогічне спілкування, особистість учителя. За А. Марковою існує структура суб'єктивних властивостей педагога. Вона представлена блоками характеристик: - об'єктивні характеристики (професійні знання, вміння, психологічні і педагогічні знання); - суб'єктивні характеристики ( психологічні позиції, мотивація, Я – концепція, установки, особистісні особливості) [113, 222]. Вона виділяє такі професійні якості педагога: педагогічну ерудицію; педагогічне цілепокладання; педагогічне (практичне і діагностичне мислення); інтуїцію; педагогічну імпровізацію; педагогічне спостереження; педагогічний оптимізм; педагогічну винахідливість; педагогічна передбачуваність; педагогічну рефлексію [113, 225]. Аналізуючи дослідження А. Маркової, виділяємо як необхідні здібності для вчителя музичного мистецтва такі, як ерудиція, інтуїція, імпровізація.

На думку М.Левітова, основними педагогічними здібностями є: здібність до передачі знань в короткій, зацікавленій формі; здатність зрозуміти учнів, яка базується на спостереженні; самостійний і творчий склад мислення; кмітливість або швидка, точна орієнтація; організаторські здібності, які необхідні для забезпечення систематичної праці самого вчителя, так і для створення учнівського колективу. Розглядаючи твердження М. Левітова, можна побачити, що він приділяє увагу здібностям до передачі знань в зацікавленій формі, організаторським здібностям.

Ф. Гоноболін педагогічні здібності розглядав як: здібності передачі знань у короткій та зацікавленій формі; рефлексивно-гностичні здібності ( розуміння учня, спостережливість, творчість); інтерактивно-комунікативні здібності (педагогічна воля, педагогічна вимогливість, такт); здібності, які характеризуються змістовністю, яскравістю. Доцільно зазначити, що М. Левітов і Ф.Гоноболін, на перше місце в педагогічних здібностях визначають здібності в передачі знань у короткій зацікавленій формі, що необхідно для вчителя музичного мистецтва. Це проявляється у виконанні музичних творів вчителем музичного мистецтва, вмінням створити музичну атмосферу. Н. Кузьміна більш детально говорить про педагогічний такт і розподіл уваги. Ми вважаємо, що це дійсно важливі властивості для музично-педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики. У цьому контексті важливими є результати дослідження Н. Кузьміної, у яких особлива увага надається вивченню педагогічних здібностей. Під педагогічними здібностями вона

розуміє «ансамбль» властивостей особистості, який відповідає вимогам педагогічної діяльності і забезпечує успішне оволодіння цією діяльністю та досягнення високих показників. До структури педагогічних здібностей Н. Кузьміна включає такі психологічні утворення:

***- педагогічна спостережливість*** – здібність по невеликим на перший погляд непомітним явищам і властивостям побачити тенденції розвитку учня, формування його знань, вмінь та навичок, волі і характеру, зрозуміти по ледь помітних змінах в поведінці його стану, зародження в ньому нових потреб і інтересів, придбання нових навичок і втрату їх, його прогрес або регрес, по деталях і особливостях вчасно помітити симптом неблагополуччя в розвитку учня.

***- педагогічне уявлення –*** здібність проектувати майбутні знання, передбачити можливі ускладнення в сприйнятті учбового матеріалу і відповідно упередити ці ускладнення вибором певних методів викладання, передбачити складнощі, які виникнуть під час приготування домашнього завдання. Педагогічне уявлення – здібність проектувати майбутні риси характеру учнів, передбачити тенденції розвитку дитячого колективу і відповідно його направляти, планувати перспективи його розвитку, будувати виховний процес таким чином, щоб розвивати позитивні сторони особистості і затормошити негативні нахили.

***- вимогливість –*** здібність пред'являти вимогливість до учнів на основі високої вимогливості до себе. Процес навчання без цього проходити не може. Вимогливість педагога приймаються учнями тоді, коли вони є логічним продовженням поваги до них. А. Макаренко «Якомога більше вимогливості до людини і як можна більше поваги до неї».

***- педагогічний такт –*** здібність будувати взаємовідносини, чуття міри до вимогливості, особлива чуйність у відносинах між учнями і батьками і вирішенні тонких психологічних питань, які виникають у педагогічній діяльності. Педагогічний такт дозволяє вчителю під час вимогливості не створювати конфлікти [91, 31].

***- розподіл уваги –*** здібність поєднувати фронтальну роботу з індивідуальною. Педагог має справу з великою кількістю дітей – де кожен індивід, який має щось особливе. Розподіл уваги повинен бути спрямований на контроль за діяльністю самого себе, кожного учня, всього колективу в цілому [91, 32].

***- організаційні здібності –*** вміння педагога використовувати колектив, як найважливіший інструмент в вихованні кожної окремої особистості, реалізовуючи принцип паралельної дії. Ця робота включає в себе організацію: навчальної діяльності, їх поведінка на всіх етапах уроку, використовуючи різні методи навчання (бесіди, практичні); колективна трудова (ігрова) діяльність; всі можливі впливи на колектив; вплив колективу на оточуючих (сім'ю).

Н.Кузьміна досліджує взаємозв'язок педагогічних і спеціальних здібностей. Майстрами педагогічної праці є ті, хто однаково оволодіває

мистецтвом навчання, у кого педагогічні здібності поєднуються зі спеціальними і входять до структури педагогічної діяльності, тим самим створюють своєрідність системи праці вчителя. Саме такою роботою і є діяльність вчителя музики [91, 26].

На думку С.Сисоєвої, в процесі творчості реалізуються творчі можливості індивідуальності й здійснюється їх розвиток. Особливості процесу творчості полягають у тому, що сам процес впливає на його результат, який у свою чергу виражається не тільки предметно, а й у зміні самого суб'єкта творчості [164, 89].

Діяльність є основою творчості, сутність людини, творця виражається в діяльності, але повністю не виявляється в ній. Повністю людська сутність виявляється в творчості, що відбиває високий рівень активності людини, спрямованої на розв'язання діалектичного протиріччя між «старим і новим», у процесі якого долаються межі наявної діяльності, змінюються пороги розпредмечування. Як стверджує С. Сисоєва, і творчість, і діяльність спрямовані на перетворення оточуючого світу і самої людини як діючого суб' єкта, але діяльність може бути продуктивною і репродуктивною, творчість виступає тільки у взаємозв'язку продуктивного і репродуктивного, включаючи не тільки безпосередньо результативні дії, але й мотиви, відношення, погляди, переживання, самосвідомість і інші форми прояву людських якостей, які не приводять до певного видимого результату. Мотиви є стимулом дії механізму творчості [164,105].

Яскраво виявленими здібностями відрізнявся А. Макаренко. У нього були не тільки літературно-художні здібності, але й артистичні та музичні. На багатьох прикладах А. Макаренко показав, як акторські здібності йому допомагали у рішеннях багатьох педагогічних задач. Факти, які розповів його вихованець В. Камардинов, а саме – творча діяльність А. Макаренка, говорять про великі творчо-музичні здібності педагога.

Отже, спеціальні здібності включаються в сферу педагогічної діяльності лише за певних умов, тобто за наявності педагогічної спрямованості та розвинутих педагогічних здібностей. У практичній діяльності вчителя спеціальні здібності отримують подальший розвиток, викликаючи задоволення результатом своєї праці; при відсутності здібностей педагогічної спрямованості, вони гальмуються, не розвиваються в повсякденній праці і людина тяжиться педагогічною діяльністю. Якщо в структурі особистості вчителя гармонійно поєднані здібності й провідними є педагогічні, то в цьому випадку можна говорити про талановитість вчителя. Поєднання здібностей забезпечить досягнення найвищих результатів у педагогічній роботі. Прикладами цього є педагогічна творчість Л. Толстого, К. Ушинського, А. Макаренка.

Н. Кузьміна наголошує, що саме під час навчання створюються умови для всебічного розвитку здібностей студентів, як загальних, так і професійної спрямованості. Саме робота з колективом дітей здатна сформувати у вчителя

інтерес і зацікавленість до роботи, до процесу самореалізації. Джерела формування педагогічних здібностей лежать у школі, в активній участі в житті шкільного колективу [91, 55]. Основною складністю оволодіння педагогічною майстерністю є вміння використовувати ці знання на практиці, під час виконання функцій вчителя. Цікаво, що найбільший інтерес до педагогічної діяльності виявляють ті студенти, які мали досвід роботи з дітьми [91, 58]. Тому найбільший вплив на формування педагогічної спрямованості й педагогічних здібностей виявляє саме практика роботи з дітьми.

На думку В. Ражнікова, у викладача музичного мистецтва, в основному, професійна музична освіта; отже педагогічний досвід найчастіше самодіяльний. Цей досвід складається з пошуку, знахідок і втрат, які відбуваються під час спілкування з учнями [147, 84].

На основі робіт провідних психологів Б. Теплова, В. Небиліцина, Е. Голубєвої можна стверджувати наявність фізіологічних, незмінних якостей, не зважаючи на їх різнобічний прояв, які стійко зберігаються і детермінують поведінку людини протягом всього життя, і які дозволяють виділити другий рівень структурної організації потенційних здібностей (задатків). Д.Холланд, один з авторитетних у світі експертів у галузі досліджень професійного самоствердження запропонував теорію вибору професії.

Д. Холланд є продовжувачем факторної теорії інтересів Гілфорда, який виділяє наступні групи інтересів: інтерес до техніки, до науки, до соціального благоустрою, до канцелярської праці й до естетики (див. рис. 1.1).

**Рис. 1.1. Ієрархічна структура особистісних властивостей (психологічні фактори успішності фахового навчання)**

Згідно теорії професійного вибору Д. Холланда, передумовою високих трудових досягнень і задоволення людиною своєю працею є відповідність типу особистості (образу думок людини) типу професійного середовища ( ціннісні орієнтації його середовища) [204, 16].

Представники тієї чи іншої професійної групи схожі за своїми ціннісними установками. Кожна професія привертає до себе людей зі схожими ціннісними орієнтаціями. Оскільки члени кожної професійної групи відносно схожі, то в таких робочих ситуаціях вони реагують відносно однаково,

створюючи тим самим свою характерну інтерперсональну сферу, що свідчить в свою чергу про існування моделі професійного середовища. Люди прагнуть знайти середовище і професію, які дозволяють їм найбільш глибоко розкрити свої здібності, виявити свої установки та ціннісні орієнтації, зайнятись зацікавленими професійними проблемами.

Д. Холланд виділяє шість критеріїв для класифікації типів особистості та моделі оточуючого середовища, також ним було запропоновано засоби їх вимірювання і шляхи імпіричної валідизації професійного вибору.

Класифікація типів особистості:

1. Реалістичний тип – чоловічий, несоціальний, емоційно стабільний, орієнтований на теперішнє. Його представники займаються конкретними об'єктами і їх практичним використанням: речами, машинами, інструментами, тваринами. Вони віддають перевагу заняттям, які потребують моторних навичок, спритності й конкретності. Представники цього типу вибирають професії механіка, електрика, інженера, агронома, садовода, шофера тощо. Для цього типу наявні в найбільшому ступені математичні здібності ніж вербальні, які призводять до переваги математичних навичок над арифметичними і вербальними.
2. Інтелектуальний тип орієнтований на розумову працю. Він не є соціальним, є аналітичним, раціональним, незалежним, оригінальним. У ньому перевага надається теоретичним і деякою мірою естетичним цінностям. Розмірковуванню над проблемою він надає перевагу заняттям з реалізації завдань, пов'язаних з проблемою їх успішного вирішення. Представникам цього типу подобається вирішувати задачі на абстрактне мислення. Інтелектуали дають перевагу науковим професіям: ботанік, астроном, фізик, математик та ін.; вони мають високорозвинуті як вербальні, так і математичні здібності.
3. Соціальний тип ставить перед собою такі цілі і завдання, які дозволяють йому установити тісні контакти з соціальним середовищем. Представники цього типу мають соціальні вміння і потребують соціальних контактів. Віддають перевагу таким заняттям як навчання і лікування. В основному це лікарі, вчителі, психологи тощо. Намагаючись держатись осторонь від інтелектуальних проблем, даний тип активний, залежний, йому характерне пристосовування. Він вирішує проблеми, спираючись на емоції, відчуття і вміння спілкуватись. Представники соціального типу мають хороші вербальні та відносно слабкі математичні здібності.
4. Конвенціональний тип надає перевагу чітко концентрованій діяльності. З оточуючого середовища він вибирає цілі, задачі і цінності, що обумовлені станом громади. Відповідно до цього підхід представників цього типу до проблем носить стереотипний практичний і конкретний характер. Спонтанність і оригінальність не притаманні цьому типу. Скоріш характерні ригідність, консерватизм, залежність. Надають перевагу професіям з канцелярією і розрахунками: машинопис, бухгалтерія, економіка. Цей тип має

гарні навички спілкування, а також моторні навички. Математичні здібності більш розвинені ніж вербальні. Це слабкий організатор і керівник, його рішення залежать від оточуючих людей.

5. Заповзятливий тип, винахідливий має цілі, цінності і задачі, які дозволяють йому виявити енергію, ентузіазм, домінантність, імпульсивність, реалізовувати любов до пригод. Надає перевагу суто „чоловічим", керівним ролям, де може затвердити свої потреби в домінантності і визнанні. Це завідуючий, директор, телерепортер, товарознавець, дипломат. Йому не до душі заняття пов'язані з ручною працею тощо, яке потребує сумлінності, великої концентрації уваги, інтелектуальних зусиль. Представники цього типу надають перевагу нескладним вербальним задачам, пов'язаних з керівництвом , статусом і владою. Вони агресивні, заповзятливі та їх загальні інтелектуальні здібності посередні, вербальні здібності вище середнього.

6. Артистичний тип відходить від чітко структуризованих проблем і видів діяльності, що передбачають велику фізичну силу. Представники цього типу в спілкуванні з оточуючими спираються на свої відчуття, емоції, інтуїцію , уяву. Їм присутні складні погляди на життя, гнучкість, незалежність рішення. Це жіночий, несоціальний, оригінальний тип. Артистичний тип надає перевагу заняттям творчого характеру – музикування, живопис, літературна творчість тощо. У представників даного типу вербальні здібності мають перевагу над математичними. Для них характерні виключні здібності сприйняття і моторики. Вони не пов'язують себе численними відносинами, характерними для більшості людей, напроти, артистичний тип надає перевагу сторонитись інших людей. Ще з юності представники цього типу характеризуються високими життєвими ідеалами, які відрізняються акцентуванням особистого „Я".

М. Амінов розробив класифікацію професійного середовища.

1. Реалістичне професійне середовище. Його завдання конкретні, рішення передбачають наявність вмінь, моторності, наполегливості, оточуючі займаються передусім технікою, машинами: робота може проводитись на повітрі, на виконання якої потребується фізична сила. Соціальні навички потрібні в мінімумі і пов'язані з прийомом – передачею органічної інформації. Бесіди короткі і стереотипні.

2. Інтелектуальне професійне середовище характеризується рішенням завдань, які передбачають в першу чергу наявність абстрактного мислення і творчих здібностей. Використовується апаратура, яка передбачає скоріш інтелектуальні, ніж фізичні навички. Малочисельні відносини відіграють незначну роль, хоча необхідно вміти передавати і сприймати складні мовні конструкції.

3. Соціальне професійне середовище відповідає соціальному типу особистості. Типові ситуації і проблеми передбачають наявність умінь розбиратись в поведінці людей, їх навчанні. Робота потребує особистого спілкування з людьми. Необхідні здібності, переконливості і красномовності.

4. Конвенційній особистості відповідає конвенційне середовище. Для рішення специфічних задач необхідні здібності для обробки конкретної, рутинної, нумероллгічної інформації. Цей контингент може обмежитись поверховими засобами спілкування.

5. Підприємницьке професійне середовище відповідає підприємницькому типу особистості. Для того, щоб керувати іншими людьми, направляти їх, необхідно володіти красномовністю. Для тих же завдань потрібні соціальні навички, тому що в різних операціях треба вступати в спілкування з представниками різних типів і в різних ситуаціях. Відповідно, важливо розбиратись в мотивах поведінки людей.

6. Артистичне професійне середовище характеризується рішенням проблем і завдань, які передбачають наявність художнього смаку і уяви. Найбільш складні завдання вирішуються за допомогою фантазії. Всі свої знання, емоційну частину життя, свою сутність це середовище намагається присвятити конкретним цілям:

„++" – тип особистості дуже добре пристосовується до оточуючого середовища;

„+ - " – тип особистості достатньо добре пристосовується до оточуючого середовища;

„- +" – тип особистості недостатньо добре пристосовується до оточуючого середовища;

„ - -" – тип особистості зовсім не пристосовується до оточуючого середовища.

М. Амінов стверджує, що відповідність типу особистості характеру професійного середовища передбачає наявність високих трудових досягнень і задоволеність своєю працею, що й характеризує майстерність [2, 19].

**Таблиця 1.2**

**Відповідність типів особистості професійному середовищу**

| | Види професійного середовища | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Реалістич-ний | Інтелекту-альний | Соціаль-ний | Конвен-ційний | Підприєм-ницький | Артистич-ний |
| Реалістич-ний | + + | + | - | - | - | - - |
| Інтелекту-альний | + | + + | - | - | - - | + |
| Соціальний | - - | - | + + | - | + | + |
| Конвен-ційний | - | - | + | + + | + | - - |
| Підприєм-ницький | - | - - | + | - | + + | + |
| Артистич-ний | - | - | + | - - | - | + + |

Інший погляд на типи особистості у професійному середовищі можна побачити на основі робіт Дж.Холланда, який підкреслює наявність соціальних якостей, що по-різному себе проявляють, але певним чином зберігаються і детермінують професійну поведінку людини протягом всього професійного життя, що дозволяє нам виділити певний рівень структурних факторів, які передбачають успішність професійної діяльності (майстерність). При чому, вплив цієї структури на прояв індивідуальних особливостей для досягнення успіху в професійній діяльності опосередковано ступенем „входження" особистісної структури в те, чи інше професійне середовище. Наприклад, для педагогічної професії оптимальним буде соціальний тип особистості, певних успіхів у даній діяльності можуть досягти представники підприємницького і артистичного типу на відміну від реалістичного, інтелектуального і конвенційного типів. Теорія Дж.Холланда є останньою з чотирьох теорій, які пояснюють природу індивідуальних психологічних особливостей, які передбачають успішність оволодіння професійною діяльністю і її удосконалення.

Як стверджує М. Амінов [2, 24], аналіз теорії Х. Гарднера, Б. Теплова, В. Богданова, Д.Холланда дозволяє побудувати нову модель багаторівневої організації особистісних і професійно важливих властивостей фахівця.

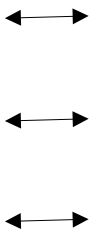


**Рис. 1.2. Особистісні та професійні властивості спеціаліста**

На основі цієї моделі (Рис. 1.2) М. Амінов пропонує нову класифікацію здібностей, початковою (вихідною) основою (критерієм) яких може виступити валентність результату дій (успішність) [2, 25].

Відповідно до цього **педагогічні здібності** (термінальні) на відміну від загальноприйнятої точки зору М.Амінов розуміє як такі індивідуально-психологічні особливості людини, що не лише забезпечують успішність будь-якої діяльності, але й підвищують його конкурентоздатність, тобто успішність у ситуації суперництва з іншими особами у практичній діяльності.

У підвищенні конкурентоздатності людини, за класифікацією В. Богданова, вирішальна роль належить такому психічному процесу, як уява. Саме здібність придумати і реалізувати щось нове дає перевагу одній людині перед іншими. Тому розвиненість уяви (креативність) можна вважати ключовим компонентом перцептивних здібностей.

На думку М. Амінова, засоби (психологічні ресурси), за допомогою яких людина досягає успіху в реалізації себе (особистому рості) без конкуренції з іншими, називаються **інструментальними здібностями**, які поділяються на дві групи: загальні (перцептивні) і спеціальні (Табл. 1.3).

**Таблиця 1.3.**

**Класифікація здібностей**

| Термінальні здібності |
|---|
| Власне здібності |



| Інструментальні здібності | |
|---|---|
| Загальні | Спеціальні |
| 1.Перцептивні | 1.Емоційні<br>2.Вольові<br>3.Мнемічні<br>4.Аттенційні<br>5.Імажинітивні |

Як стверджує М. Амінов, під час психодіагностики педагога необхідно враховувати його спеціалізацію, так як від неї залежить перевага термінальних чи інструментальних здібностей. Адже спеціальні здібності, в свою чергу, поділяються на емоційні, вольові, мнемічні, атенційні, імажинітивні.

Так, для вихователів і вчителів початкових класів перевагу мають інструментальні здібності, тому що вони забезпечують емоційну ідентифікацію вчителя і учня, забезпечують особистий розвиток вчителя, і виявляються в стилі педагогічної діяльності, орієнтованої на розвиток учня.

При чому, в структурі інструментальних здібностей переважають спеціальні емоційні здібності, як фундамент для розвитку синдрому емоційного згорання. Іншими словами, високих результатів педагогічної діяльності зможуть досягти ті вихователі і вчителі, які володіють синдромом емоційного згорання, в протилежному випадку – швидка емоційна виснажливість буде перешкоджати повноцінній емоційній ідентифікації вчителя та учня.

Для успішної діяльності вчителів-предметників визначними є термінальні здібності, тому що саме вони забезпечують їх конкурентоздатність з іншими вчителями, так як для досягнення високих результатів в навчанні в порівнянні зі своїми колегами вони спираються на уяву, створюють нові, ефективні форми, засоби, методи навчання, що знаходить своє втілення в стилі педагогічної діяльності, орієнтованому на результативність.

Узагальнюючи вищевикладене можна зробити висновок, що М. Амінов виводить модель, яка гіпотетично дозволяє прогнозувати ступінь успішної діяльності спеціалістів у області педагогіки в залежності від переважання термінальних і спеціальних здібностей людини.

Виходячи з цього, науковець виділяє педагогічні професії, в яких нівелюється фактор конкуренції (вихователь, вчитель початкових класів) і спеціалізації, в яких без конкуренції неможлива успішна педагогічна діяльність (вчитель-предметник, викладач середніх і вищих навчальних закладів). Це накладає відповідний відбиток на діяльність педагога тої чи іншої спеціалізації і виражається в одному з двох полюсних стилів педагогічної діяльності – стилі орієнтованому на „розвиток" чи стилі орієнтованому на „результативність".

Таким чином, стиль педагогічної діяльності виступає не лише критерієм належності педагога до тієї чи іншої спеціалізації, але й критерієм його педагогічної майстерності, оскільки наявність яскраво вираженого стилю свідчить про реалізацію термінальних або інструментальних здібностей вчителя в його діяльності, яка забезпечує її успішність.

Педагогічна «виразність» особистості – своєрідна установка на педагогічну діяльність, психологічна готовність до неї. Вона виявляється в спрямованості думок і прагнень до навчання і виховання дітей, у манері розмовляти, у поведінці тощо. Педагогічна «виразність» особистості – це не лише любов до дітей і схильність до виховної роботи, - це особлива спрямованість всіх суттєвих сил людини на виховання інших. Характерною рисою такої виявленості є педагогічна аперцептивна здатність особистості, завдяки чому педагог стає педагогічно чутливим і спостережливим до життя учнів; він здатний інтуїтивно виділяти в навколишньому суспільному і дитячому середовищі різноманітні навчально-виховні факти і відповідно їх інтерпретувати. У діяльності педагога, вихователя інтелектуальні якості, знання і характерологічні властивості виступають у складній взаємодії. Через те, що педагог постійно передає знання іншим, знаннями переконує, виховує їх, створюється враження, ніби знання в його діяльності основне. Відомо, що успішно навчає і виховує своїх учнів той педагог, який глибоко знає свій предмет. Часто учні в першу чергу виділяють знання як основну педагогічну якість улюбленого вчителя. Знання є могутнім засобом виховання, основним засобом формування особистості.

Педагогічна праця належить до того виду діяльності, де основним є духовний контакт з дітьми і духовний вплив на них. Тільки впливовий педагог здатний стимулювати навчальну діяльність і культурну поведінку учнів. Засобів стимуляції учнів до знань, культурної поведінки, громадсько-корисної роботи є багато – це глибина знань і моральні переконання вчителя, його любов до свого предмета, здатність викликати інтерес до знань, вимогливість і тверда дисципліна.

На думку Н.Кузьміної - педагогічне мистецтво, артистичність – необхідний елемент у діяльності вчителя. Цими властивостями він оволодіває поступово у виховних контактах з дітьми на основі теоретичних знань дитячої психології і педагогіки. Розкриття і аналіз педагогічних ситуацій та виховних стосунків між учителем і учнями, направлення на основі педагогічних методів і прийомів, які дають позитивний ефект – це основний шлях формування педагогічної майстерності вчителя.

Педагог-майстер відчуває, скільки можна говорити з учнем, коли необхідно зробити паузу, що підкреслити. Йому властиве чуття сили і міри свого впливу на учня словом, поглядом, зауваженням, оцінкою його поведінки . Чуття інших і самого себе розвивається на основі педагогічної спостережливості. Це чуття необхідне вчителеві не лише у вихованні, а й у навчальній діяльності. Воно виявляється в умінні розуміти прагнення та інтереси учнів, викладати складний навчальний матеріал до особливостей їх розвитку, помічати ступінь розуміння пояснень, прийняття учнем виховних рекомендацій.

Чуття самого себе та інших є тією педагогічною здатністю, яка дозволяє учителеві перевтілюватися, ставити себе на місце учня і розуміти все те, що переживає він у процесі навчання. Педагогічні дії вчителя визначаються не лише планом уроку чи виховного заходу, засвоєними знаннями, з якими він приходить до дітей, а характером розумової діяльності, психічним станом і прагненням учнів, що виникають у педагогічному процесі як реакція на дії вчителя. Ці реакції бувають несподіваними, різноманітними, мінливими і на них учитель не може не реагувати. У цьому – суть творчої педагогічної діяльності. Вона надзвичайно складна і потребує педагогічної гнучкості, кмітливості і швидких дій. Аналіз теоретичних основ педагогічних здібностей та педагогічної діяльності дозволяє зробити певні висновки.

У педагогічній діяльності особливо активізуються емоції та почуття вчителя. Гамма його почуттів, що виникають у процесі навчання і виховання, надзвичайно велика. Позитивні і негативні настрої, радість, гнів і страх, пізнавальні, моральні і естетичні почуття в праці учителя постійно виступають у складних взаємозв’язках. Вони є не лише переживанням учителя «для себе», а й важливим засобом виховного впливу на учня. Емоціональні реакції особистості мають важливе значення в усіх видах діяльності. Але в педагогічній діяльності емоції і почуття мають особливо яскраве виявлення. Їх дія має зворотній характер: на переживання вчителя швидко відгукуються учні , як вчитель на емоційні стани учнів. Зворотна дія емоцій виявляється в усіх видах діяльності, де є взаємодія людей, але в праці педагога вона має особливе значення, бо емоції в навчанні і вихованні дітей є і предметом, і засобом виховних дій учителя. Виховна сила впливу вчителя найбільше залежить від емоціонального контакту з учнями. Вплив засобами емоцій полягає не лише в безпосередній емоціональній реакції – радості, сумі, обуренні, гніві, співпереживань з учнями, а й в умінні володіти своїми почуттями, педагогічно

препарувати їх, щоб викликати в учнів педагогічно виправдані почуття: радість в результаті успіхів, сум, горе – при неуспіхах у навчанні і зривах у поведінці. Сухим моралізуванням, позбавленим емоцій, грубістю, докорами і безтактним висміюванням важко зворушити учнів, викликати в їхній душі позитивні переживання, що є однією з істотних основ для переконань. Лише правильно педагогічно спрямовані емоції і почуття вчителя знайдуть адекватний відгук в душі дитини.

Емоційна піднесеність вчителя при викладі навчального матеріалу, почуття нового, здивування, сумніву, породжують пізнавальний інтерес і допитливість. Награність і нещирість, монотонність і байдужість при викладені матеріалу роблять учнів пасивними у навчанні.

Діяльність учителя постійно відбувається в колективі учнів, учителів, у контакті з громадськими організаціями. Педагогічні заходи бувають найефективнішими тоді, коли педагог діє через колектив і для колективу. Тому колективізм та індивідуалізм є тими якостями, що становлять серцевину його особистості.

У свою чергу, Н.Кузьміна зазначає, що успіх усякої діяльності залежить від уміння її виконувати. Уміння – це заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність. Вміння – це вища людська властивість, формування якої є кінцевою метою педагогічного процесу. Воно є важливим компонентом здібностей. Здібності і вміння не тотожні, але між ними існують такі складні взаємозв’язки, що вміння інколи маскують здібності. Уміння і навички є однією з найважливіших умов творчої діяльності.

Серед педагогічних умінь у першу чергу необхідно формувати такі:

1. Впливовість, уміння переконувати, доводити;
2. Психолого-педагогічну спостережливість;
3. Педагогічне мовлення;
4. Контактність з дітьми, з дорослими;
5. Тактовність, ввічливість;
6. Здатність свідомо керувати емоціями і почуттями, педагогічно спрямовувати їх;
7. Самовладання, стриманість, терплячість;
8. Чуття дитини, колективу і міри власних навчально-виховних дій;
9. Передбачливість при плануванні і застосуванні навчально-виховних заходів;
10. Організованість і дисциплінованість, акуратність;
11. Працьовитість;
12. Прагнення до самопізнання і самовиховання, долання недоліків характеру , неврівноваженості, інертності.

Формуючи педагогічні вміння, необхідно домагатися того, щоб вони супроводжувалися позитивними емоціями. За таких умов уміння стають звичними і перетворюються у властивість особистості.

Згідно з визначенням Н.Кузьміної, вміння формуються в процесі діяльності, в результаті багаторазового, цілеспрямованого повторення дії. Особливо важливо, щоб особистість стала суб'єктом формування вмінь. У цьому плані заслуговують на увагу думки К. Станіславського про формування майстерності актора [166, 400]. Основним у його системі було прагнення пізнати і постійно тренувати себе з метою самовдосконалення. «Співакам потрібні вокалізи, танцівникам – екзерсиси, а сценічним артистам – тренінг і муштра за вказівками «системи». Зажадайте сильно, проведіть таку роботу в життя, пізнайте свою природу, дисциплінуйте її, і якщо у вас є талант, ви станете великим артистом», він рекомендував прислуховуватися до своїх умінь і навичок, додавати увагу і фантазією з блискавичним відгуком емоційності. Для вчителя своєрідний тренінг «педагогічності» так само необхідний, як і тренінг артистичності для актора. Справжній сенс праці вчителя полягає в керуванні розвитком особистості. Предметом його діяльності є вивчення та психологічного стану учня; тому вчитель – практичний психолог. Отже, найважливішою якістю особистості педагога є здатність проникати в духовний світ дитини.

Складність педагогічної діяльності полягає в тому, що вона динамічна і багатопланова. Динамічність педагогічної праці зумовлюється тим, що об'єкт навчання і виховання – дитина, невпинно розвивається, а з розвитком істотно змінюються і її навчальні можливості, а також стосунки з товаришами та учителями. Це потребує від педагога особливої чутливості до цих змін, здатності швидко орієнтуватися і відповідно реагувати на них. Багатоплановість педагогічних здібностей зумовлюється і тим, що вчитель повинен поєднувати в собі майстерність учителя, викладача і вихователя із здібностями до тієї галузі знань, що є його предметом викладання; велике значення має і те, де працює педагог: у загальноосвітній школі, в технікумі, професійно-технічному училищі чи в дитячому садку, і ким працює: вихователем, учителем початкових класів, вчителем-предметником, завучем, директором.

Ми також вважаємо, що до професії вчителя можна допускати тільки того, хто любить дітей, щиро прагне стати педагогом, а також володіє такими фізичними властивостями, які відповідають вимогам педагогічної діяльності. Крім того, добре володіє мовою, емоційно урівноважений тощо.

Педагогічна діяльність ставить великі вимоги до творчого складу розуму вчителя. Учитель-майстер ніколи не буває «трафаретним» у навчанні і виховних діях. Творчий підхід до навчання дітей виявляється в завданнях, що даються учням додому: їм пропонується зробити досліди, виготовляти саморобні прилади, проглядати науково-популярні фільми. Така організація навчання захоплює учнів, сприяє розумінню і більш міцному засвоєнню навчального матеріалу. Працюючи творчо, вчитель не повторює підручника, застосовує на уроці унаочнення, демонструє досліди, ставить проблемні завдання, продумує засоби зацікавлення учнів, збуджує активність та

самостійність у навчанні. Спостережливість кожної людини виявляється своєрідно, залежно від її діяльності, життєвої спрямованості. Насамперед, вона є прояв динамічних тенденцій, які, як мотив, визначають людську діяльність. Із тенденції виділяється установка, яка являє собою зайняту особистістю позицію. Вона полягає в певному ставленні до завдань, що стоять перед нею, і виявляється у вибірковій змобілізованості і готовності до діяльності.

Творча уява потрібна вчителю, щоб успішно керувати різноманітною творчою роботою дітей. Суть її, як відомо, полягає в створенні образів тих предметів і явищ, яких безпосередньо сприйняти не можна. Наявність яскравих образів, створених у відтворюючій уяві, допомагає вчителю переконливо і правдиво описувати предмети і явища, викликати у дітей адекватний образ і яскраві почуття. Основа для розвитку здібностей закладається в дитинстві, у процесі навчання в школі, в педагогічному навальному закладі формуються спеціальні педагогічні здібності.

Отже, успіх формування педагогічних здібностей у майбутнього вчителя визначається завдяки наявності вмінь ефективно передавати знання та наявності розвинених відповідних здібностей, а саме: педагогічної інтуїції, ерудиції, імпровізації, артистизму.

## 1.3. Дитяча опера як засіб формування музично-педагогічних здібностей студентів

Структурними складовими музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики у процесі постановки дитячих опер нами визначено: музикальність, як складну індивідуально-психологічну властивість, у якій провідне значення відіграють звукообразність музичного сприймання, мислення, творча уява, пластичне чуття ритму, емоційне переживання ладової організації музичного твору; артистичність як вміння донести до учня зміст музичного твору, спонукати його до співпереживання; інтерес та імпровізаційний підхід до постановки дитячих опер, а саме: бажання захопити музичним мистецтвом, навчити учнів емоційно переживати зміст музики, виразно виконувати ролі в дитячій опері, прояв винахідливості, імпровізація (у залежності від освітнього рівня учнів); органічне поєднання емоційного і знаннєвого досвіду в процесі підготовки до постановки дитячих опер, творчий підхід до виконання різноманітних завдань.

Опера – вид синтетичного мистецтва, що поєднує в собі елементи драми, поезії, музики, танцю, живопису, які взаємно доповнюють і посилюють одне одного, утворюючи єдине ціле. Адже «опера» походить від латинського слова «opera» – дія, твір, витвір. Провідне місце в опері належить музиці. Це музично-драматичний твір, текст якого повністю або частково проспівується у супроводі оркестру.

Оперу пишуть на певний літературний текст – лібретто (зменшене від італійського libretto – книга), в якому викладено всі події, що розвиваються на

сцені. Лібретто є основою для створення музичних образів. У ньому подано тексти всіх партій, що їх співають солісти, ансамблі, хор. Засобами оперного мистецтва можна зображувати життя народу і переживання окремих героїв, малювати фантастичні казкові образи, прославляти героїчні вчинки і висміювати пороки. Це своєрідний оперний жанр, що називається речитативом. Прикладами таких опер можуть бути: «Кам'яний гість» О. Даргомижського, «Моцарт і Сальєрі» М. Римського-Корсакова, «Скупий лицар» С. Рахманінова. Речитативні опери переважають у сучасній зарубіжній музиці. Найбільш поширений тип опер – аріозо-мелодичний. У них головним засобом музичної виразності є мелодичний спів, а речитативи займають не значне місце. Такими є опери Д. Верді, П. Чайковського, Г. Майбороди, К. Данькевича та ін.

З позиції нашого дослідження, нас цікавлять, у першу чергу, опери-казки, що щільно пов'язано з особливостями дитячого сприймання та виховання у них духовних якостей. Ідейний зміст казкових опер – це здебільшого боротьба добра і зла, світла і темряви. У казці відображається найбільш типове в житті народу. У операх-казках здебільшого поєднуються серйозний, піднесений стиль з висвітленням окремих фактів та явищ у комедійному плані. Образи героїв казки майже не мають індивідуальних рис, вони є узагальненнями позитивних або негативних рис людського характеру. Музичні характеристики казкових героїв дуже барвисті.

Яскравими зразками казкових опер є опери М. Римського-Корсакова, якого називають співцем казкового оперного жанру. Для М.Римського-Корсакова казка була засобом вираження моральних і естетичних ідеалів народу, нерозривно пов'язана між собою. М.Римський-Корсаков створив чудову ліричну оперу-казку «Снігуронька», пародійні казкові опери «Золотий півник» та «Казка про царя Салтана», оперу «Кощій Безсмертний» з трагедійним відтінком.

Перу видатного українського композитора М. Лисенка належать прекрасні дитячі опери-казки «Коза-дереза», «Пан Коцький», «Зима і весна». Адже казковим операм завжди велика роль відведена у дитячому репертуарі. Доцільно зазначити, що на відміну від опери-казки опера-легенда зв'язана з певними історичними, географічними та побутовими умовами.

Новаторство М.Лисенка як оперного композитора виявилось у спрямуванні на дитячу оперу. Його опери-казки започатковують в українській музиці саме жанр дитячої опери. Всі вони розраховані на виконання дітьми різного віку. Перша з них – «Коза-Дереза» (1888 р.) – адресована дошкільнятам, друга – «Пан Коцький» (1891 р.) – молодшим школярам, «Зима і Весна» (1892 р.) – дітям старшого шкільного віку. Автором лібретто цих опер була українська письменниця Дніпрова Чайка (Л.Василевська).

Залучення дітей до такого складного жанру як опера, було прогресивним явищем того часу. Шлях опанування дітьми специфікою оперного мистецтва мав лежати, на думку М.Лисенка, через народну музику, знайомі малечі

мелодії, образи казок і народної поезії. Звідси – гранична фольклоризація жанру, що спостерігається в його дитячих операх. Найпростіша з них – одноактна «Коза-Дереза». Це музична інсценізація відомої казки про хитру Козу, підступність якої перемогла дружбу звірів.

Фольклорні засади опери виявляються на всіх рівнях – образно-тематичному, драматургічному, формотворчому. За своєю структурою «Коза-Дереза» наближається до ігрових і хороводних народних пісень, найпростіших дитячих казок, з їх рефренною будовою н зразок відомих казок про Рукавичку, Ріпку тощо.

Структура опери «Кози-Дерези» - найпростіша. Вона нагадує рондоподібну побудову, в якій різні музичні характеристики звірів – Лисички, Зайчика, Вовка, Ведмедя чергуються з «грізними» відповідями Кози-Дерези, що звучать як рефрен. Цю структуру М.Лисенко запозичив з фольклорних джерел; вона типова для ряду народних казок, як, наприклад, «Терем-Теремок».

Українська пісенність проймає весь мелос опери. Для кожного персонажа композитор добирає відповідні за образним складом народні мелодії. Свої «оперки» (як назвав їх сам автор) М.Лисенко писав для юних виконавців. Враховуючи можливості дитячого виконання, М.Лисенко залучає мелодії з обмеженим діапазоном, що доступно для дитячого виконання, вони легкі для запам’ятовування.

«Пан Коцький» М.Лисенка за структурними й драматургічними принципами є оперою, так би мовити, в адаптованому вигляді – має чотири невеличкі акти, досить розвинені арії, хори, ансамблі, інструментальні епізоди. Своїм викривальним спрямуванням твір наближається до опери-сатири. Сюжет народно-сатиричної казки уможливлював в алегоричний формі висміяти паразитичну верхівку суспільства, її лицемірство, ледарство, брехливість.

Казково-фантастичний сюжет третьої опери - «Зима і Весна» йде від фольклорних джерел, зокрема казок про пори року. Народні обряди в опері посідають помітне місце. Лисенко добирає з власних збірок народні мелодії прийнятні для дитячого виконання, - з відповідним діапазоном, фактурою.

Проаналізувавши сучасні наукової дослідження з теорії та історії української музики ми з’ясували, що дитяча опера має велике значення у:

- формуванні любові до національної музики, фольклору через народну музику;
- розвитку духовності дитини на прикладі казкових образів народної поезії;
- розвитку музичного сприйняття і музичних здібностей.

Аналіз сучасних теоретико-методичних досліджень дозволив визначити, що українська музика - як жодна музика інших країн має в своїй основі дитячу оперу, яка спрацьовує саме на всебічний розвиток дитини. Засновником української дитячої опери є М.Лисенка, адже його опери-казки

мають велике розвивальне і виховне значення для дітей.

М.Лисенко писав свої «оперки», як він їх називав, з розрахунком основним чином, на виконавців-дітей. Це були не лише перші в історії української музичної культури композиції, призначені спеціально для дитячої аудиторії, але й перші в Україні паростки дитячого самодіяльного художньо-сценічного мистецтва. У дитячих операх композитор втілив свої ідейно-естетичні принципи виховання дітей і методи організації музично-навчального процесу на основі народної творчості. Показовим є те, що у своїй музичній школі композитор усю початкову освіту проводив на основі народно-пісенної творчості.

Дитячі опери М.Лисенка – цінна й яскрава частина українського оперного мистецтва. Зрісши виключно на народно-пісенному, народно-казковому ґрунті, вони відобразили найкращі риси українського музичного фольклору, серед яких насамперед слід відзначити етичне начало – виховання в людині високих моральних якостей: працьовитості, справедливості, чесності, почуття товариськості.

Композитор продемонстрував у дитячих операх надзвичайну мистецьку цінність: уміння проникнути в світ дитячих образів та дитячої психології, говорити з дітьми просто, зрозумілою їм мовою, вчити не повчаючи, а зацікавлюючи.

Музичні характеристики дитячих опер добре запам’ятовуються і викликають живі асоціації; вони легко піддаються театралізації, виконанню «в особах», а це завжди дуже захоплює дитячий колектив. Інтонаційну й метро-ритмічну будову пісень композитор запозичає переважно з дитячої пісенної практики.

Нарешті, ще одна важлива якість дитячих опер – їх «портативність»: невелика групи виконавців і нескладне сценічне оформлення дають можливість зробити ці твори найширших і найрізноманітніших аудиторій [12, 229]. Тому основним видом діяльності, в якій ефективно формуються саме музично-педагогічні здібності майбутніх учителів музики, ми обрали постановку дитячих опер.

З позиції нашого дослідження доцільно проаналізувати дисертації з теорії та методики музичного навчання, а саме з музично-театралізованої діяльності дитячого музичного театру-студії та музичного театру ляльок (А. Кондратенко, І.Лавриш, Л.Онофрійчук).

У дисертаційному дослідженні А.Кондратенко з формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності визначено, що завдяки інтегруванню різних видів мистецтва музично-сценічна діяльність містить широкі можливості для реалізації творчох активності студентів. А.Кондратенко розглядає цей вид роботи як різновид синтезованої музичної діяльності, що інтегрує в собі різні види мистецтва в умовах сценічного публічного виступу. Автор дисертації визначила два види музично-сценічної діяльності, а саме: музично-

виконавську та театралізовану. У музично-виконавській формі поєднується вокальна, інструментальна, вокально-інструментальна, хорова діяльність студентів, як правило, без наявності театральної атрибутики у рамках традиційних концертів. Театралізована форма поєднує у собі музично-виконавську (інтерпретація музичних номерів), словесну (літературно-поетичну), акторську, режисерську, хореографічну діяльність у межах музичних вистав, музично-розважальних програм, літературно-музичних композицій, фестивалів, тощо.

Формування естетичних орієнтацій підлітків засобами дитячого музичного театру-студії є проблемою дисертаційного дослідження І.Лавриш, яка зробила аналіз практичної діяльності дитячих музичних театрів-студій. Автор визначила необхідні вміння, якими можуть оволодіти вихованці дитячого музичного театру-студії, а саме: створення портретних характеристик на основі вистави, з'ясування їх значення відповідно авторському задуму, розгортання змісту образів, тощо. У дисертації обґрунтовано педагогічні умови формування естетичних орієнтацій підлітків засобами дитячих музичних театрів-студій. До них належать: Орієнтація діяльності керівників дитячих музичних театрів-студій на теорію і практику гуманістичного виховання; створення системи студійних занять у музично-сценічній роботі; забезпечення інтеграції різних видів художньо-творчої діяльності під час постановки театрального дійства.

Л.Онофрійчук всебічно обґрунтувала проблему формування творчих умінь підлітків засобами музичного театру ляльок. У дисертації обґрунтована ефективність формування творчих умінь підлітків засобами музичного театру ляльок у залежності від педагогічних умов, а саме: цілеспрямованого педагогічного керівництва музично-театральною діяльністю; комплексного застосування засобів художньої виразності музичного театру ляльок; систематичної активізації творчої діяльності у навчально-виховному процесі; постійного спрямування художніх потреб до творчого самовираження й самовдосконалення.

На основі вищезазначених міркувань доцільно зазначити, що дитяча опера має велике значення для формування любові до національної музики, розвитку духовності на прикладі казкових героїв, розвитку музичних здібностей кожної дитини. Опера – синтетичний вид мистецтва, який поєднує в собі елементи драми, поезії, музики, танцю, живопису, що взаємно доповнюють і посилюють один одного утворюючи єдине ціле, виникла як фактор емоційно-естетичного і духовного розвитку особистості.

Таким чином, у результаті дослідження праць з теорії та методики музичного навчання та останніх практичних досягнень у цій галузі з'ясовано, що один із ефективних шляхів підвищення якості підготовки майбутніх учителів музики полягає у розробці та застосуванні ефективних методів формування їх музично-педагогічних здібностей у різноманітних видах музичної діяльності, що включає синтетичний жанр дитячої опери.

## ВИСНОВКИ ДО І РОЗДІЛУ

Аналіз теоретико-методологічних та методичних особливостей формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики дозволив дійти таких висновків:

- здібності людини науковці, психологи, педагоги поділяють на загальні і спеціальні. Вони реалізуються на основі певних психофізичних механізмів і являють собою інтегральне утворення, яке включає в себе ряд властивостей обов'язкових для будь-якої діяльності. Музично-педагогічні здібності можуть бути віднесені до спеціальних здібностей, які необхідні для музично-педагогічної діяльності (вчитель музики) і від яких залежить успішність цієї діяльності;
- основними структурними елементами музично-педагогічних здібностей нами визначено: чуття ладу, ритму, розвиток уявлення, артистичність (виразність виконання музичних творів, переживання, уміння донести до слухачів емоційний зміст твору), фахова мотивація (інтерес до музично-педагогічної діяльності, методична винахідливість, відсутність прямої кореляції між знаннями та вмінням пояснювати, духовна спрямованість), педагогічна імпровізація (створення художнього образу музичного твору без попередньої підготовки, орієнтація у педагогічних ситуаціях, спостережливість, інтуїція), творча уява (здібність творчо мислити, емоційно сприймати оточуючий світ, мислити художньо-музичними образами );
- на основі вивчення наукової літератури та практики, ми визначили музично-педагогічні здібності як складні індивідуально-психологічні властивості людини з ієрархічним взаємопроникненням музичних та педагогічних здібностей, які відповідають вимогам музично-педагогічної діяльності та визначають її успішність. Структуру музично-педагогічних здібностей утворюють музичні та педагогічні здібності, які мають як спільні так і відмінні елементи (музичні здібності, артистичність, педагогічна мотивація, педагогічна імпровізація, творча уява).
- дитяча опера має велике значення для формування любові до національної музики, розвитку духовності на прикладі казкових героїв, розвитку музичних здібностей кожної дитини. Опера – синтетичний вид мистецтва, який поєднує в собі елементи драми, поезії, музики, танцю, живопису, що взаємно доповнюють і посилюють один одного утворюючи єдине ціле, виникла як фактор емоційно-естетичного і духовного розвитку особистості.

# РОЗДІЛ ІІ

# МЕТОДИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ ПОСТАНОВКИ ДИТЯЧИХ ОПЕР

## 2.1. Методична модель формування музично-педагогічних здібностей в процесі постановки дитячих опер

Для формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики в процесі постановки дитячої опери нами була створена система методів, які б дозволили охопити розвитком усі структурні елементи музично-педагогічних здібностей в різних видах теретичної та прктичної діяльності студентів: вокальній, диригентсько-хоровій, інструментальній, режисерській, просвітницькій, тощо.

На різних етапах формування музично-педагогічних здібностей студентів були зафіксовані різні прояви їх ознак, стабільність яких також неоднакова. Ці ознаки проявлялися в різних взаємозв’язках та взаємовідносинах. Розвиток музично-педагогічних здібностей залежать від специфіки взаємозв’язку їх структурних елементів, міри та якості їхнього прояву. Робота над дитячою оперою проходила, в основному, в такий спосіб: кожен студент був задіяний як виконавець (вокал, інструмент), диригент, режисер – тобто його діяльність була багатозначною.

Для визначення критеріїв та показників означеного феномену, необхідно було представити діагностичні дані, спрямовані на з’ясування рівнів розвитку музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики, а також викласти методичні аспекти формування музично-педагогічних здібностей студентів у процесі постановки дитячих опер. Встановлення рівнів сформованості музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики у процесі постановки дитячих опер відбувалося за певною методикою.

Основними були виокремлені та розроблені такі методи, які ми назвали **«метод активного взаємовпливу»** та **«метод художньо-творчого спілкування»** або **«метод живого спілкування»**. Ці методи сприяли розвитку музично-педагогічних здібностей майбутніх вчителів музики в цілому, так і окремих музичних здібностей (виразність виконання, емоційність виконання сольної партії, чистота інтонування), також використовувались спеціально розроблені вправи. Для розвитку педагогічних здібностей – були створені різні ситуації під час роботи (метод педагогічного переконання, творчі завдання, тести тощо).

Розроблені методи передбачали успішний розвиток музично-педагогічних здібностей у переважної більшості студентів. Поставлені перед студентами репродуктивні та творчі завдання, які вони повинні були самостійно вирішувати, з одного боку накопичували досвід, а з іншого – стимулювали розвиток притаманних їм індивідуальних властивостей та потенційних можливостей.

Визначивши зміст та структуру музично-педагогічних здібностей, нами був активно використаний **метод пластичного вживання в сценічний образ.** Для ефективного використання цього методу були розроблені такі завдання: пластична передача різних емоційних станів (радість, сум, розпач) студентами – пластика, міміка без музичного супроводу; передача різних емоційних станів героїв опер засобами виконання музичного речення (з малюнку і в дії).

**Метод виразності вокально-інтонаційної інтерпретації образу** ( образність мови, спілкування дійових осіб, пластична виразність – один з компонентів музично-педагогічних здібностей) передбачав роботу над чистотою інтонування вокальної партії, мовну артикуляцію, інтонацію слова, розуміння мови і слова для передачі образу; поєднання вокального інтонування зі сценічним образом; цілісність музичного та пластичного виконавства – як основи артистизму в процесі музично-виконавської діяльності.

У процесі формування музично-педагогічних здібностей нами широко використовувався **метод прогнозування шляхів постановки дитячої опери: музично-педагогічний аспект.** З метою активного впровадження вищезазначеного методу в процесі розвитку музично-педагогічних здібностей нами були розроблені такі завдання:

1) самостійність режисерського задуму постановки;
2) самостійність творчого задуму диригента як інтерпретації оперного спектаклю (втілення моделі розвитку музично-педагогічних здібностей, робота з оркестром, діючою особою, хором тощо).

Для інтенсивного формування музично-педагогічних здібностей ми використовували **«метод активного взаємовпливу»**, основою якого є одночасне залучення студентів до ролі вчителя (навчити учнів в школі виявляти музичні здібності) і як виконавця (вміння створювати художні образи на прикладі дійових осіб під час гри в дитячій опері). Студенти, які

беруть участь в дитячій опері, в творчій атмосфері диспуту, допомагають відстоювати свій погляд на вирішення того чи іншого питання щодо режисерських задумів оперного спектаклю (виконання інших в колективі, участь студентів одночасно в різних видах діяльності – як диригент, режисер, виконавець, творець художнього образу). Для того, щоб порівняти студентом власне виконання вокального твору з виконанням інших студентів, або власне виконання на різних етапах роботи, нами застосовувався прийом порівняння виконавців при створенні одного і того ж образу. Зіставлення виконань різними студентами мало змогу розрізнити стильові особливості звукоутворення кожного виконавця. Надання змоги почути і побачити свій образ у іншому виконанні значно підсилює оцінювальні можливості, методи, шляхи для вдалої постановки опери. Поєднати знання в єдину думку і грамотно висловитись вдається далеко не кожному студенту. Багато студентів мало активні, не артистичні, не зацікавлені своїми виступами. Володіння грамотною, образною та виразною мовою – дуже важливо для вчителя.

Метод «активного взаємовпливу» був спрямований на розвиток самостійного та творчого прочитання образу, партитури, сценарного вирішення та вміння переконувати у правильності свого бачення тієї чи іншої події, образу, диригентської чи режисерської трактовки в процесі діалогу-диспуту, а головне, що цей метод дозволяв розкріпачити студентів, розкрити їхні здібності та можливості, продукував неусвідомлений вплив більш обдарованих студентів саме на формування музично-педагогічних здібностей студенів, які були обмежені в своїх поглядах на педагогічну діяльність: «чисті» вокалісти (інструменталісти та ін.).

Метод **«художньо-творчого спілкування»** передбачає, що студенти проявляють себе як творці спектаклю вцілому, як режисери, диригенти, і в живому спілкуванні виробляють єдиний погляд, бачення художнього задуму композитора та відпрацьовують шляхи, прийоми, його втілення, наприклад: студент, який є диригент – тут відбувається діалог, диригент вказує на те, що арія затягується, а герой говорить, що йому зручніше; а справа в художньому задумі. Відбуваються діалоги диригента – режисера, диригента – дійової особи , режисера – дійової особи.

Метод «художньо-творчого спілкування» або як студенти його назвали – «живого спілкування» був спрямований на самостійну потребу пошукової активності. У студентів вона набирала форми надситуативної активності, коли студент ставив перед собою більш складні ніж від нього вимагали завдання. Наприклад, перебуваючи в ролі то диригента, то режисера, то дійової особи студент повинен був творчо підходити до своїх вимог, обґрунтувати саме свою точку зору і знаходити шляхи її втілень.

Методи «активного взаємовпливу» та «художньо-творчого спілкування» є взаємопроникні, якщо перший викликає бажання більше знати і вміти, щоб бути на рівні з іншими (самоудосконалення тощо), то другий – розвиває творче мислення, уяву.

з пластичного вживання в образ, вокального інтонування, мовної артикуляції

спеціальні методи, пояснення, вправи, дискусії, рольові завдання, аналіз педагогічних ситуацій, творчі завдання, [illegible]

література з питань функціонування дитячої опери, вивчення творчості співака, композитора

Активізації процесу формування музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики у процесі постановки дитячих опер сприяв розроблений нами **метод аналізу продуктів творчої діяльності.**
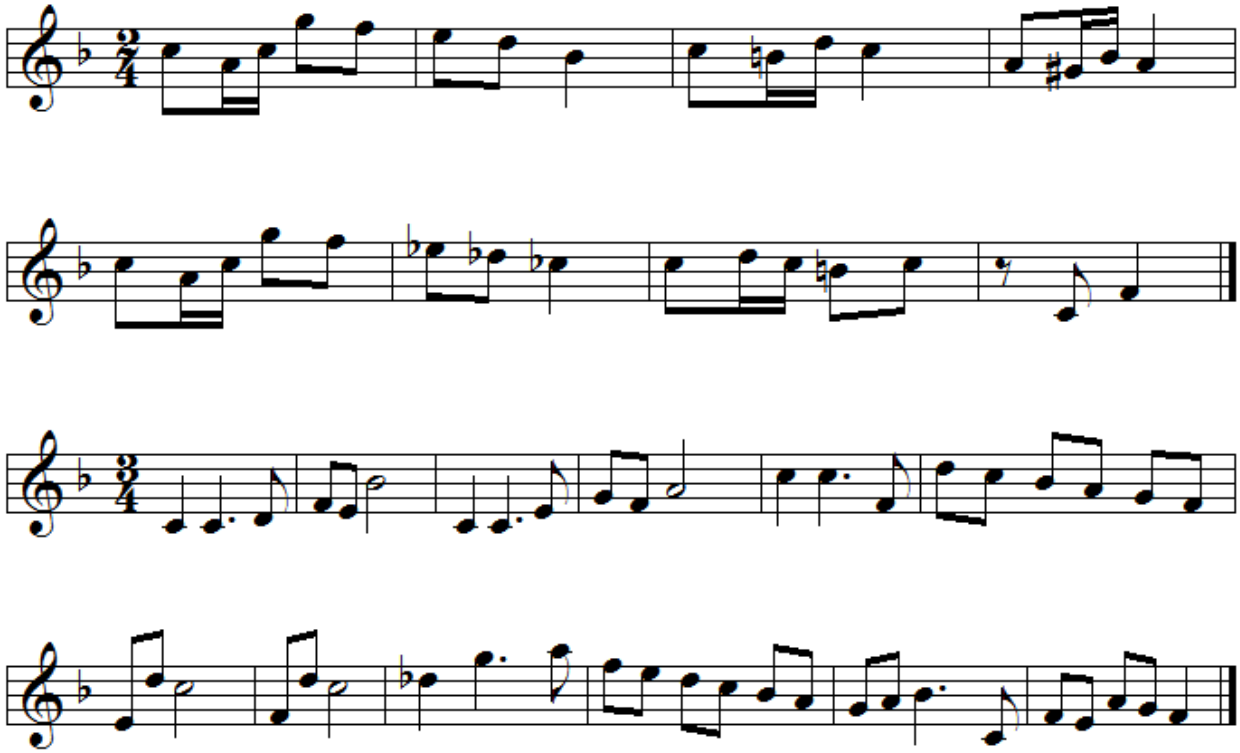
Метод аналізу продуктів творчої діяльності полягав у практичній роботі з всебічного аналізу якості виконання сольних, ансамблевих та хорових номерів дитячих опер. Цей метод активізував процес інтерпретаційної роботи майбутніх учителів музики. Практичною основою для творчої організації співацького процесу був художній матеріал: вправи, вокалізи, інтерпретація вокальних номерів, що ми включали у навчальний репертуар. Залучення студентів до самостійності у створенні інтерпретації вокальної партії відбувалось на основі психологічної підтримки творчих спроб (Додаток В). Студенти повинні були створити різні варіанти вирішення художнього задуму образу, цілісного звучання всіх компонентів оперного спектаклю. Перші спроби майбутніх учителів музики були невиразними, не мали змістового наповнення, не було чіткого виявлення суб'єктивного чуття музики, власної інтерпретаційної позиції у виконанні всіх видів діяльності в процесі створення оперної постановки.

З метою активізації процесу формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячої опери нами були розроблені методи, які б дозволили студентам поєднати вокальну, інструментальну, диригентсько-хорову діяльність у театралізованій постановці а саме: метод пластичного вживання в сценічний образ; метод виразності вокально-інтонаційної інтерпретації художньо-музичного образу; метод музично-педагогічного прогнозування шляхів постановки дитячої опери; аналіз продуктів творчої діяльності, тощо.

На основі теоретико-методичного дослідження означеної проблеми та практичних здобутків створено методичну модель формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики в процесі постановки дитячих опер (Рис. 2.1).

**Рис.2.1. Модель формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики в процесі постановки дитячих опер**

З метою перевірки формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячої опери нами були продіагностований процес співацької підготовки студентів до виконання сольних етюдів. Спочатку кожний окремо студент по-одному намагалися проінтонувати заданий музичний епізод двома-трьома звуками (приклад музичного матеріалу поданий нижче), а вся група визначала, що саме хоче виразити студент. Потім всі студенти вступали в „діалог" парами, передаючи 4 основні інтонації: плач, радість, запитання, відповіді. Після успішного виконання цих завдань спектр інтонаційної виразності розширювався – студенти мали освоїти прохання, наказ, доброзичливе звернення, врівноважену розповідь тощо. Через 10-12 занять учасники експерименту набули іншого рівня розвитку. Студент Юра у самостійній роботі не точно передавав запропоновану інтонацію, особливо прохання. Попри все у нього виходила інтонація вимоги. Внаслідок цього студенти не могли точно визначити інтонацію, яку він пропонував. Так, радісний вигук він інтонував терцією, прохання – висхідною великою секстою.



За допомогою педагога студенти звертали увагу на інтонаційну невідповідність висловлювання, адже вони теж не могли розпізнати емоційний стан, який передавався виконавцем етюду. Студентка Аліна спочатку неохоче виконувала завдання, інтонувала дуже тихо, нерозбірливо. Адекватними у неї були лише інтонації жалю, прохання. А з радістю та вигуком були труднощі: вона залишалася на попередньому динамічному рівні, не змінювала несхідного руху інтонації, зберігаючи при цьому основні стилістичні ознаки жалю, скарги та плачу. Досить швидко студентка навчилася розрізняти інтонаційні висловлювання інших учасників експерименту. Перед початком роботи студенти самі визначали основні елементи роботи над виразністю того чи іншого образу. Це був підготовчий етап до самостійної роботи над образом. Студент повинен був знайти вирішення емоційне, пластичне (хода, жест, інтонація). Вся робота над образом проходила під час обговорення всіма студентами із зауваженнями і порадами. Вимальовувався циклічний адекватний сценарію образ дійової особи.

У процесі роботи над етюдами, що виробляли виразність співацької інтонації без слів студенти відчували важливість інтонаційно-емоційної природи невербального спілкування. Вони інтуїтивно вийшли на певну закономірність інтервальної відповідності окремих інтонацій.

З метою ознайомлення майбутніх учителів музики із зразками дитячої опери, ми використовувати дитячу оперу А.Мельнікової «Сон Дмитра, або як виправити двійку по сольфеджіо», К.Крепак «Муха-цокотуха», С.Сосніної «Кішкін дім».

Доцільно зазначити, що вивчення оперних жанрів у музичному мистецтві має певні традиції. Українські композитори та музичні діячі (М. Вериківський, М.Леонтович, М.Мірзоян, К.Стеценко, В.Шацька, С.Шацький,

Б. Яворський у своїй діяльності використовували цей жанр як засіб пізнання життя, фактор активного розвитку особистості. Ми також розглядаємо цей жанр, як інтенсивний засіб розвитку музично-педагогічних здібностей студентів. Не випадково оперний матеріал було включено до програми єдиної трудової школи, створеної у 1918 році, замість багатьох типів шкіл, не узгоджених між собою, що існували у дореволюційній Росії, і покликаної давати дітям певний обсяг загальноосвітніх знань, умінь і навичок. Учні школи слухали уривки з опер – казок; знайомилися із складними музично-сценічними творами. Нажаль, з часом, увага до цього жанру зменшилася, і тільки з другої половини 50-х років зміст музичної роботи в школі поступово поглиблюється і разом с цим зростає інтерес до оперної музики. Подорож у «країну опери» дає можливість вже учням молодших класів відкрити для себе П.Чайковського «Євгеній Онєгін», Ж. Бізе «Кармен», Дж. Гершвіна «Поргі і Бесс».

Поетапне розучування опери М. Коваля «Вовк і семеро козенят» - передбачає безпосереднє виконання її дітьми. Таким чином, оновлюючи прогресивні традиції музичної педагогіки, Д. Кабалевський обирає не випадково вивчення зразків оперного жанру як перспективну форму масової роботи з дітьми в школі.

Оперний жанр є досить розповсюдженим, перелік оперних композиторів досить значний: М. Глінка, О. Бородін, М. Мусоргський, М. Римський-Корсаков, П.Чайковський, С. Гулак-Артемовський, М. Лисенко, К. Стеценко, С.Прокоф’єв, Д. Кабалевський, Б. Лятошинський, Г. Майборода, Ю. Мейтус, а також опери зарубіжних композиторів-класиків та сучасних авторів.

У зв’язку з тим, що студенти Стахановського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка практично не мали можливості спілкуватись з оперним мистецтвом в театрі, вони отримали тільки окремі знання про оперний жанр з історії, теорії музики, ми почали ознайомлення з історією виникнення опери і оперного мистецтва.

З цією метою нами були використанні методи есе-розповіді та есе-рефератів, у яких майбутні вчителі музики поповнювали недостатність знань про дитячий музичний театр.

**Дитячий оперний жанр** – найбільш популярний у практиці виховання підростаючого покоління. Жанр музичної казки з широким спектром використання ігор, інсценізацій, імпровізацій тощо. У методичні роботі Л. Хлєбнікової «Опера в школі» розкрита сила виховного впливу на школярів та умови постановки дитячих опер у школі, що є, мабуть, найвища і найскладніша форма мистецької масової діяльності учнів [182].

Для програми формування музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики в Стахановському педагогічному коледжі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка було обрано такі групи методів для розвитку специфічних музично-педагогічних здібностей:

1. метод активного взаємовпливу;

2. метод художньо-творчого спілкування;
3. метод вокальної інтонації;
4. метод емоційно-пластичного відтворення образу (артистизм);
5. метод творчої інтерпретації музичного матеріалу (диригент);
6. метод самостійного втілення режисерського задуму;
7. метод цілісного бачення художнього образу (костюми);
8. метод пластичності рухової сфери;
9. метод образного перевтілення, тощо.

Процес самосійної роботи над сценарієм дитячої опери Г. Портнова «Королівський бутерброд» на всіх етапах формування музично-педагогічних здібностей майбутніх вчителів музики ми поділили на три стадії:

- самостійна робота студентів над літературою щодо оперного мистецтва ;
- робота над сценарієм, визначення драматургії, режисура;
- опанування літератури з урахуванням особливостей дитячого голосу.

Під час знайомства з оперною літературою досліджувані стали більше цікавитися виконавцями і композиторами, які працювали в оперному жанрі, опрацьовували багато літератури про оперний спів, сценічну та акторську майстерність. Був створений відповідний мікроклімат. У студентів уже було інше ставлення до дитячої опери, змінилась інтонаційна мова, вона стала багатшою. Студенти висловлювали своє враження, емоції про спів того, чи іншого виконавця, опановували нову літературу щодо оперного мистецтва, проводили бесіди про виконавців, з'ясовувати, чому саме той чи інший виконавець сподобався більше. Майбутні вчителі музики знайомилися з вокальними творами у виконанні М. Глінки, О. Петрова, Д. Леонової, Ф. Шаляпіна, А. Неждановоі, Л. Собінова, Л. Єршової, В. Пєтрова, Н.Обухової, М. Гришка, М. Максакової, С. Лемешева, І. Козловського, О. Шумської, Г. Нелєппа, Г. Отса, Б. Гмирі, З. Долуханової, Б. Руденко, А. Огнівцева, Г. Вишневської, Є. Чавдар, І. Архипової, Є. Норейка, В. Атлантова, О.Образцової , М. Бієшу, П. Віардо, Д. Гнатюка, Б. Штоколова, Е. Карузо, Б.Джильї, М. Каллас, М. Гедди.

Після опрацьовування відповідної літератури Б. Асафьєва, А. Нєжданової з проблем оперного мистецтва, студенти обговорювали техніку співу, аналізували особливості функціонування оперного жанру. На засіданні круглого столу студенти почали знайомити з особливостями дитячої опери та відмінностями її від інших опер. Майбутні вчителі музики повинні були висловити самостійні думки з цього питання. Відповіді їх були такими:

«Дитяча опера має легкий сюжет, вона коротша: за одну дію можна побачити весь сюжет».

«Вокальні партії в дитячій опері повинні відповідати дитячому діапазону, інтервали прості».

«Мелодії арій доступні, легко запам'ятовуються».

«Дитяча опера – це перша сходинка до пізнання великої опери».

«Дитяча опера має казкові сюжети, взагалі опера – це чудовий спів у сполученні з акторською грою».

«Тому, що казка ближче до дітей і тому вона приваблює їх брати участь у оперній виставі».

Для знайомства майбутніх учителів музики з особливостями дитячої опери для прикладу ми взяли дитячу оперу Г. Портнова «Королівський бутерброд». Спочатку знайомимось зі змістом опери, біографією композитора. Разом зі студентами програємо всі партії, з'ясовуємо, що хотів сказати композитор своїм твором, як він висловив свою думку в музиці; запам'ятовуємо музичні характеристики героїв. Всі разом підспівуємо вокальні партії. Результат – кожен зі студентів знає сюжет опери і всі музичні теми партій. При такому знайомстві опера стає ближчою до кожного студента і вони тут же пропонують виконавців на кожну роль. Формуємо кілька складів виконавців. Склад групи виглядав так: автор, п'ять дійових осіб, диригент, режисер, костюмер-декоратор і організатор. Нас часто запитують, хто вам шиє костюми, все це ми робимо самі. Нам допомагають студенти з інших курсів, всі викладачі, хто корону принесе, хто фартушок для Молочниці, хто чепець для Покоївки, хто ковпак для сну Королю. Без допомоги всього колективу педагогічного коледжу (викладацького і студентського) не обходилося.

Декорації, костюми для опери, (особливо дитячої) мають велике значення: вони створюють настрій, характер персонажів. Як одягнути Королеву вичурну, як меланхолійно-красиву головну героїню Корову Матільду, як Покоївку та Молочницю? Студенти прикладали максимум зусиль , щоб глядачі впізнали і полюбили Матільду, яка дуже любила співати, розчарованого Короля, і впевнену в своїх діях Королеву. Це все активізувало бажання студентів, винахідливість у різних завданнях щодо оформлення вистави.

У постановці оперного спектаклю брали участь викладачі з постановки голосу, хореографії, диригування, фортепіано, трудового навчання, малювання . Після знайомства з оперою студенти отримали: знання з драматургії опери, отримали навички вмінь доведення до учнів основної думки оперної вистави, виробляли виразність мовлення, артистизм.

Після виконання творчих завдань студентам було запропоновано опрацювати нотний матеріал, вони повинні були, як диригенти, продиригувати кожну партію, знати її досконало, відповідно грати партитуру, вивчати акомпанемент. Таким чином, двадцять студентів за 5 занять показали знання всієї дитячої опери, її партитуру спочатку і до кінця. У процесі роботи з партитурою у кожного студента виникало своє бачення образу. Вони самостійно вишукували власне емоційне вирішення того, чи іншого образу, вирішували режисерські задуми: як вони будуть самі жити на сцені, як навчити інших, тощо.

У процесі постановки дитячих опер важливою була робота над вокальною інтонацією. Після самостійної домашньої роботи студенти в групах

створювали новий образ. Кожен показував свою готовність та індивідуальне бачення цього образу. Всі студенти після прослуховування обговорювали виступ з зауваженнями кожного студента, порадами. Тут проявлялась і чистота інтонування, і пластика і виразність обличчя, і міміка і жести.

Таким чином, у процесі цієї роботи прослуховувались всі партії. Серед 20 студентів з найбільш яскравих виступів вибирали двох Королів, двох Королев, двох Коровів Матільд, двох Попоївок, двох Молочниць, і двох авторів виразного читання авторського тексту. Після проведення декількох занять з прослуховування партій, студенти пропонували свої проекти з постановки спектаклю. Були такі режисерські зауваження – «Король спочатку був сумний, іронічний, під час розвитку драматургії, його вокальні партії змінювались; він стає більш наполегливим, внутрішня боротьба емоцій вивела його на більш цікавий, впевнений образ, і в кінці звучить його партія з чудовою вокальною інтонацією – широкою амплітудою», тощо.

У процесі цієї роботи студенти ділилися своїми враженнями. Приводимо емоційні відгуки студентів після завершення роботи з оперною виставою.

*Ліза IVкурс:* «Поставка дитячих оперних спектаклів допомагає розкрити таланти, які іноді заховані у дітей: навіть у дорослих такі заходи викликають тільки позитивні емоції, допомагають зробити себе краще, відчути музику в душі».

*Світлана IVкурс:* «…До того, ж це дуже цікаве заняття. Хочу ще…»

*Аліна IVкурс:* «Опера маж велике значення і для педагогів і для дітей. Наші викладачі стали іншими, а діти поринають в чудовий казковий світ, де вони можуть знайти себе, відкрити свої таланти, здібності, з якими ще не зустрічалися».

*Анжеліка IVкурс:* «Я стала набагато краще розрізняти людей і по-іншому відчувати музику».

*Валерія IVкурс:* «Опера робить великий внесок у розвиток кожної людини, хоча в наш час дуже рідко цим займаються. Зараз це не цінять, а дуже хотілося б».

*Оксана IVкурс:* «На жаль, в нашому місті в наш час не так багато місць, де активно творча молодь може проявити себе. Саме участь в опері для студентів стала такою можливістю. Не дивлячись на різноманітність наших смаків, на суперечки, що інколи виникали на репетиціях, ми знайшли спільну мову і своїми силами показали «видовище», всім було цікаво і слухачам і виконавцям».

*Олександр, IV курс:* «Як би я знав, що так чудово на сцені відчуваєш себе, я б займався цією справою з першого курсу, шкода, що втрачено час».

Відповіді студентів говорять про позитивний результат у відношенні їх до оперного жанру, розумінні ролі опери у професійній підготовці вчителя музики. Це відбувається завдяки тому, що усі музично-педагогічні здібності отримують багато нових якостей у процесі роботи то диригента, то режисера, то педагога, то вокаліста або артиста.

Така методика дозволяє індивідуально підходити до кожного студента, який у процесі постановки опери відчуває взаємовплив різних музично-педагогічних здібностей (наприклад, чуття ритму в дуеті: сильний і слабкий, слабкий тягнеться до сильного) та ін.

Завдяки процесам, які відбуваються у роботі над оперою, студент сам вчиться чистоті інтонування, диригентському жесту, режисерським навичкам. У студентів розвивається комунікативність, він одночасно бере участь у різних видах діяльності: може спробувати себе як дійова особа, як диригент, як режисер (що розвиває охоплення цілого), як педагог (допомога у вивченні партій, у прочитанні партитур).

На думку Г.Падалки інтерпретація мотиву, епізоду, музичного елементу орієнтує студентів на власне тлумачення художніх образів, створених автором . У процесі роботи з дитячою оперою відбуваються не лише відтворювальні, репродуктивні дії, а й виявляється значний потенціал творчого ставлення до твору. Виконавець повинен не лише заглибитись у авторське відчуття образу і якомога ретельніше передати його у власній трактовці, а й виявити власне розуміння тексту, виразити власні почуття, передати особливості власного сприйняття того, що створив автор [135, 190].

У нашому дослідженні виявилось, що гарні результати дає використання методу самореалізації, самовдосконалення. Метод взаємовпливу дозволяє органічно розвивати усі можливості майбутнього вчителя: музичні, педагогічні, сценічні, тощо.

Наводимо висловлювання студентів, які один навчальний семестр працювали над постановкою дитячої опери. Саша М.: «Я ніколи не думав, що буду диригентом, я боявся сцени». Свєта К.: «Я думала, що вмію тільки співати». Марина К.: «Після участі в роботі з дитячою оперою, я почала більше працювати, спілкуватись з дітьми. Я знаю як поставити оперну виставу в школі». Аліна К.: «Я тепер знаю як виявити у дітей музичні здібності і як підготувати постановку дитячої опери». Дінара К.: «Після участі у виставі відчуваю себе піднесеною, щасливою і легкою». Сергій М.: «Дуже хочу попрацювати самостійно в школі з дітьми, тому що знаю всі тонкощі цієї чудової роботи».

Проведена робота засвідчила, що спонукання до самостійності стимулює режисерські нахили студентів. Якщо студент виконує тільки вказівки вчителя, він ніколи не досягне високого результату. А коли він виконує інтерпретаційну діяльність як диригент, самостійно, але не спонтанно, заздалегідь продумуючи виконавський план. Досягнувши іншого рівня розвитку диригентських навичок, він зможе підказувати іншим, тобто сам стає вчителем – «тут треба виділити мелодію», «а тут інша агогіка». Таким чином студент навчився ставити мету і знати як її досягнути, що вказує на розвиток педагогічних здібностей.
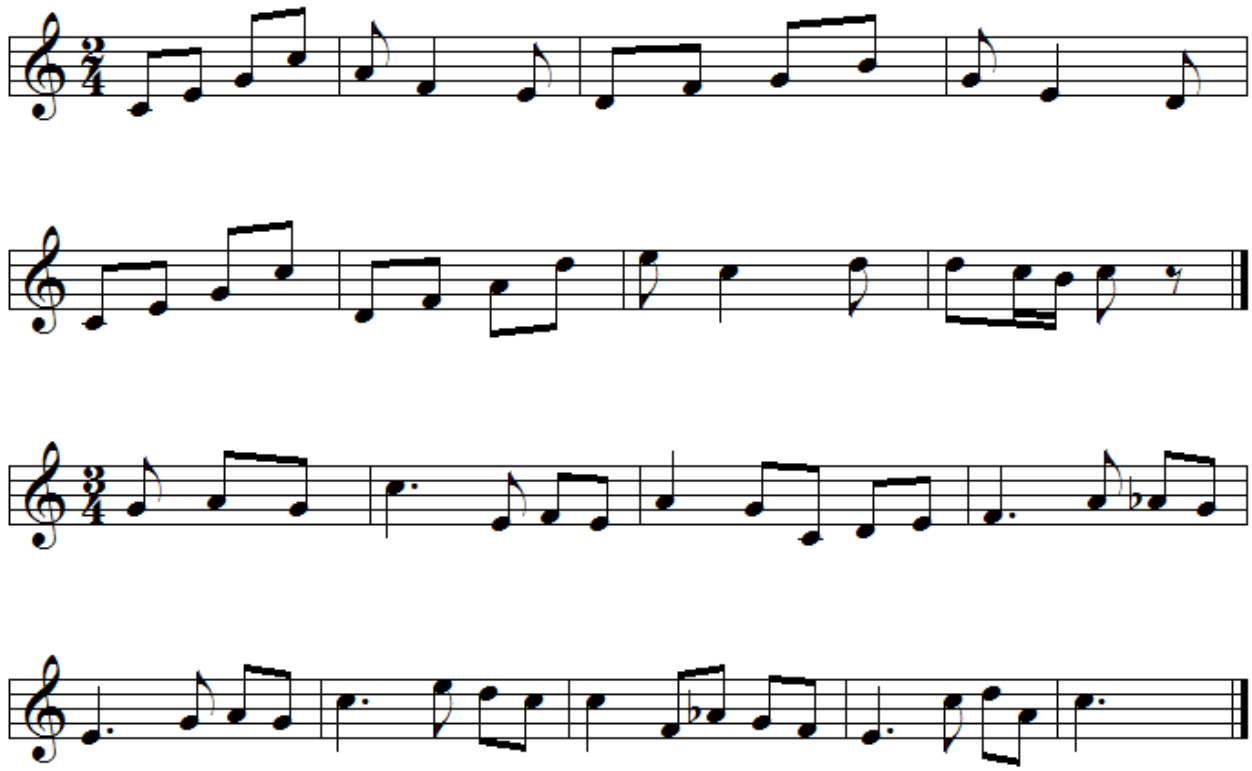
Проведені дослідження засвідчили, що завдяки участі в роботі з дитячою оперою студент стає справжнім педагогом, він може іти до школи, і знати як

виявляти музичні здібності у учнів загальноосвітніх шкіл. Він починає свою практичну музичну діяльність. Після такої роботи стає менше проблем, з якими виникають в індивідуальній роботі з учнями. Наприклад, студент сам може відпрацювати чистоту інтонування, чи диригентський жест, розвиває комунікативність, бачить вирішення ситуації в діалозі. Тобто група, яка працює над оперою здатна на імпровізацію, на творчий пошук. Співає один герой, а всі інші слухають і висловлюють думку. Імпровізація у цьому процесі трактується як різновид художньо-музичної творчості. Потім виходить інший вокаліст і в такий спосіб іде з'ясування, хто найбільше підходить на роль героя. І диригент, і режисер, і головний герой з'ясовують усі напрямки, художні завдання з виконання всіх вимог до сценарію оперної вистави. Через героя – вокаліста, диригента і режисера, розуміють, які завдання треба ставити , щоб навчити іншого студента, який разом з ним працює над постановкою дитячої опери. Як результат, 66% студентів після проведеної роботи над постановкою оперного спектаклю показали зацікавленість цим видом діяльності. Вони стали краще вчитися, більше уваги звертати на співацьку підготовку, в них з'явилось бажання самостійно працювати над своїм професійним рівнем, працювати з дітьми.

У процесі постановки дитячих опер студенти показали позитивний рівень розвитку музично-педагогічних здібностей. Методи «активного взаємовпливу», «художньо-творчого спілкування» дали позитивний результат у розвитку здібностей студентів, що сприяло ефективності їх фахової підготовки.

Для розвитку емоційної сфери студентів, вживання їх в художній образ були розроблені такі завдання:

Самостійно підібрати емоційний «ключ» (Додаток 7) до запропонованих мелодій:



1. Пластикою тіла показати емоційний стан: розпач, радість, гнів.
2. Створити художній образ на прикладі арій з дитячої опери Г. Портнова «Королівський бутерброд».

Розв’язання першого завдання (підібрати емоційний «ключ» до уривків мелодій) ми починали з аналізу інтервальних сполучень звуків, які мають певні емоційні та смислові навантаження. Водночас сприймання музики на таких малих відрізках є найбільш доступним для студентів.

Як виявила практична діяльність, значна кількість студентів не сприймає емоційного, інтонаційного плану уривку. Тому цей етап дослідження ми здійснювали, спираючись на провідну музичну категорію - інтонацію, використовуючи метод «живого спілкування».

Цей метод повинен був допомогти студентам через живе спілкування між собою вільно себе поводити (психологічно і фізично), послабити сором’язливість у висловлюванні почуттів, розвивати комунікативність, інтонаційне чуття як музичне, так і мовне.

У роботі з вироблення навичок розуміння інтонаційної виразності особлива увага приділялась студентам з групи, що неадекватно сприйняли емоційний стан на етапі констатувального експерименту. В такому разі провели роботу з базовими емоційними станами. Учасникам експерименту було особливо складно повторити будь-яку фразу в різних емоційних станах. Всім досліджуваним запропонували уявити собі, що вони не мають голосу, а їм треба висловити свої переживання, свої емоційні стани без слів, мовою тіла і м’язів, за допомогою міміки, жестів.

Під час виконання запропонованих завдань студентам пропонували розповісти про оперу, намагаючись розкрити сюжет в доступній для учнів формі. Студенти повинні були показати: знання матеріалу драматургії; виразність мови; вміння донести інформаційний матеріал в доступній формі для дітей; прояв артистизму.

Отже, визначена нами система методів формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячої опери дозволила охопити всі структурні елементи означеного феномену та вказати шляхи ефективного функціонування цього процесу.

## 2.2. Педагогічні умови, критерії та рівні сформованості музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики

Для визначення наявності музично-педагогічних здібностей у студентів та стану їх розвитку в процесі навчання предметам музично-педагогічного циклу нами розроблено критерії та показники рівнів сформованості музично-педагогічних здібностей у майбутніх учителів музики як основного механізму якості та результативності фахової підготовки, а саме: *міра сформованості мотивації студентів до музично-педагогічної діяльності, ступінь поєднання у студентів музичних та педагогічних знань, умінь та навичок у процесі постановки дитячих опер та міра виконавської результативності щодо постановки дитячих опер.*

Основним критерієм, на нашу думку, є *міра сформованості мотивації студентів до музично-педагогічної діяльності.* Адже педагогічна мотивація має засновуватись на індивідуально-особистісному підході до кожної особистості. Процес зацікавлення майбутніх учителів музики включав у себе індивідуально спрямовану навчальну роботу в класі постановки голосу, хорового диригування, методики музичного виховання. Показниками даного критерію нами визначено: *наявність інтересу до художньо-музичної роботи з дітьми; уміння вдало поєднувати власні музично-педагогічні знання (спів, гру на музичних інструментах та інші види музично-виконавської діяльності) та передавати їх учням.*

Наступним критерієм сформованості музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики є *ступінь поєднання у студентів музичних та педагогічних знань, умінь та навичок у процесі постановки дитячих опер.* Показниками даного критерію визначено: *наявність відповідних знань щодо варіативного виконання різних рольових завдань; вияв артистизму та педагогічної імпровізації у постановці дитячих опер.*

Важливим критерієм сформованості музично-педагогічних здібностей студентів є *міра виконавської результативності щодо постановки дитячих опер.* Показниками цього критерію нами визначено: *прояв розуміння важливості ролі дитячої опери у формуванні музично-естетичної вихованості школярів; вияв творчої ініціативи та винахідливості майбутніх*

*учителів музики у постановці дитячих опер.*

Процес формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики має відбуватися за створення певних педагогічних умов. Поняття «умова» як філософська категорія відбиває універсальні відношення речі до тих чинників, завдяки яким вона виникає й існує. Педагогічна категорія «умова» в науковій літературі розглядається як «сукупність факторів , що впливають на кого-небудь, що-небудь, створюючи середовище, в якому відбувається щось…» Е.Економова розкриває сутність педагогічних умов, як «обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівці, що опосередковується активністю особистості, групою людей» [62, 38].

Для формування музично-педагогічних здібностей на початковому етапі постановки дитячих опер нами були створенні певні умови, які забезпечили б найефективніше їх формування. Маємо на увазі педагогічні умови, специфічні ситуації, що створюються під час роботи над дитячою оперою, які дають змогу впливати на формування музично-педагогічних здібностей студентів, задіяних у постановці, й у тих, хто спостерігає за роботою над постановкою дитячої опери. І водночас це дозволяє досить гнучко формувати музично-педагогічні здібності у студентів з різними можливостями. До таких специфічних умов відносимо: ознайомлення з особливостями роботи над оперою; емоційно-художні ситуації, цілеспрямованість і одночасність розвитку творчих можливостей та структурних компонентів музично-педагогічних здібностей.

Отже під *педагогічними умовами* формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики ми розуміємо спеціально створені обставини, необхідні й достатні для розвитку музичних і педагогічних здібностей у процесі постановки дитячих опер. Педагогічними умовами*,* які ми розглядаємо як основу для формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики нами визначено: *активізацію розвитку педагогічної мотивації і психолого-педагогічної спостережливості студентів ; орієнтацію на особливості педагогічної діяльності вчителя музики; забезпечення діалогічної взаємодії у процесі співтворчості вчителя та учнів під час постановки дитячих опер; актуалізацію навчального досвіду студентів щодо функціонування оперного мистецтва, специфіку дитячої опери.*

Розглянемо виокремлені педагогічні умови формування музично-педагогічних здібностей майбутніх вчителів музики детальніше. Однією з основних умов формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики є *розвиток педагогічної мотивації і психолого-педагогічної спостережливості* до педагогічної діяльності. Педагогічна мотивація має засновуватись на індивідуально-особистісному підходу до студентів. Зацікавлення студента включало в себе індивідуальну роботу зі студентами в класі вокалу, диригування, методики навчання музики. Індивідуальна робота

спонукала розвиток у студентів мотивації до педагогічної мотивації в школі. На уроках з даних предметів доцільно знайомити студентів з творами С. Русової, В. Сухомлинського, Н. Кузьміної. Ознайомлення з роботою цих педагогів має засновуватись на індивідуально-особистісному підходу до студентів. У даному процесі будь-які вправи, твори повинні слугувати перш за все, засобом розвитку студентів, за допомогою яких виявляється їх індивідуальність, своєрідність виконання своїх партій.

Доречно зазначити, що особистісний розвиток студентів відзначається виключно важким та суперечливим характером. У психологічних та педагогічних роботах М.Гамезо, Л.Долинської, І. Кона, Л. Орлової, Т. Тарасової та ін., розглядаються особливості протікання психічних процесів у студентському віці. По-перше, науковці зазначають, що розвиток особистості студентів тісно пов'язаний з соціальним статусом юнаків та дівчат, з їх положенням в колективі групи, навчального закладу, тощо. У студентів цього віку формується самосвідомість, тобто уявлення про себе самого, самооцінка своєї зовнішності, розумових, моральних, вольових якостей та відбувається зіставлення себе з ідеалом, з'являється можливість самовиховання. У студентів в цьому віці виникає перше почуття любові, дружби, відбувається істотна перебудова емоційної сфери.

По-друге, на думку науковців, саме в цьому віці проявляється свідоме позитивне ставлення до навчання: удосконалюється інтелектуальна сфера, розширюються розумові можливості, пізнавальні інтереси становляться більш глибокими та стійкими, зростає концентрація уваги, формується абстрактно-логічне мислення. У студентів з'являється вміння самостійно розбиратись в складних питаннях: формується власний світогляд як цілісна система поглядів , знань, переконань своєї життєвої філософії; створення власних теорій життя; любові, політики, тощо.

По-третє, студенти визначаються прагненням до самоствердження своєї незалежності, оригінальності, зневагою до порад старших; прагнення до самоврядування, потреба осмислити все навколишнє. Для юності характерна вікова інтровертованість, коли самотність дає можливість реалізувати здібності. Проте, головною ознакою періоду ранньої юності є потреба знайти внутрішню позицію дорослої людини, придбання певного ступеня психологічної зрілості, обрати професію, усвідомити себе членом суспільства, виробити світогляд, вибрати свій життєвий шлях. Все це дає можливість в цей віковий період здійснювати пошуки сенсу життя і виявити себе в професійній діяльності.

Успіх формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики досягається не лише за рахунок розвитку педагогічної мотивації, а й за рахунок психолого-педагогічної спостережливості. Психолого-педагогічна спостережливість є складовою частиною навчального процесу. Ми розцінюємо педагогічну спостережливість як важливий засіб підвищення рівня засвоєння і удосконалення знаннєвої бази, як засіб

спонукання учнів до педагогічної діяльності. Для того, щоб педагогічна спостережливість здійснювала свою функцію, вона повинна бути систематичною та індивідуалізованою, тобто вчитель має прискіпливо вичати досягнення кожного учня. В процесі спостереження студент має не тільки фіксувати якість знань і вмінь своїх однокурсників, а й простежувати динаміку їх художнього розвитку. Завдяки психолого-педагогічній спостережливості відбувається фіксація майбутнім вчителем музики певних недоліків у перебігу процесу формування музично-педагогічних здібностей.

Крім того, педагогічна спостережливість дає можливість вчителю своєчасно отримувати інформацію щодо результативності педагогічної діяльності та відповідно вносити певні корективи в навчально-виховний процес, а учням – мати уявлення щодо вимог вчителя. Спостережливість повинна відбуватись на основі дотримання таких вимог, як об'єктивність, всебічність, систематичність, індивідуальний підхід, відкритість, тощо.

Серйозної уваги заслуговує така педагогічна умова як *орієнтація студентів на особливості педагогічної діяльності вчителя музики.* Ця педагогічна умова спрямована на формування духовності майбутнього вчителя музики. Систематичне залучення студентів до концертної діяльності є одним з найважливіших аспектів навчально-виховного процесу, що має велике значення для творчого росту, емоційної сфери особистості.

Процес орієнтації студентів на особливості професійної діяльності особливо проявляється у практичній діяльності. На практиці установки та ціннісні орієнтації педагога; рефлексивні уміння, забезпечуючи усвідомлення фахової діяльності, дають можливість усвідомити та зрозуміти мотиви, смисли , цінності, котрі лежать в її основі, щоб у разі виникнення необхідності, переглянути їх. Тобто орієнтація студентів на особливості професійної діяльності дозволяє розширити арсенал їх комунікативних та рефлексивних умінь, що призводить до трансформації мотиваційної та ціннісних сфер особистості вчителя. Вдосконалення особистісного потенціалу майбутнього вчителя допомагає йому наповнити особистісним смислом опановані теоретичні знання та уміння, що дозволяє зробити процес їх освоєння більш успішним.

Після виступу або репетицій вчителю музики доцільно обговорити з учнями всі нюанси щодо виконуваних ними музичних творів. Дане обговорення бажано проводити як у груповому, так і в індивідуальному порядку. Деякі індивідуальні моменти концертного виступу краще сказати в умовах «один-на-один». Загальні недоліки доцільно обговорювати усім складом.

Для майбутнього вчителя музики традиційною формою організації навчального процесу є індивідуальна форма занять. Така форма має цілий ряд переваг, тому що вона дозволяє врахувати індивідуальні можливості і особливості кожного учня. Індивідуальні заняття дозволяють регулювати швидкість просування музично-творчого розвитку учня. Поєднання

індивідуальної з груповою формою навчання сприяє підвищенню ефективності формування музично-педагогічних здібностей у студентів, майбутніх учителів музики.

Наступною педагогічною умовою ми визначили *забезпечення діалогочної взаємодії у процесі співтворчості вчителя та студента під час постановки дитячої опери.* Уміння педагога створювати проблемні ситуації в процесі діалогової взаємодії сприяє тому, що студенти з інтересом переглядають варіанти всіх можливих шляхів вирішення проблеми, конструюють нові шляхи, тобто педагог залучає їх до активної творчої діяльності. Тому вплив діалогової взаємодії між учасниками мистецького процесу на становлення майбутнього вчителя музики є незаперечним.

Одним з основних завдань підготовки майбутнього вчителя музики як організатора творчого дитячого колективу є виховання такої особистості, яка вміє адекватно втілювати свої часом унікальні творчо-мисленнєві задуми в процесі діалогової взаємодії. Найбільш рельєфно це проявляється в умінні вчителя знаходити спільну мову з учнями, досягати повного взаєморозуміння з дитячим колективом. Комунікативна діяльність вчителя, котра пов’язана з невпинним творчим пошуком націлена на роботу у постійно змінному середовищі. Комунікативність керівника дитячого колективу повинна передбачати гнучкість, мобільність, уміння встановлювати контакти з учнями, у чому великого значення набуває загальний рівень його культури, психолого-педагогічна підготовка та ерудиція.

Періодична зміна діяльності студентів під час постановки опери - дійова особа, режисер, диригент, дозволяє використовувати індивідуальні можливості кожного студента. Коли студент стає на місце диригента, він повинен вивчити всю партітуру, знати всі партії, вміти організовувати дійових осіб, спілкуватись з ними, пояснити всім своє ставлення до того, чи іншого героя та їх відносин. Все це розвиває музично-педагогічні здібності. Тут виявляється можливість створити образ, який потрібен диригенту. Можна бути чудовим диригентом (знання партитури), а спілкуватись не вміти, організовувати студентів не вміти.

Неможливо обійти увагою таку значну педагогічну умову як *актуалізація навчального досвіду* майбутніх учителів музики щодо функціонування оперного мистецтва, а саме постановки дитячої опери. Адже основу впевненості особистості в успішності діяльності становить, головним чином, позитивний досвід попередньої аналогічної діяльності. Тому, мобілізуючи студентів на виконання навчально-пізнавальних дій, викладачу варто зміцнити їхні своєрідні “тилові позиції” шляхом видачі спрощених завдань індивідуального характеру. У створенні ситуацій успіху важливе значення має оперативний зворотний зв'язок, тобто та інформація, котру отримує людина щодо успішності окремих етапів своєї діяльності. Канали одержання такої інформації у процесі навчання дуже різноманітні. Не слід забувати педагогу і про таку гуманістичну функцію, як надання студентові

впевненості у власних силах. Адже духовна культура не може плідно розвиватися «поза свободою і плюралізмом художніх поглядів, поза вільним виявленням думки стосовно мистецьких цінностей, актуалізації власного ставлення майбутніх учителів до тих чи інших мистецьких явищ.

Актуалізація навчального досвіду студентів щодо функціонування оперного мистецтва, особливостей виконання дитячих опер, є важливою педагогічною умовою у формуванні музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва.

Актуалізація й педагогічне осмислення навчального досвіду майбутніх учителів музики в умовах сучасності набуває особливого значення. Надійним помічником викладача у справі гуманізації навчання через підвищення його доступності є актуалізація опорних знань перед засвоєнням, а також діагностика характеру засвоєння й розуміння. Актуалізувати опорні знання – значить відновити в пам'яті раніше вивчені факти й поняття, що будуть потрібні для оволодіння новим матеріалом. Тільки в цьому випадку нова інформація “увійде у щеплення” із системою наявних знань, тобто актуалізується наявний досвід.

Аналіз розглянутих попередньо педагогічних умов дає підстави зробити висновок про те, що кожна умова, якщо вона відокремлена від інших не зможе забезпечити успішного формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики. Відсутність навіть однієї умови, при дотриманні усіх інших, негативно впливатиме на зазначений процес. Лише комплексне забезпечення визначених умов може стати основою формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячої опери.

Проведений теоретико-методичний аналіз та діагностика фіксації змін у формуванні музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячої опери на основі розроблених критеріїв та показників означеного феномену дозволили розробити рівні сформованості музично-педагогічних здібностей студентів, а саме: високий, середній та низький.

Для отримання об’єктивних результатів цієї роботи нами використовувалась трибальна система оцінювання відповідно до рівнів сформованості музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики в процесі постановки дитячої опери (див. табл. 2.1).

**Таблиця 2.1**

**Рівні сформованості музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музичного мистецтва в процесі постановки дитячої опери**

| Бал | Рівень | Характеристика |
|---|---|---|
| 2,1-3 | Високий | Показник виявляється |
| 1,1-2 | Середній | |

| | | |
|---|---|---|
| | | Показник виявляється частково |
| 0-1 | Низький | Показник не виявляється |

Стосовно розподілу студентів за рівнями сформованості їх музично-педагогічних здібностей у процесі постановки дитячих опер, то за першим критерієм – *мірою сформованості мотивації студентів до музично-педагогічної діяльності* рівні були розподілені наступним чином (за 3-х бальною системою):

***Високий рівень*** - 3 бали виставлялись студентам, якщо вони проявляли стабільний інтерес до музично-педагогічної діяльності загалом, та до постановки дитячої опери, зокрема. Такі студенти збирають записи провідних виконавців оперного мистецтва, слідкують за їх творчістю, чи прослуховують аудіо записи, відвідують оперні вистави тощо, виявляють бажання до участі та власного виконання ролей у постановці дитячої опери. Студенти проявляють інтерес та беруть активну участь у роботі над постановкою дитячої опери, якщо у них манера співу відповідає стильовим особливостям дитячої опери та сформована усвідомленість ставлення до розкриття художнього змісту опери, вони вдало поєднують власні музично-педагогічні знання (спів, гру на музичних інструментах, тощо), та передають їх учням.

***Середній рівень*** - 2 бали виставлялись студентам у тому разі, якщо вони: проявляють зацікавленість до оперної музики, збирають записи виконавців оперного мистецтва, але не завжди цікавляться творчістю найвідоміших представників оперного мистецтва, не часто відвідують оперний театр; до виконання оперних творів відносяться більш-менш позитивно; проявляють мінливе ставлення до власного співу оперних номерів. Студенти, які належать до середнього рівня розвитку музично-педагогічних здібностей не завжди проявляють інтерес та беруть участь у роботі над постановкою дитячої опери, їх манера співу частково відповідає стильовим особливостям дитячої опери; вони не завжди можуть поєднувати власні музично-педагогічні знання (спів, гру на музичних інструментах, тощо), та передавати їх учням.

***Низький рівень*** – 1 бал виставлявся студентам, якщо вони: не цікавляться оперною музикою, не збирають записи виконавців оперного мистецтва, мало активно слідкують за творчістю найвідоміших представників оперної музики, не часто відвідують концерти; але мають певне бажання навчитись співати та виконувати оперні твори. Студенти, які належать до низького рівня розвитку музично-педагогічних здібностей не проявляють стабільного інтерес до постановки дитячої опери, манера їх співу зовсім не відповідає стильовим особливостям дитячої опери; вони не завжди можуть поєднувати власні музично-педагогічні знання (спів, гру на музичних інструментах, тощо), не вміють передавати їх учням.

За наступним критерієм – *ступінню поєднання у студентів музичних та педагогічних знань, умінь та навичок у процесі роботи з дитячою оперою* рівні були розподілені наступним чином (за 3-х бальною системою):

***Високий рівень –*** 3 бали виставлялись студентам, якщо вони: добре орієнтуються в репертуарі вокального мистецтва та жанрово-стильових різновидах вокальної музики (знають виконавців та репертуар оперних співаків), розуміють специфіку оперного мистецтва; мають елементарні знання щодо особливостей вокального мистецтва. Студенти, які належили до високого рівня розвитку музично-педагогічних здібностей мали відповідні знання щодо варіативного виконання різних рольових завдань, здійснювали правильний вибір адекватних змісту засобів вокальної виразності, проявляли творча ініціативність у створенні інтерпретації художнього образу дитячої опери, виявляли артистизм та використовували педагогічну імпровізацію у постановці дитячих опер.

***Середній рівень –*** (2 бали) виставлялись студентам в тому разі, якщо вони: обізнані лише в деяких стилях оперної музики (знають виконавців та репертуар оперних співаків); виявляють часткове, неточне розуміння сутності оперного співу; частково обізнані в особливостях оперного мистецтва. Студенти, які належили до середнього рівня розвитку музично-педагогічних здібностей мали певні знання щодо варіативного виконання різних рольових завдань, майже не сформовані вміння вибрати адекватні змісту твору засоби вокальної виразності, майже не виявляли ініціативність у створенні інтерпретації художнього образу дитячої опери, не завжди їм вдавалось виявляли артистизм та використовувати педагогічну імпровізацію у постановці дитячих опер.

***Низький рівень –*** 1 бал виставлявся студентам, якщо вони: майже зовсім не знають репертуар оперного мистецтва, не орієнтуються в оперній музиці; не розуміють специфіку оперного співу; не мають належних знань щодо особливостей вокального мистецтва. У студентів, які належили до низького рівня розвитку музично-педагогічних здібностей майже не було відповідних знань щодо варіативного виконання різних рольових завдань, тому вони були скуті, й не виявляли артистизм та не могли використовували педагогічну імпровізацію у постановці дитячих опер. Вони не проявляли здатність до вибору адекватних змісту засобів вокальної виразності, не виявляли ініціативність у створенні інтерпретації художнього образу дитячої опери.

За останнім критерієм – *мірою виконавської результативності щодо постановки дитячих опер* рівні були розподілені так (за 3-х бальною системою):

***Високий рівень*** – 3 бали виставлялись студентам, якщо вони: здатні відрізнити художні оперні твори від «низькопробних» пісень мистецтва; вдало добирають високохудожні твори для власного виконання. Студенти, які належили до високого рівня розвитку музично-педагогічних здібностей проявляли розуміння важливості ролі дитячої опери у формуванні музично-

естетичної вихованості школярів, виявляли творчу ініціативу та винахідливість у постановці дитячих опер. Вони спроможні зберегти творче самопочуття під час проведення оперної вистави, вміють коригувати процес виступу дійових осіб під час проведення оперної вистави, добирають сценічний імідж (костюм, макіяж, зачіску) відповідно до вимог і правил сценічного виконання, застосовують танцювальні рухи відповідно до художнього змісту дійових осіб, добре володіють сценічно-технічними засобами відповідно до завдань художньо-виразного виконання.

***Середній рівень*** – 2 бали виставлялись студентам в тому разі, якщо вони майже не вміють відрізнити художні оперні твори від низькопробних пісень даного виду мистецтва; добирають вокальні твори, враховуючи власні співацькі та виконавські можливості. Студенти, які належили до середнього рівня розвитку музично-педагогічних здібностей проявляли певне розуміння важливості ролі дитячої опери у формуванні музично-естетичної вихованості школярів, іноді виявляли ініціативу та винахідливість у постановці дитячих опер. Вони майже не спроможні зберегти творче самопочуття в умовах виступу на публіці, майже не вміють коригувати вокально-сценічний процес під час оперної вистави, частково враховують загальні правила та сценічні вимоги, формуючи власний сценічний вигляд, майже не враховують відповідність рухів художнього образу, мають певні вміння щодо користування мімікою і жестами, проте їх застосування відбувалось не завжди вдало.

***Низький рівень*** – 1 бал виставлявся студентам, якщо вони не вміють підібирати дійові партії для власного виконання чи виконання однокурсників. Студенти, які належили до середнього рівня розвитку музично-педагогічних здібностей проявляли певне розуміння важливості ролі дитячої опери у формуванні музично-естетичної вихованості школярів, іноді виявляли ініціативу та винахідливість у постановці дитячих опер. Вони не вміють зберегти творче самопочуття в умовах оперної вистави, не можуть коригувати процес в умовах сценічної вистави; не вміють добрати зовнішній вигляд ( костюм, макіяж, зачіска) відповідно до вимог та правил сценічного виконання, не вміють застосовувати танцювальні рухи відповідно до художнього образу.

Наведені вище педагогічні умови, які ми розглядаємо як необхідні та достатні для формування означеного феномену, комплексно охоплюють процес професійної підготовки студентів до практичної діяльності та сприяють формуванню музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики в процесі постановки дитячих опер.

## ВИСНОВКИ ДО ІІ РОЗДІЛУ

Організаційно-методичний аналіз дослідження музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики дозволив дійти таких *висновків*:

- методичне забезпечення роботи майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячих опер полягало у розробці системи методів, які б дозволили охопити розвиток усіх структурних елементів музично-педагогічних здібностей у різноманітних видах діяльності студентів: вокальній, диригентсько-хоровій, інструментальній, режисерській, а саме: метод пластичного вживання в сценічний образ; метод виразності вокально-інтонаційної інтерпретації художньо-музичного образу; метод музично-педагогічного прогнозування шляхів постановки дитячої опери; аналіз продуктів творчої діяльності, тощо;

- для визначення наявності музично-педагогічних здібностей у студентів та стану їх розвитку в процесі навчання предметам музично-педагогічного циклу нами розроблено критерії та показники рівнів сформованості музично-педагогічних здібностей у майбутніх учителів музики як основного механізму якості та результативності фахової підготовки, а саме: *міра сформованості мотивації студентів до музично-педагогічної діяльності, ступінь поєднання у студентів музичних та педагогічних знань, умінь та навичок у процесі постановки дитячих опер та міра виконавської результативності щодо постановки дитячих опер* та їх показники;

- педагогічними умовами*,* які ми розглядаємо як основу для формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики нами визначено: *активізацію розвитку педагогічної мотивації і психолого-педагогічної спостережливості студентів; орієнтацію на особливості педагогічної діяльності вчителя музики; забезпечення діалогічної взаємодії у процесі співтворчості вчителя та учнів під час постановки дитячих опер; актуалізацію навчального досвіду студентів щодо функціонування оперного мистецтва, специфіку дитячої опери.*

- визначено рівні сформованості музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячих опер, а саме: високий, середній та низький.

# РОЗДІЛ ІІІ

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ФОРМУВАННЯ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ РОБОТИ НАД ДИТЯЧОЮ ОПЕРОЮ

## 3.1. Діагностика рівнів сформованості музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики

Експериментальне дослідження ефективності формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики спирається на обґрунтовані вище теоретико-методологічні положення щодо її мети, структури і функцій, а також на вивчені стану музично-педагогічної освіти.

Мета констатувального експерименту полягала у визначенні напрямків впровадження моделі формування музично-педагогічних здібностей майбутніх вчителів музики відповідно до розробленої нами критеріальної визначеності та поєднанні кількісного й якісного аналізу рівнів сформованості означеного феномена у студентів музично-педагогічних факультетів та студентів педагогічного коледжу.

Програма дослідження була зорієнтована на вивчення рівня, якості та індивідуальних особливостей музично-педагогічних здібностей студентів І курсу та випускного. Для дослідження ми використовували методику діагностики С. Науменко.
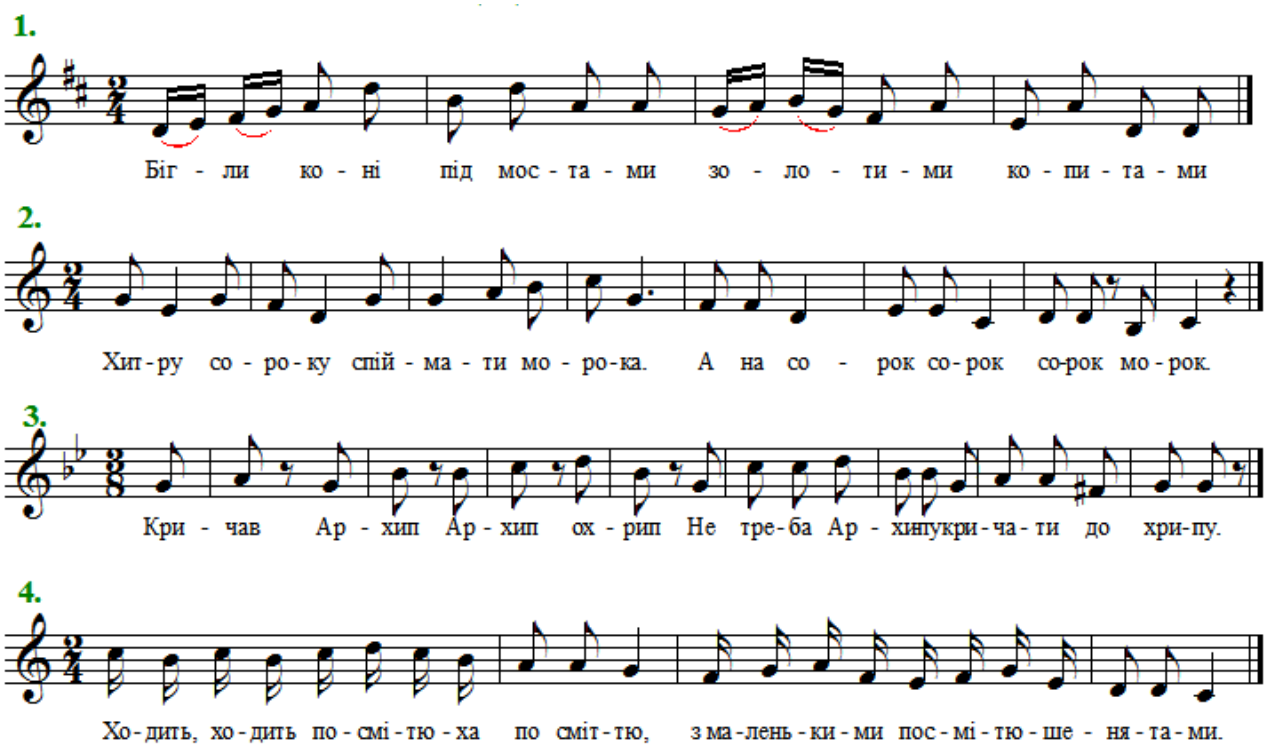
Дослідження було спрямоване на вивчення якості чуття ритму, стану рухової сфери і кінестетичних відчуттів студентів. Вона включала виконання з аркушу окремих музичних фраз, речень періодів (Й. Бах, Партита №4, Увертюра; Л. Бетховен, IV ч. сонати фа-мінор), повторення ритму музичної фрази і механічного угруповання, відповіді студентів на питання про індивідуальне сприймання і переживання ритму.

Правильне їх прочитання можливе лише за наявності чуття цілого, пластичності музично-ритмічного чуття, чуття ритму, пульсації та акцентуації. Завдання за результатами виконали 85% студентів-випускників, 40% студентів І курсу. І тільки 21,2% точно відтворили їх з першого разу, іншим знадобилося

для цього від 3 до 10 спроб. На відміну від ритму музичної фрази, механічний ритм повторила менша кількість студентів-випускників, при чому частина з них відмовилася відтворювати ритм, вважаючи це недоцільним («нічого спільного з музичним ритмом, «я все одно підставлю мелодію»). З цим завданням гірше впорались студенти, які прекрасно відтворили ритм музичної фрази, який для них є носієм певного змісту, логіки руху, розвитку. А механічний ритм позбавлений цих якостей. Студенти І курсу, які не мали музичної освіти механічні угруповання повторили всі. Це свідчить про те, що в більшості студентів чуття ритму ще не сформувалось у відповідні музичні якості, тобто воно розвинуте в бік сприйняття часових співвідношень (за допомогою арифметичного рахування), а не в плані переживання розвитку музичного образу, ритмічної пульсації та акцентуації, пластичності, виразності ритму. Це пояснюється недостатнім розвитком, відсутністю індивідуального підходу в процесі навчання.

Для більш глибокого вивчення чуття саме музичного ритму ми створили музичні скоромовки (Додаток А).

Вони виявилися для багатьох студентів важким, а в окремих випадках неможливим завданням, особливо для тих, хто для підтримання ритму користується арифметичним рахуванням. Це завдання з першого разу виконали ритмічно і виразно лише 23% студентів-випускників та 5% студентів І курсу. Дехто з них робив кілька помилок у нотах, взявши не ті звуки. 12% студентів-випускників і 6% студентів І курсу досить точно заграли задану частину завдання після потрійного програвання, але в їх виконанні не було виразного виконання. 25% студентів-випускників, 39% студентів І курсу формально точно, але не виразно зіграли після 6-7 програвань, а 40% студентів-випускників і 50% студентів І курсу і після 10 програвань не змогли впоратись з ритмічним відтворенням.




Неритмічність виконання можна пояснити недостатнім розвитком рухової сфери, кінестезії в цілому. Відповіді студентів про індивідуальні особливості переживання ритму також допомогли визначити якість музично-ритмічного чуття і вплив цієї якості на музичне сприйняття. „Коли грають неритмічно у мене виникає дискомфорт тіла”, „при неритмічному співі мурахи по тілу пробігають”, „мені моторошно, хочеться впасти під землю”, „коли я граю музичний твір або співаю, у мене з’являється якийсь пульс, з якого я не можу вийти”, „в мені щось рухається «живе» (21%). Але були й інші відповіді: „Я нічого не відчуваю, просто слухаю” (8%), „Я чую, що співаю неритмічно, але чому, не знаю” (5%), „Не відчуваю, як заспівати ритмічно” (3%). 30% студентів-випускників та 49% студентів І курсу мають достатній рівень розвитку чуття ритму, правильно відтворили метро-ритмічну пульсацію.

Характеристика чуття ритму студентів оцінювалась педагогами диригування, вокального класу, основного музичного інструменту. Вона не відрізнялась від результатів нашого дослідження (таблиця 3.1).

**Таблиця 3.1**

**Характеристика музично-ритмічного чуття студентів педагогами**

| Студенти | Характеристика педагогів |
|---|---|
| М. | Ритмічний слух гнучкий, пластичний, тонко відчуває ритмічну пульсацію, опорою для художнього виконання у нього є ритм. |
| Є. | Ритмічний слух пружний, виразний, він становить основу для прочитання і виконання. Мислить образно. У кожному стилі студент знаходить свої ритмічні особливості. |

| | |
|---|---|
| С. | Ритм багатогранний, ритмічний слух гнучкий, пластичний. Саме він забезпечує цілісність, образність виконання. Ніяких труднощів не відчуває. |
| А. | Ритмічний слух гнучкий, але не виразний. |
| С. | Ритм дуже виразний, пластичний, під час співу відчувається образне мислення. |
| Д. | Ритмічний слух хороший, але маловиразний, якийсь одноманітний, механічний. |
| Т. | Ритмічний слух точний, але прямолінійний. Романтика відсутня, образність відсутня. Виконує невиразно, просто, нецікаво. |
| А. | Ритмічний слух хороший, точний, але прямолінійний, мало гнучкий. |
| Я., Н., С. | Слабкий ритмічний слух. |
| Р., С., Н., Т., А. | Ритмічний слух пластичний, виразний. Для класики не вистачає пружності, точності. |
| Н., І., К., Д. | Ритмічний слух гнучкий, виразний. Особливо вдало виходить синкопований ритм. Обрано твір із складним ритмом. |
| О., Р., М., Л. | Ритмічний слух точний, але прямолінійний. Романтика в цих студентів звучить невиразно, просто, нецікаво. Краще виходить класика. |
| Н., С., І., Т., Н. | Ритмічний слух хороший, але маловиразний. |
| Ю., К., А., В. | Ритмічний слух точний, прямолінійний, мало гнучкий. Основна складність полягає у виразності виконання. |

За результатами аналізу досліджень ми об’єднали студентів у 3 групи ( див. табл. 3.2).

**Таблиця 3.2.**

**Якісна характеристика музично-ритмічного чуття студентів І курсу та випускників**

| Якість | І курс | V курс |
|---|---|---|
| Пластичний | 10% | 21,2% |
| Механічний | 15% | 40,5% |
| Слабкий | 75% | 38,3% |

Для характеристики музично-ритмічного чуття ми використовували терміни „пластичний", „механічний", „слабкий" (С. Науменко) як такі, що найбільшою мірою визначають його якості. Як бачимо, музично-ритмічне чуття вищої якості притаманне найменшій кількості досліджуваних.

Вік студентів-випускників у групі та студентів І курсу у своїй групі приблизно однаковий, а індивідуальні відмінності досить істотні. Очевидно, навчання в одних випадках стимулювало розвиток чуття ритму, а в інших – гальмувало, коли в процесі навчання не вдалося розвинути чуття ритму або студент не навчався музики взагалі.

Наступним етапом діагностики музичних здібностей майбутнього вчителя музики була діагностика їх мелодичного слуху. Програма дослідження була зорієнтована на вивчення переживання руху звуків, сприймання, впізнавання, відтворення мелодії, чуття інтервалів та відтворення їх, сольфеджування, чуття ладу. Вона передбачала роботу з романсами П. Чайковського „Чи день царює" і „Страшна хвилина", романсом М. Гурільова „Сум дівчини", укр. нар. піснею „Ой крикнула лебідонька". Цей матеріал студенти сприймали, записували, сольфеджували. Матеріал програми добирали за принципом цілісності і контрасту. Тобто так, щоб на його основі можна було вивчити мелодичний слух в цілому і окремі його компоненти. Підібраний певним чином музичний матеріал давав змогу оцінити чуття ладу, як основу стилю, що усвідомлювався, образу; встановити образність або аналітичність сприймання, тобто визначити звукообразність мислення, чуття цілого, інтенсивність творчої уяви.

Досліджуючи переживання рухів звуків (Б. Теплова і С. Науменко), ми одержали такі результати: 20% студентів „переживає" „биття", напруженість між звуками; 29,8% зазначали, що „напруженість" створюється завдяки тембру; „зміні світлот"; 36% показали переживання кожного звуку окремо; „я відразу чую, що це - „ре", „фа", але не переживаю їх у зв'язку". 15% осіб відзначили переживання відповідної висоти звуку. Таким чином, уже сам по собі мелодичний слух має індивідуальні відмінності. Водночас можна вважати , що переживання „взаємозв'язку", „биття" тощо свідчить про більш музичний характер переживання, несе в собі звукообразність музичного мислення, дозволяє більш емоційно відгукуватися на музику, чути в ній більше ніж при переживанні тільки абсолютної висоти окремих звуків.

Сприймання і відтворення мелодій показало, що у всіх досліджуваних розвинуті адекватність переживання музичного образу, можливості вільного відтворення мелодії. Аналіз даних дозволяє дійти висновку, що для переважної частини студентів характерним є первинне емоційно-образне сприйняття мелодії, тобто спочатку вони сприймають образ, настрій, характер твору. Це означає, що сприймають в основному лад і ритм, не звертають спеціальну увагу на звуковисотну побудову мелодії (інтервали). Проте частина студентів сприймає мелодію спочатку як звуковисотну схему, як абсолютну висоту окремих звуків: „намагаюсь не звертати уваги на висоту

при сприйманні, а вслуховуюсь у тембр, ритм”.

Така характеристика притаманна в основному студентам випускникам. А студенти І курсу показують досить суттєву різницю у сприйнятті та відтворенні мелодії. Це, на наш погляд, пов’язано з тим, що студенти І курсу мають різну музичну підготовку (ДМШ або тільки бажання і вміння співати). В основному це емоційність переживання і відтворення (Табл. 3.3).

**Таблиця 3.3**

**Результати вияву змісту сприйняття і відтворення мелодії студентами І курсу та випускниками**

| Зміст | Категоріальне сприйняття, % | | Відтворення, % | |
|---|---|---|---|---|
| | Студенти-випускники | Студенти І курсу | Студенти-випускники | Студенти І курсу |
| Лад, ритм, характер | 59,1 | 61,2 | 36,3 | 38,8 |
| Напрям руху мелодії | 26,3 | - | - | - |
| Інетрвали | 12,1 | 22,4 | 10,6 | - |
| Абсолютна висота звуків | 4,5 | 3 | 9,1 | - |
| Ритм і напрям руху | 4 | 12 | 44 | 36 |

Це дозволило зробити висновок, що сприйняття мелодії залежить не від чуття самої звуковисотної послідовності, а від того, що в цій послідовності переживає досліджуваний. Сприймання мелодії у 59,1% можна вважати більш художнім, глибоким, ніж у інших, які сприймають тільки висоту та інтервали. Інакше кажучи якість мелодичного слуху впливає на сприймання мелодії, образу. Можна думати, що цілісність сприймання мелодії у 59,1% студентів вища, ніж у інших.

Впізнають знайомі мелодії всі студенти в основному за тими особливостями, за якими сприймають. 23% студентів додатково спираються на моторику, або ситуацію, за якою чули мелодію. Це є їхньою індивідуальною характеристикою. При відтворенні мелодії більшість студентів користується чуттям ладового тяжіння: „я чую наступний звук за допомогою ритмічної пульсації”, „якщо я добре пам’ятаю ритм, я завжди зможу заспівати мелодію, але якщо я неточно пам’ятаю ритм, я співаю неправильно як інтервали, так і інтонаційно”. Майже 29% студентів при відтворенні мелодії свідомо спирались на інтервали і абсолютну висоту.

Так, завдання записати мелодію (романс „Ванька-Танька” М.Гурильова) швидше за всіх виконали саме ті, хто відтворює мелодію, спираючись на інтервали або абсолютну висоту, хоча ритміку відтворили пізніше за інших. Решта, спочатку записали ритм, а потім мелодію. Коли була зіграна незнайома мелодія з кількома пропущеними звуками, які студенти мали самі дописати, виявилося, що студенти, які спиралися на інтервали і звуковисоту, пізніше за інших закінчили виконувати завдання (з 6 пропущених дописали тільки 3).

Інтервали в опитуваній групі визначили не всі студенти, проте переживають вони їх по-різному (див. табл. 3.4). 58,4% переживають якісно як певний настрій, забарвлення, образ, тобто як звукову послідовність, що має певне виразне начало; решта – кількісно, або вкраплено, тобто як два окремих не взаємопов'язаних звуки.

**Таблиця 3.4**

**Результати вияву чуття інтервалів студентами-випускниками та студентами І курсу**

| | Студенти-випускники | Студенти І курсу |
|---|---|---|
| Правильно | 85% | 30% |
| Визначають 50-30% | 14,9% | 35% |
| Як образ забарвлення | 58,4% | 4% |
| Як кількість звуків | 25% | 28% |
| Абсолютна висота | 16% | 3% |

З 25% студентів-випускників які переживають інтервали кількісно, правильно визначають лише 10%. А з 28% студентів І курсі правильно визначають лише 5%. Кількісне сприйняття інтервалів позбавлене образності, характеру, що й призводить до помилок у визначенні тих чи інших інтервалів.

Інтонування окремих інтервалів і сольфеджування мелодій виявило таку особливість: не всі студенти, які правильно визначають інтонування на слух, можуть чисто інтонувати (Табл. 3.5).

Причиною цього у 36% виявилась наявність вокальних недоліків. Як видно з таблиці, студентів, що чисто сольфеджують мелодії більше ніж тих, які інтонують певні інтервали. Це пояснюється тим, що в процесі сольфеджування безпосередню роль відіграє лад мелодії, тобто логіка, взаємозв'язок звуків. Саме чуття ладу дозволяє студентам, які нечисто інтонують інтервали, сольфеджувати мелодію чисто.

**Таблиця 3.5**

**Результати інтонування інтервалів і мелодії студентами-випускниками і студентами І курсу**

| Якість відтворення | Інтонування інтервалів, % | | Сольфеджування мелодії, % | |
|---|---|---|---|---|
| | Студенти-випускники | Студенти І курсу | Студенти-випускники | Студенти І курсу |
| чисто | 47,2 | 42,9 | 56,4 | 38,5 |
| приблизно | 52,8 | 57,1 | 43,6 | 61,5 |

Аналіз результатів досліджених параметрів мелодичного слуху дозволяє припустити, що 62% студентів перебувають на високому рівні розвитку мелодичного слуху. У решти – розвинені недостатньо. Спостерігаються такі індивідуальні відмінності: переживання між звуками як биття, напруженість, зміна світлот, як зміни абсолютної висоти звуків; сприймання мелодії в ладу і

ритмі, або напряму руху.

У процесі відтворення провідними виявилися в одних ритм, пульс, в інших – лад, решта – інтервали. Інтервали переживають як якість або кількість. Необхідно відмітити, що студенти І курсу, які закінчили ДМШ, визначають інтервали і відтворюють інтервали кількісно, що є наслідком навчання не музичними методами, що в свою чергу позначається на емоційності сприйняття і відтворення музики.

Чуття ладу формально розвинуте добре у всіх досліджуваних. Проте, якість, зміст цього чуття у кожного різні. 36,2%показали вільне визначення ладу мелодії, що звучить, функції окремих ступенів ладу, а в 63,8% досліджуваних – недостатньо розвиненим виявилось чуття музичної горизонталі і вертикалі – просторово-часове сприймання образу, який звучить (тобто їм не вистачає цілісності сприйняття, не визначили лад мелодії, не грамотно орієнтуються в ладу). Переважна більшість не можуть визначити лад мелодії. Це є наслідком прорахунку процесу навчання, який не розвиває в них чуття цілого, звукообразність мислення, що дозволило б сприйняти лад як певний образ, настрій, а не як застиглу звуковисотну систему (гами).

Дані дослідження рівня і якості музичних здібностей, а саме мелодичного слуху, що мелодичний слух у переважної більшості студентів І курсу розвинений у сфері диференціювання звуків за висотою у визначенні і відтворенні інтервалів, недостатньо розвинена звукообразність сприймання, що виливає на адекватність переживання художнього образу.

Мелодичний слух розвинутий добре у 46,4% студентів, 53,6% - недостатньо розвинені саме ті його елементи, які забезпечують звукообразність, мислення, чутя цілого.

Індивідуальні відмінності виявляються в переживанні рухів звуків, у змісті сприймання мелодії, у шляхах її відтворення, в типі сприймання інтервалів і чутя ладу. Більш високий рівень розвитку музичного слуху можна вважати тоді, коли досліджуваний сприймає «взаємозв’язок звуків», «биття», «напруженість між ними», і йому властиве досить розвинене просторово-часове сприймання звукових образів, що виявляється в звукообразності мислення, чутті цілого.

Програма дослідження була спрямована на вивчення консонансів і дисонансів, гармонічних інтервалів і акордів, відчуття функціональної залежності між акордами, можливості гармонізації мелодії, чуття фальшивої гармонізації.

Матеріал програми добирали так, що на його основі можна було досліджувати гармонічний слух з його активного і пасивного боку, тобто можливості слухового аналізу, сприйняття співзвуч, функцій, акордів і використовування його в безпосередній діяльності (гармонізація мелодії, імпровізація, відтворення гармонічних співзвуч), при вивченні співвідношень, слухових і рухових можливостей.

Програма включала хоровий твір П. Чайковського „Природа і любов”, романс О. Шереметьєва „Я Вас любил”, консонанси, дисонанси, інтервали, акорди. Консонанси і дисонанси всі студенти переживають і визначають правильно, але індивідуальне ставлення до них різне: „я знаю, що найдосконаліші консонанси і дисонанси „Ч5” і „Ч4”, але більше мені подобаються і для мене прийнятні „м7”і „зм5”.

Дисонансом як співзвуччям, що потребують більшої напруженості почуття – вони драматичніші, від них залежить динамізм розвитку – 46% студентів. Реакція на фальшиву гармонізацію також індивідуальна. Студенти відрізняють її від правильної, яскраво виявляється емоційна та інтелектуальна реакція на неї: „мені погано, фальш мене дратує, я не можу спокійно слухати фальш”. 60% студентів володіють розвиненим чуттям гармонічних інтервалів і акордів, але в загальному плані відносно 80-90 років зараз іде тенденція до зниження музичного розвитку молоді.

Мало є студентів, які мають якісну музичну освіту, або взагалі музично освіту. Результати дослідження виявили недостатній розвиток яскравих індивідуальних особливостей, особливо в сприйманні співзвуч. Відчувається відсутність або недостатність музичної освіти. Так, лише третині студентів притаманні образність, цілісність сприймання співзвуч, решті – аналітичність, розчленованість, тобто сприйняття вертикалі гармонічності співзвуч відбувається мелодичним шляхом.

Можна вважати, що люди з образним сприймання гармонічних співзвуч можуть повніше, глибше освоювати музичний образ, ніж ті, що сприймають співзвуччя на рівні мелодичних інтервалів. Ця різниця пов’язана з природженими внутрішніми якостями індивіда, або певними чином розвинутими спеціальною освітою (Таблиця 3.6).

**Таблиця 3.6**

**Результати вивчення чуття гармонічних співзвуч та особливостей сприймання їх студентами-випускниками та студентами І курсу**

| Характер сприймання співзвуч | | Правильність відповідей | Кількість студентів, % |
|---|---|---|---|
| Інтервали | Акорди | | |
| Гармонічно, образно, нерозчленовано | Гармонічно, образно, нерозчленовано | Все правильно | 31,9 |
| Мелодично, розчленовано | Мелодично, розчленовано | Все правильно | 48,9 |
| Мелодично, розчленовано, проспівують правильно, визначають неправильно | Гармонічно, нерозчленовано | м.2; в.2; ч.4; м.6; м.7 – правильно, решта – ні; Т, $Д_7$: зм. УП – правильно. Інші - ні | 8,6 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Мелодично, проспівують правильно | Мелодично, проспівують все точно | м.2; в.2; зб.4 – правильно, решта – ні. Т, $Д_7$; $УП_7$ – правильно ; решта – 10,6 - ні | 10,6 |

Відчуття функціональної залежності між акордами, можливість гармонізації мелодій особливо яскраво говорять про рівень музичних здібностей людини, це якість, яка забезпечує звукообразність мислення, цілісність сприймання і виконання музичного образу. Здатність до недовільної гармонізації свідчить про наявність розвиненого музичного мислення і творчої уяви.

Наприклад, переживають функції всього 46% студентів, 18% їх вичисляють, а решта – і не переживають, і не вичисляють. Ми вживаємо термі „переживання” як якісна характеристика музичного слуху, оскільки слухання неповністю визначає саме музичну сторону слуху. Можна чути, аналізувати, навіть диференціювати, але залишатися байдужим, глухим до музики. Це той випадок, коли музичний слух не має для людини ніякого смислового ( семантичного) навантаження.
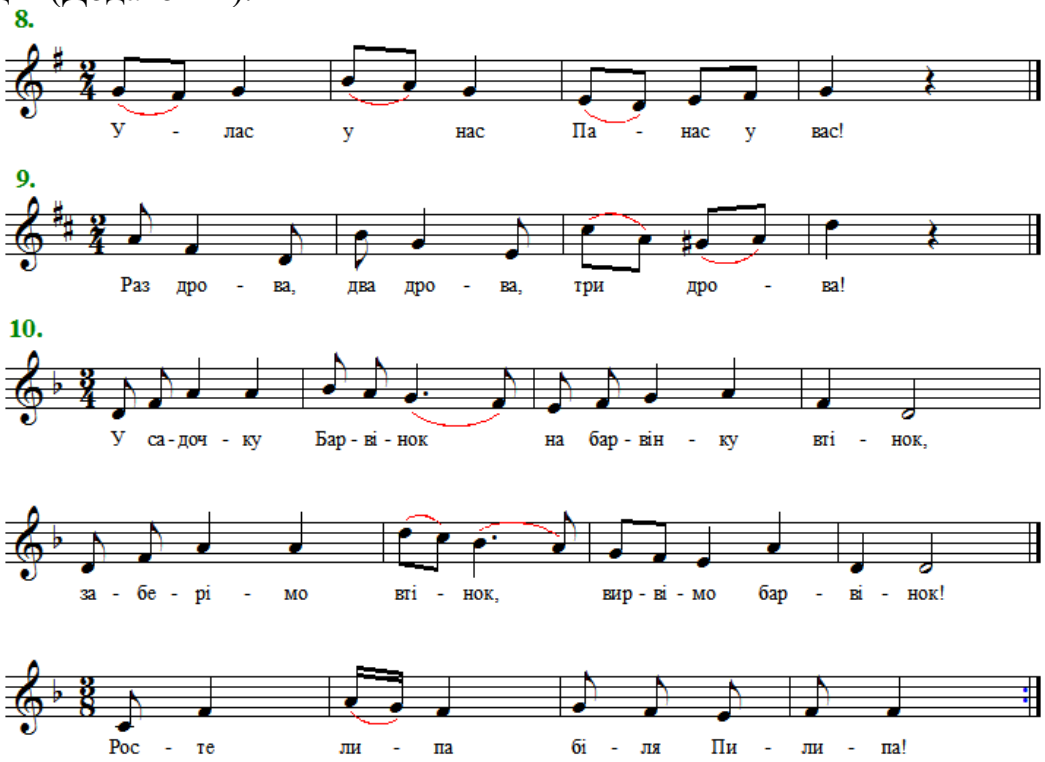
Студенти, які сприймають співзвуччя образно, переживають функціональну залежність між акордами, вільно гармонізують мелодію відповідно до наших завдань. Незначна частина студентів вичислюють функції акордів і при гармонізації мелодії. Співзвуччя вони сприймають мелодично, тобто не переживають функцію як логіку музичної думки, а визначають її схематично, як склад акорду та інтервалу. Наприклад, - точно визначають септакорд, але вони не відчувають його функцій – домінантової чи субдомінантової. 56% студентів мають слаборозвинений гармонічний слух, не чують функціональної залежності між акордами, не можуть гармонізувати мелодій, акорди сприймають мелодично. Ритмічно оформити гармонізовані мелодії не вміють. Такий рівень гармонічного слуху можна пояснювати недостатнім або зовсім відсутнім розвитком на початкових етапах навчання, а також станом рухової сфери.

Можна вважати, що якісне сприймання горизонталі (мелодичний слух) не гарантує такого самого якісного сприймання вертикалі й горизонталі, тобто сукцесивність уявлень не забезпечує їх симультанності, а саме ця здатність, на нашу думку, є основою розвитку гармонічного слуху.
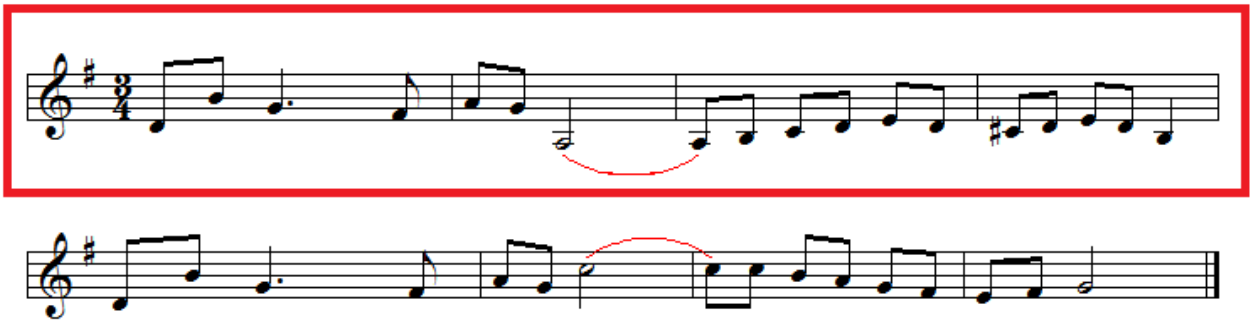
У результаті аналізу одержаних даних можна зробити висновок, що у 46% гармонічний слух повноцінно забезпечує систему музичності, а у 54% він не творить цієї системи, а руйнує її. Це виявляється у слабкому рівні звукообразності мислення і чуття цілого. Чуття гармонічних акордів і інтервалів, на наш погляд, розвинене не достатньо, гармонічні співзвуччя
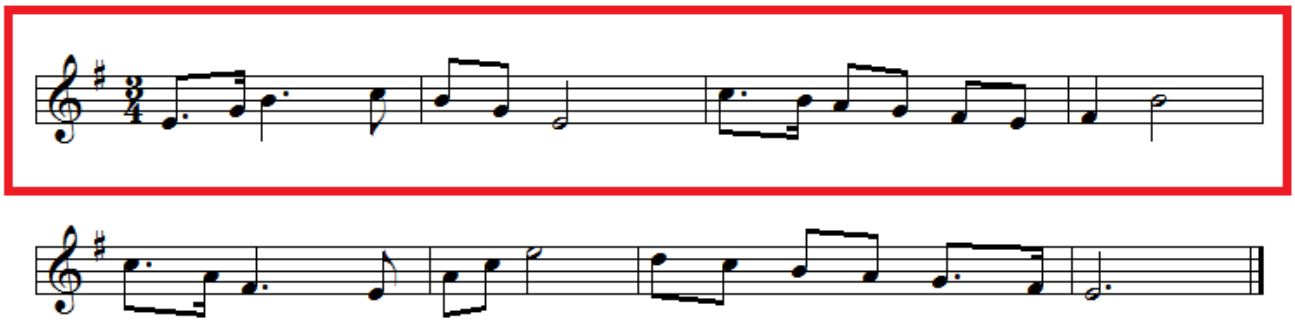
сприймають мелодійно. Слабкий розвиток гармонічного слуху позначається на музичності, обмежує її. Образність сприймання співзвуч характерна для окремих студентів, загалом лишається на дуже низькому рівні. Чуття цілого в нашому розумінні виявляється в цілісності сприйняття співзвуч, одразу всього твору, логіці функціональних залежностей, пластичності музично-ритмічного переживання, відчуття музичної форми як динамічного явища.

Програма дослідження була спрямована на вивчення відчуття логіки музичної думки, образу (кульмінація, ритмічна акцентуація і пульсація, інтонування мелодії), завершеності окремих етапів цілого, набуття вміння побудувати правильний варіант, створити музичний образ без додаткових асоціацій (Додаток А).
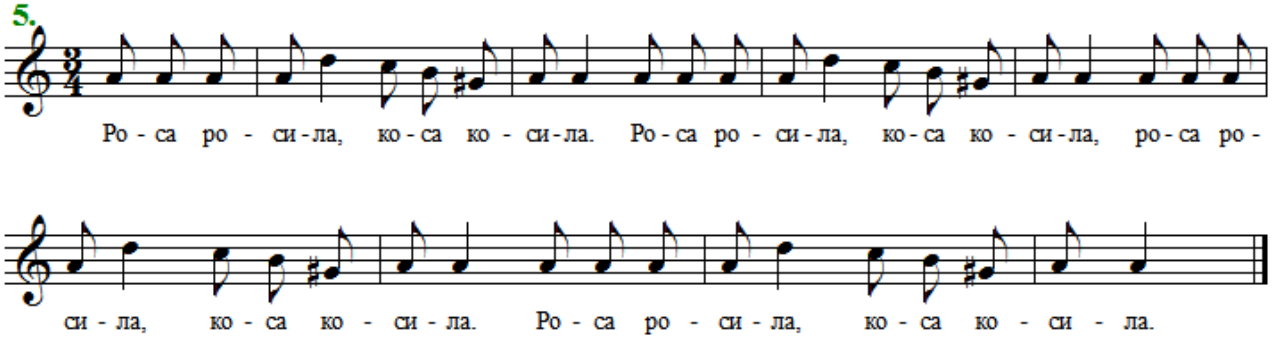



Пропонувалися перші чотири такти. Треба було завершити ще чотири.





У скоромовках (Додаток А) була пропущена мелодична лінія, а указані тільки слова всередині скоромовки. Треба було доповнити пропущені такти. Одна із скоромовок була перероблена з переміщенням тактів.




Результат і аналіз дослідження показали, що лише 19% студентів впоралися із завданням і визначили, де порушена логіка побудови, порушена ритмічна пульсація, не має завершеності фрази тощо. Відповіді свідчать про те , що чуття цілого забезпечується і виявляється по-різному. Для одних провідним є музично-ритмічне чуття, для інших – чуття ладу. Студенти впорались зі створенням музичного образу за текстом без зазначень темпу, динаміки, штрихів. Виконання цього завдання свідчить про досить високий рівень розвитку, звукообразності музичного мислення, чуття цілого, творчу уяву. Половина студентів не виконали цього завдання (неправильний темп, штрихи, ритм), що свідчить про відчутність вищезгаданих здібностей. 12% встановили кількість тактів пропущених, і доповнили відповідний метро ритмічний малюнок.

Крім вище зазначених скоромовок до програми дослідження чуття цілого ми включили такі завдання: гралися окремі епізоди із сонат Й. Гайдна ( ре мажор, ч. II) з пропуском одного такту у реченні; Соната ре мажор Моцарта В. (ч.1) в останньому реченні були переставлені такти; Адажіо і ларго з 29-ї сонати Бетховена без авторських і редакторських вказівок. Студенти повинні були визначити, чи правильно звучать твори, чи є якісь недоречності, помилки .

Результат виявився аналогічним першому, навіть дещо більш слабким. Відповіді свідчать про те, що у студентів дуже слабо розвинене чуття цілого. Це свідчить про досить слабкий рівень розвитку звукообразності музичного мислення, творчої уяви, чуття цілого. Половина студентів не виконали цього

завдання (неправильний темп, штрихи, динаміка), що свідчить про відсутність вищезгаданих здібностей. 12,7% студентів впоралися з окремими сторонами завдання.

Отже, навіть у музично-розвинених студентів звукообразність музичного мислення, чуття цілого і творча уява виявились недостатніми для виконання цього завдання. Безперечно, ці якості потрібно розвивати в процесі навчання.

Творчі можливості людини важливі для будь-якої діяльності, особливо вони необхідні для музичної діяльності, яка є одним з не понятійних, а виразних за змістом видів мистецької діяльності людини. Тому програма дослідження цієї якості була зорієнтована на вивчення рівня розвитку відтворювального і творчого видів уяви, самостійності та ініціативності, ступеню їх активності. Вона передбачала створення образу за музичним текстом невідомого автора, спостереження експериментатора за процесом роботи студента над музичним епізодом, твором, виконання задуму в одному з видів художньо-творчої діяльності. Пропонувалось також пластичне відтворення емоційного стану.

Підкреслимо, що тільки один студент-випускник обрав музичний вид діяльності (створив музичну п’єсу «Ранок»). У інших студентів навіть не виникла думка про можливість музичного виду творчості (написання оригінального твору), вони боялися її: «Хіба це можливо?», «Це не для мене» та ін. А займаються вони музикою по 5-7 років. Це підтверджує попередні результати про слабкий розвиток звукообразності музичного мислення, творчої уяви. Частина студентів відмовилася будь-що створювати. Завдання створення образу за музичним текстом для них незнайомим давало можливість з’ясувати виконавські творчі можливості студента у прочитанні твору тексту як виконавця-вокаліста, інструменталіста, диригента. Студенти з цікавістю віднеслися до цього завдання на відміну від першого. Їм було запропоновано фрагмент з дитячого хорового твору «Муха-цокотуха» К. Крепак (Додаток Б) та «Прелюдія» К. Мікулі. 28% студентів-випускників та 10% першокурсників з великим бажанням почали виконувати завдання. Вони повинні були вголос обговорювати свою роботу. Кожен з них підійшов до інтерпретації, спираючись на свою спеціалізацію. «Вокальна партія цікава і досить виразна», «вона вимагає емоції страху», «звук повинен бути різким»; «важливо передати нарощування емоції страху», «добитися чистоти інтонування хору» (диригент); «створити тембральне забарвлення», «ритм повинен бути живим» та ін. Інші студенти намагались точно виконати текст.

У кінці кожного етапу дослідно-експериментальної роботи з метою фіксації змін у формуванні музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячої опери були проведені контрольні зрізи – початковий, проміжний та підсумковий. Такі контрольні зрізи проводились на кожному етапі як в експериментальних, так і в контрольних групах. Як вже зазначалось, діагностування та контроль

сформованості музично-педагогічних здібностей студентів у процесі постановки дитячих опер, відбувалось за допомогою компетентної комісії, яка складалась з 4 викладачів фортепіано, вокалу, диригування та теоретичних дисциплін педагогічного коледжу м. Стаханова та викладачів Інституту мистецтв Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова.

Аналізуючи бажання і спостерігаючи за роботою студентів можна сказати, що творчі здібності у них проявляються у відтворенні написаних музичних творів, але не в оригінальній музичній діяльності. Можна зробити висновок, що до власної музичної творчості їх ніхто не спонукав під час навчання, що головний наголос робився на виконавській творчості.

Для визначення чуття тембру, яке має емоційну природу, програма була зорієнтована на вивчення емоційної сфери розрізнення тембрів різних інструментів та з'ясування залежності між емоцією та тембром за визначенням студентів. Ми запропонували студентам перерахувати емоції, які вони пережили чи іноді відчували. Виявилось, що майже всі студенти назвали всього 9 емоцій, серед яких: радість, страх, тривожність, веселість, сум, бадьорість, піднесеність, тужливість, грайливість. А психологи налічують близько п'ятидесяти.

Для визначення знання і чуття тембрів музичних інструментів студентам було запропоновано симфонію Л. Ревуцького. І цей результат не приніс бажаного результату. Студенти в основному (50%) знають і розрізняють смичкові (скрипка, віолончель, контрабас), струнно-клавішні (фортепіано, клавесин), клавішно-духові (баян, орган), духові дерев'яні і мідні (флейта, труба, саксофон); окремо гітара. Але розрізняють вокальні голоси (сопрано, меццо-сопрано, тенор та бас).

Відповідь на питання «Чому так багато музичних інструментів з різними тембрами була стовідсоткова – «тому що через музичні і інструменти люди виражали свої настрої, емоції і почуття».

Узагальнення та порівняння рівнів розвитку окремих складових музичності студентів-випускників та студентів І курсу, а саме, чуття ритму, чуття тембру, чуття ладу, гармонічний слух, мелодичний слух, чуття цілого, творча уява, дає змогу побачити повну картину розвитку музичних здібностей студентів. З табл. 3.7. можна побачити, що рівень розвитку музичних здібностей студентів-випускників набагато вищий ніж рівень розвитку студентів І курсу. Найбільш високий рівень розвитку творчої уяви та чуття тембру притаманний студентам-випускникам, а у студентів І курсу найвищий рівень розвитку є гармонічний та мелодичний слух.

**Таблиця 3.7**

**Рівень розвитку музичних здібностей студентів І курсу та випускників**

| Рівень розвитку | Високий | | Середній | | Низький | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Випускники | І курс | Випускники | І курс | Випускники | І курс |
| | 21,2 | 14 | 40,5 | 52,6 | 38,3 | 33,4 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Чуття ритму, % | | | | | | |
| Чуття тембру ,% | 35 | 18 | 37 | 40,7 | 28 | 41,3 |
| Чуття ладу,% | 46,4 | 25,3 | 20 | 30,5 | 33,6 | 44,2 |
| Гармонічний слух,% | 46 | 28,5 | 27 | 40 | 27 | 31,5 |
| Мелодичний слух,% | 40 | 38 | 30,4 | 35,6 | 29,6 | 26,4 |
| Чуття цілого, % | 19 | 16,8 | 38 | 46 | 43 | 37,2 |
| Творча уява, % | 58 | 10 | 30,5 | 48,4 | 11,5 | 41,6 |

У зв’язку з тим, що майже відсутнє єдине наукове тлумачення музично-педагогічних здібностей, відсутня цілісна система їх діагностування та методів їх розвитку, тому ми продіагностували окремо музичні здібності й педагогічні. Для діагностики останніх ми використали: анкетування, педагогічні завдання, опитування, спостереження.

Анкета включала в себе питання, відповіді на які показували професійну спрямованість, мету навчання студента, специфіку діяльності вчителя музики?

Педагогічні завдання:

1. Клас порушує дисципліну на уроці та під час перерви – твої дії?
2. Твій перший урок. Розповідь про музику.

Більшість опитаних на перше запитання педагогічного завдання відповіли: «Постараюсь привернути увагу до предмету за допомогою інтерактивних ігор», «Коли клас порушує дисципліну, я швидко починаю змінювати вид діяльності», «Починаю розмовляти тихо, але про щось цікаве», «Коли вчитель захоплює, зацікавлює на своєму уроці, учням не має часу думати про щось інше», «Якщо ж видно, що учні трішки притомились чи слабшає увага, треба лавірувати, вміти на пару хвилинок відійти від теми, розказати щось нове, те, чого діти ніколи не знали. Можна, навіть, трішки пожартувати чи зіграти в гру. Але переключення повинні бути коротенькими. За цей час діти встигнуть відпочити і не втратити здатності продовжувати урок…»

На завдання «Твій перший урок. Розповідь про музику» відповіді були різні, ось деякі з них.

«Дітки, сьогодні по дорозі до вас, я почула цікаву музику…Вона звучала десь наді мною, дуже близько і особливо, але де саме, я довго не могла зрозуміти. Піднявши голову, я побачила двох голубків, які воркували один одному чарівну мелодію. В цю саму мить у мене змінився настрій. А чи відбувався з вами який-небудь випадок, коли природа діяла на вас чарівними звуками, світлими емоціями? На мій погляд, природа є джерелом нових звуків,

мелодій, нової музики…»

«Тук-тук-тук-тук-тук… Ви відчуваєте тут музику? Кожна людина відчуває свою особливу мелодію. А що музика робить з людиною? Зараз я вам заграю коротенькі мелодії різного характеру, ваша задача буде висловити свої емоції після прослуховування кожної з мелодій, і сказати, який настрій вона визиває».

«Прислухайтесь! Чи звучить зараз музика? Хтось із вас подивиться у вікно і почує щось там, хтось подивиться на дошку, а хтось прислухається до свого внутрішнього голосу, а може взагалі нічого не почує. Але мені, як викладачу музики, не хотілося, щоб ви були розчаровані в тому, що не знайдете цікавих мелодій в нашому житті. Для мене, музика – це така велика і світла частинка нашого життя, що без цього не можна прожити. Давайте всі поміркуємо, чи хотіли б ви відчувати музику в кожному русі, шелесті, тиші…»

«Зіграю цікавий твір, щоб діти змогли почути красу, музичні барви, в такому виконанні, а потім передали свої почуття і розповіли, що вони можуть стосовно музики», «Музика – це чарівна країна, де живуть сестрички-нотки. Коли вони водили хороводи звучала музика і звучали прекрасні звуки…» , «Треба зацікавити учнів надзвичайно цікавими подіями хорового мистецтва», «Розповідь має бути у вигляді казкового сюжету з вставками музичних творів» , «Музика – це естетичне виховання кожної людини на планеті…»

Опитування:

1. Назвіть основні джерела і умови педагогічної майстерності.
2. Які показники характеризують педагогічну майстерність?
3. Що таке професійна активність вчителя музики?
4. Що таке процес слухання учнями навчального матеріалу?
5. Як повинен називатися предмет «Музика» - «Урок музики» чи «Урок музичного мистецтва»? Чому ти так думаєш?

На питання «Назвіть основні джерела і умови педагогічної майстерності» були такі відповіді. «Не можу дати відповіді, адже для мене педагогічна майстерність – це не набута риса, а з розряду «вроджених» талантів», «На мій погляд умови педагогічної майстерності – це досвід. Коли я не мала практичного досвіду, все що я вчила з педагогіки я або не розуміла та не хотіла розуміти, не було до чого застосовувати. Коли я маю дітей, з якими працюю, знаннями теоретичними я поповнюю свої знання».

Педагогічна майстерність – це кінцевий результат, показаний дітьми», «У стінах ВНЗу дається основа для майбутньої педагогічної майстерності. Але лише у результаті самоосвіти та педагогічної діяльності, вона формується. Педагогічна майстерність завжди супроводжує творчі моменти…», «Творча активність вчителя музики – його креативність, творче світобачення, бажання робити, творити щось нове, краще…», «Педагогічна майстерність – це уміння вчителя знаходити у всьому позитив, доводити це дитині, а для цього потрібне справжнє сприятливе середовище», «Основні джерела педагогічної майстерності – знання, наполегливість, активність, обмін досвідом».

Ми спостерігали за студентами під час відповідей на анкету, опитування , виконання завдань і прийшли до невтішного висновку – навіть студенти випускних курсів замислювались над відповідями, а студенти першого курсу – 70% - «не знаю», «ніколи не задумувався», «не можу і не зможу відповісти» і ін. І тільки 30% відповіли на частину питань (табл. 3.8).

**Таблиця 3.8**

**Результати анкетування, педагогічних завдань, опитування студентів І курсу та випускників**

| | | Студенти-випускники | Студенти І курсу |
|---|---|---|---|
| Анкета | Професійно | 53% | 17% |
| | Не професійно | 47% | 83% |
| Педагогічні завдання | Виконали | 46% | - |
| | Не виконали | 54% | - |
| Опитування | Відповіли | 35% | 2% |
| | Не відповіли | 65% | 98% |

Як можна бачити із даних таблиці, студенти-випускники не готові бути професійними вчителями. Роки навчання в музично-педагогічному закладі не розвивають у них любові та інтересу до музично-педагогічної діяльності, не надають їм необхідного рівня знань, вмінь і навичок для професійної діяльності вчителя, не формують особистість вчителя-музиканта.

Після цього переходили до роботи щодо створення художнього образу дійових осіб. Відбувалося обговорення виступу досліджуваного. Це допомагало всім студентам зрозуміти головне в діяльності вчителя. Троє студентів показали, що знання у них є, але вони неартистичні, мова неяскрава, нерозвинена. Два студенти були емоційні, яскраві, виразні. 5 студентів весь матеріал в доступній інформаційній формі донести до порозуміння учнями. Студенти не змогли висловити свою думку, об’єднати свої знання і виділити суть завдання.

У процесі літературної роботи над оперною виставою ми працювали над виразністю мовного тексту, для цього запропоновані були студентам такі завдання: образно передати уривок тексту з опери словом, жестом, мімікою, проявляючи артистизм (Додаток текстовий). Спочатку студенти без підготовки прочитували цей текст. А потім пропоновували кожен свій варіант. Після прослуховування всі 20 студентів аналізували виступи, з’ясовували, у кого більш виразний текст, якість артистизму, виразна міміка, вміння триматись на сцені.

Аліна – була дуже млява, не змогла в уривку виділити найголовніше, не знала, як інтонаційно підвести до суті уривка. Навіть не змогла вірно поставити наголос в словах. Інтонаційний наголос в першому реченні у неї був на слові «утро». Світлана К. – при прочитанні цього речення зробила наголос на «плохом расположении духа» і студенти зробили висновок, що Світлана найяскравіше виглядала, її виступ був цікавіше, артистичність яскравіша, і

взагалі щось особливо індивідуальне. Коли цей текст прочитала Ліза Р., то стояла тиша в аудиторії й всі почали зосереджуватись вишукано, внутрішнім голосом промовляти цей текст. Подальші виступи були цікавішими.

Врешті решт, чотири студенти прочитали цей текст виразно, використовуючи артикуляційні обороти, інтонаційну виразність, вдумливість. Кожен виступ був особливою індивідуальністю. Десять студентів текст прочитали рівно, інтонаційно не виразно, міміка обличчя була відсутня. Очі – вираз емоцій, були відсутні в текстовому прочитанні.

Група студентів, яка працювала над вправами мови, мала свої індивідуальні завдання. Одній групі (слабкій) прочитувати виразно кожне слово, артикулюючи кожен слог, чітко промовляючи всі букви. Середньому рівню – вдумливо відноситись до кожного слова. В реченні виділяти головну думку. Першій групі – яка мала найвищий рівень інтонаційної виразності – пропонували дуже уважно інтонаційно промовляти кожне слово, речення об'єднати, відповідно до змісту і винести на розгляд слухачів своє бачення ідеї .

У результаті дослідження через 10 занять 6 студентів здивували аудиторію емоційно цікавими висловлюваннями. 12 студентів з восьми стали більш виразними в інтонаційному відношенні, два студента слабо і мало цікаво читали текст, але вони вже мали зацікавленість, чого раніше не було. Наступне прочитання тексту було вільним, інтонаційно виразним. Це був якісний розвиток студентів відносно мовного прочитання тексту. До такого висновку прийшли всі студенти експериментальної групи.

Наступне завдання виглядало так: виразно, образно прочитати скоромовки, небилиці за такими критеріями: мовна виразність, інтонаційна активність, чистота мовлення, артикуляція, артистизм. (додаток Е).

***

«Кричав Архип, Архип охрип.
Не треба Архипу кричати до хрипу».

***

«Хто про Прокопа, хто про Прокопиху,
Хто про Прокопових дітей».

***

«У садочку барвінок,
На барвінку – втінок.
Заберімо втінок,
Вирвімо барвінок».

***

«Ходить квочка коло кілочка,
Водить діточок коло квіточок».

***

Прийди, прийди сонечко
Під моє віконечко.
Будемося гріти, як маленькі діти.

***

Клем, бом, клем. Савка вмер.
Прийшов піп – Савка втік.
Прийшла попадя – Савки нема.

Небилиці, в яких розповідаються абсолютно неймовірні речі, можуть співати малеча, діти, дорослі. Спочатку студенти зовсім не могли чітко прочитати скоромовки. Двоє студентів із зацікавленням і дуже активно взялися за справу. Вони зрозуміли, що починати треба вільно, промовляючи складні слова. 12 студентів виразно, але не чітко промовляли скоромовки, декілька разів повторювали, про те не виходило без помилок.

Шість студентів дуже слабо промовляли скоромовки. Через шість занять п'ять студентів проявили чітку артикуляцію скоромовок. До використання епізодів зі скоромовками студентів з середнім рівнем розвитку було 12 осіб, а після роботи з скоромовками і небилицями студентів з таким рівнем розвитку стало 15 осіб. Слабко скоромовки вже не читались, промовлялись виразно, зацікавлено.

Читання небилиць Л. Українки – наступне завдання на розвиток образної мови. Кожен студент індивідуально підходив до прочитання тексту, і всі були задіяні в прослуховуванні літературних етюдів. Кожен студент виставляв бали за своїм баченням передачі образу. В результаті студенти оцінювали виступ кожного, робили аналіз, чому саме цей студент кращий. Каріна С. – була артистична, виразна мова, вільно себе поводила під час промови тексту. Обличчя чудово передавало настрій кожного речення, тут була задіяна і міміка , і відповідні жести.

Аліна – вірно читала текст, але була не емоційна, не артистична, не хотіла сподобатись слухачам, і це відчувалось. Володя Ч. був неактивний, його навіть не цікавив текст, але коли він прослухав декількох студентів, він пожвавлено став себе поводити, і навіть проявив бажання висловити своє ставлення до прочитання тексту.

На наступному занятті студент захотів показати цей текст у власному прочитанні, студенти слухали виконавця, робили відповідний аналіз. Будучі пасивним, він виразно та артистично виконував цей текст. Студенти на нього дивились іншими очима, він став цікавим для однокурсників, і якщо раніше він мало спілкувався зі студентами, то тепер у них були спільне заняття і стосунки, відносини стали більш тісними.

Через 6-7 занять студенти із зацікавленістю приносили цей текст. У кожного була своя неповторна інтонація, власний образ. Вони намагалися бути особливими і вишуканими, не хотіли повторень і були в постійному пошуку нових образів.

Наступним етапом дослідження була робота над вокальними партіями. Всі студенти, які брали участь у постановці дитячої опери повинні були знати наступні номери: «Арію Короля», «Арію Матільди», «Арію Королеви».

Завдання з артистичного прочитання тексту арії Короля і вдумливого її виконання було виконано таким чином. Сергій М. – дуже чудовий голос, артистичний. Вільно себе поводить під час виконання партій. Він має гарні зовнішні дані. Голос має чудовий, колоритний бархатний тембр. Він створив образ Короля аристократичного, вишуканого. Високий зріст, красиве обличчя.

Юра М. – він створив протилежний образ Короля. Але теж був цікавий для слухачів. Це був Король дуже простий, іронічний. Зовні він кругленький, маленький, добрячий. Після показу цих двох образів студенти проявили бажання теж бути цією дійовою особою, і через два-три заняття ще проявили активність троє студентів бути Королями. І потім всі студенти мали змогу висловити свою точку зору, хто найкращий, кого взяти на основну роль, а кого на другорядну.

На роль корови Матільди пропонували Свету К. Вона вальяжна, цікава, з красивим обличчям. Має низький тембр голосу. Вона повинна була зробити цю роль кумедною, артистично передати характерні риси корови Матільди. І вираз обличчя, і очі, і жести, і міміка: тут підключались всі студенти, і навіть інтонаційні мотиви по декілька разів повторювали. Ті студенти, які слабо інтонували, змогли після двух-трьох занять точно передати висоту звука, тому що вишукуючи вірну образну інтонацію, по декілька разів програвали мелодію і вона повільно відкладалась у підсвідомості. Серед декількох дійових осіб приходилось вибирати кращих. Коли приходилось вибирати одну головну героїню Матільду – вже було складно тому, що було три-чотири дійової особи, які виглядали достойно, і на другорядний склад залишилось 5 претендентів.

Наступним завданням для студентів експериментальної групи Стахановського педагогічного коледжу була підготовка до створення образу Королеви. Студенти вже були підготовлені для грамотного виконання парії Королеви і створення відповідного художнього образу. Під час виконання вокальної партії були витримані ремарки автора. Наприклад: «Пригадуючи дитинство», «Легко-рухливо» і перше речення Королеви виконується речитативно. Студенти розуміли, що Королева повинна мати голос наказовий. Як треба проспівати на остінатному проведенні вокального фрагменту. Тут велику увагу треба приділяти інтонації і артикуляції. Таким чином, одну Королеву вибирали з труднощами. Перевагу отримала Аня Г. – вона виділялась як струнка, поважна і витончена натура. Чистота інтонування її партії була точною, артистизм не надмірний, справжня Королева.

Наступне експериментальне завдання було теоретичного характеру та включало ряд питань, на які потрібно було дати правильні відповіді. ( Наприклад: Оперний твір не будується за якимось єдиним незмінним зразком. Поняття опери узагальнює різні видозміни (жанри), що склалися у процесі історичного розвитку оперного мистецтва. За жанрами опери діляться на казкові, історичні, лірико-побутові, комедійні, сатиричні. Історичні опери, у свою чергу поділяють наприклад, на історико-легендарні, історико-героїчні, історико-побутові, народні музичні драми тощо).
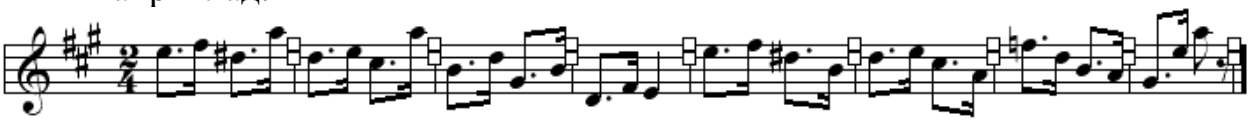
Опери групуються ще й за іншими ознаками. Наприклад, розрізняють дві великі групи опер:

1. Так звані «розмовні опери», в яких музика й співи чергуються із звичайно розмовною мовою. Наприклад, «Запорожець за Дунаєм» С. Гулака-Артемовського, «Наталка Полтавка» М. Лисенка та ін.

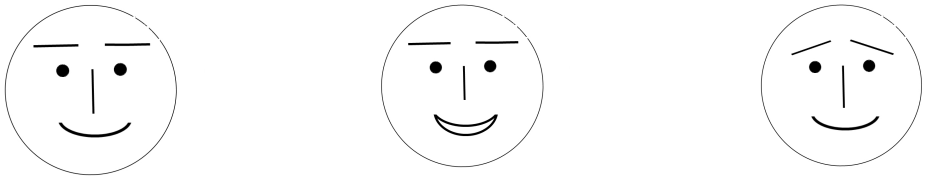
2. Друга група оперних творів характеризується тим, що вони побудовані тільки на співі, тобто опери з безперервним музичним розвитком. Наприклад, «Іван Сусанін» М. Глінки. Замість розмовної мови у таких операх застосовуються музичні речитативі, що відтворюють певні відтінки людських почуттів. Існують опери без окремих закінчених музичних номерів (арій, дуетів, пісень тощо).

Наступні завдання в наших дослідженнях сприяли студентам у передачі художнього образу. На музичному прикладі (Додаток И) показати через «Емоційний ключ» (Додаток К) які емоції викликає кожен з мотивів.

Наприклад:



ж
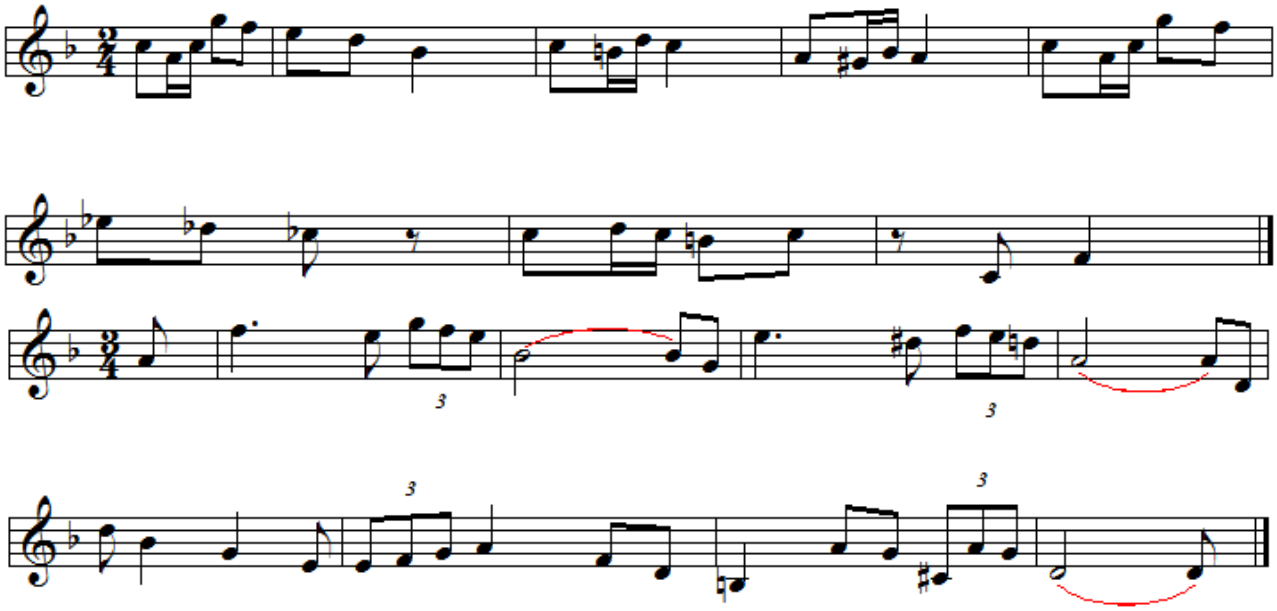


грайливо потішно

приємно

Після першого прослуховування фрагменту, студенти зовсім не змогли зрозуміти, які емоції у них виникають під час прослуховування епізоду, як їх позначити. Після декількох програвань і пояснень, що цей епізод викликає сум , чи ствердження, чи стомленість, чи спокій. Потім, за допомогою викладача було показано своє ставлення до першої частини цього фрагменту, і позначено «легко», «грайливо», і другий епізод закінчуєтья на «лагідно», «приємно». Друге речення програвали 2-3 рази. Студенти перед собою тримали «Емоційний ключ» і вже самостійно аналізували перше речення – яку інтонацію вони відчувають – весело, грайливо або бадьоро. Друге речення виконувалось 2-4 рази, після чого треба було знайти «Емоційний ключ».

Перше речення було визначено «стомлено», «покірно», і друге речення – «спокійно», «мирно».

Для вираження або з’ясування студентами емоційного стану ми застосовували комплекс музичних диктантів (Додаток Л).



Аналіз діяльності студентів показав, що 5 студентів активно і добре справились із завданням, емоційний ключ підібрали відповідно мелодіям, 6 студентів не зовсім точно через «Емоційний ключ» визначили характеристику музичного фрагменту. 7 студентів дуже слабо виконала це завдання.

Через 2-3 заняття вже картина була іншою. 8 студентів показали добре ставлення до цього завдання. Вони більш точно передали характеристику музичному уривку через «Емоційний ключ», 9 студентів краще стали визначати емоційну характеристику музичного епізоду. А 2-е студентів слабо реагують на «Емоційний ключ», характеризуючи музичний епізод. Як можна побачити, розвиток емоційного ставлення до музичного фрагменту дуже чітко відчувається вже після декількох занять.

Наступне завдання: через пластику виразних рухів передати емоційне ставлення до музичного фрагменту (Додаток М). Звучить музичний епізод з двох речень. Студенти повинні пластикою тіла показати, які емоції у них викликає цей епізод. Після першого програвання студенти сиділи зачаровані й не змогли проявити ніяких рухів. Потім було повторне програвання. Ніхто не наважився вийти і показати рухи пластикою тіла. Після деяких зауважень, обговорень, одна студентка сказала: «Якби це було в парку і там була лавка для сидіння», «Добре», - відповів викладач, і поставив стілець. – Якби ще молодий хлопець тут був. Викладач поставив студента і сказав: «Ось молодий хлопець». І тоді під час програвання мелодії вони почали рухатись ледь-ледь. Ці рухи були зовсім невільні, нецікаві, якісь стримані, обмежені. Я б охарактеризувала їх як «незграбні шкапи на городі стоять». Викладач робить зауваження: «Невже ви не в змозі добавити душевного настрою у ваші руки лице. Чому ви такі неживі, мало емоційні, спробуйте ще раз. Нехай ваші пальці, руки відчують тепло, приємні емоції». До нашого дослідження був запрошений викладач хореографії. Запропонували показати цей епізод через пластику тіла, студенти були зібрані, збуджені та із зацікавленням спостерігали пластичне виконання (Рис. 3.1, 3.2).

Доцільно зазначити, що до емоційно-художньої ситуації ми відносимо: пластичну виразність; мовну виразність; емоційну виразність; ситуативне переживання; створення художнього образу, тощо. Як можна бачити з рисунків (3.1; 3.2) можливості емоційної виразності підвищилися до рівня створення художнього образу. В процесі створення художнього образу студенти експериментальної групи почали проявляти гнучку пластичність, виразні переживання, в результаті чого був створений колоритний образ.

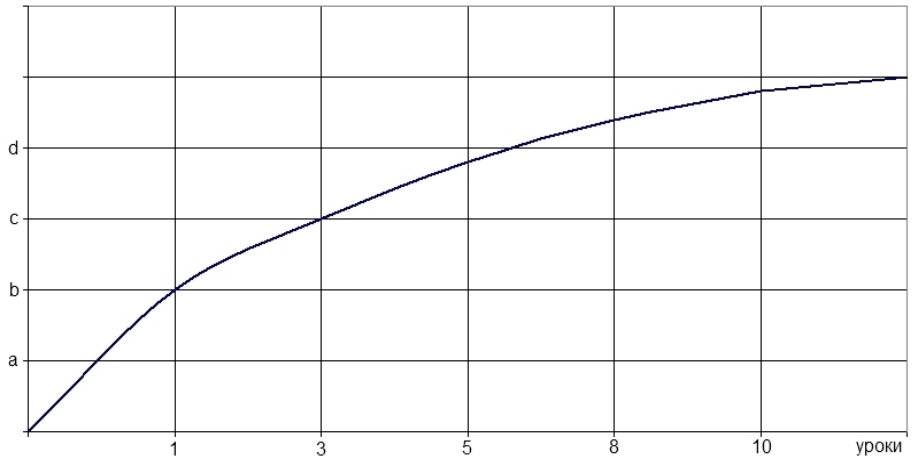



**Рис. 3.1. Узагальнена характеристика динаміки емоційної виразності під час створення художнього образу студентами експериментальної групи**

a - емоційна виразність
b – пластичність
c – переживання
d - художній образ

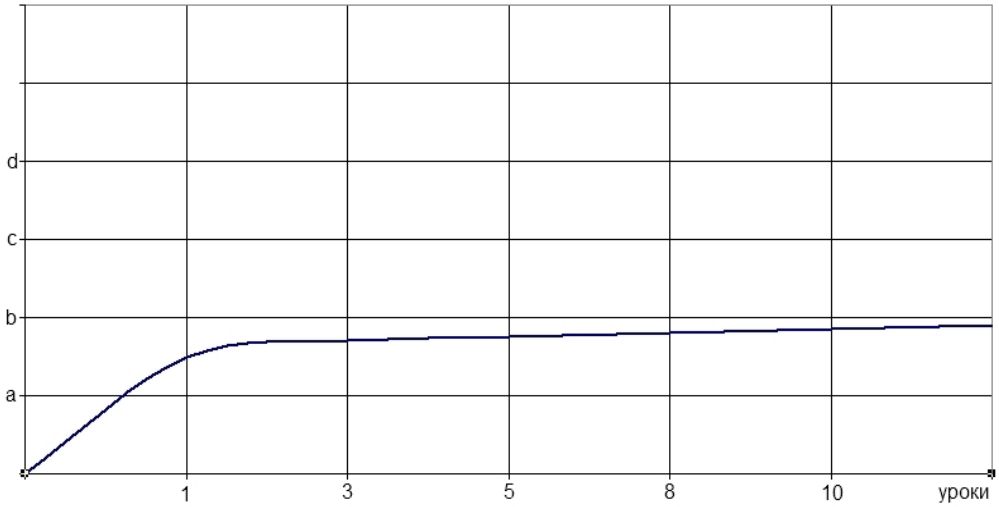



**Рис. 3.2. Узагальнена характеристика динаміки емоційної виразності під час створення художнього образу студентами контрольної групи**

На відміну від студентів експериментальної групи, студенти контрольної групи залишились практично малорозвиненими, у них був слабо виражений артистизм, пластичність, вони майже не проявляли переживання, у них був низький поріг емоційної виразності, створений образ майже не відповідав характеристикам героїв.

Наступним нашим завданням було проведення порівняльного аналізу музичних і педагогічних здібностей студентів, тобто необхідно було прослідкувати зв'язок між ними і в такий спосіб підтвердити авторське визначення музично-педагогічних здібностей. Результати проведених досліджень зображені у таблиці 3.9.

**Таблиця 3.9**

**Рівень розвитку музичних та педагогічних здібностей**

| | Музичні здібності | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Мелод. слух | Гармон. слух | Чуття ладу | Чуття ритму | Творча уява | Чуття цілого | Артистичність | Всього, балів |
| А | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 30 |
| Б | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 24 |
| В | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 23 |
| | Педагогічні здібності | | | | | | | |
| | Пед. мотивація | Пед. ерудиція | Пед. імпровізація | Пед. винахідливість | Творча уява | Комунікабельність | Артистичність | Всього, балів |
| А | 3 | 3 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 25 |
| Б | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 3 | 3 | 23 |
| В | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 | 20 |

*А- високий рівень  Б – середній рівень  В – низький рівень*

Глибокий аналіз отриманих даних дозволив визначити три групи студентів за схожими показниками рівня розвитку здібностей. До першої групи А увійшло 39%, до другої групи Б - 31%, і до третьої групи В - 30%. У першій групі студентів музичні здібності переважають над педагогічними (30б . і 25б.), другу групу характеризує майже рівний рівень розвитку одних і других здібностей (24б. і 23б.), а в третій групі – рівень здібностей низький і має невеликий розрив: музичні – 23б., а педагогічні здібності – 20б.

Ми зробили якісний аналіз взаємозв'язку музичних та педагогічних здібностей. Цікавим виявився той факт, що чим вищі музичні здібності студентів, тим менша мотивація до педагогічної діяльності (представники першої групи); при рівному розвитку усіх музичних здібностей і в той же час з

відмінними творчими можливостями на такому ж рівні розвитку знаходяться і педагогічні здібності (друга група); та в третій групі недостатній розвиток педагогічних здібностей, педагогічної мотивації, імпровізації.

Тобто, результати констатувального експерименту підтвердили наше тлумачення музично-педагогічних здібностей як складної індивідуально-психологічної властивості індивіда з ієрархічним взаємопроникненням музичних та педагогічних здібностей, які відповідають вимогам музично-педагогічної діяльності та визначають успішність цієї роботи.

Дослідивши рівень розвитку музичних та педагогічних здібностей студентів, ми визначили склад контрольної та експериментальної груп. У ці групи увійшли студенти майже однакові за рівнем іахової підготовки (по 20 осіб). Студенти контрольної групи навчались за затвердженою програмою, а експериментальної групи – за нашою методикою. Рівні їх розвитку визначались за якісними характеристиками музичних здібностей. До якісних характеристик ми віднесли: емоційність, звукообразність, сприймання, мислення та уяву, самостійність інтерпретації, пластичність, чуття ритму.

До високого рівня ми віднесли студентів, яким характерні: глибока емоційність, звукообразність, пластичність. Студенти з середнім рівнем мають такі характерні риси: слабка емоційність, наявність звукообразності, сприймання, уяви, інтерпретації, недостатня пластичність, чуття ритму. До низького рівня ми віднесли студентів, яким притаманні: наявність чуття ритму , слабка пластичність, відсутність інтерпретації, звукообразності, слабка уява, мислення, тощо.

**Таблиця 3.10**

**Рівень сформованості музично-педагогічних здібностей у студентів І курсу**

| Показники сформованості МПЗ | Рівні сформованості музично-педагогічних здібностей | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Низький | | Середній | | Високий | |
| | к.ст. | % | к.ст. | % | к.ст. | % |
| Наявність інтересу до художньо-музичної роботи з дитячою оперою | 21 | 42 | 18 | 38 | 11 | 20 |
| Уміння вдало поєднувати власні музично-педагогічні знання | 18 | 38 | 24 | 46 | 8 | 16 |
| Наявність відповідних знань щодо варіативного виконання різних рольових завдань | 15 | 30 | 20 | 40 | 15 | 30 |
| Вияв артистизму та педагогічної імпровізації | 19 | 38 | 14 | 28 | 17 | 36 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Розуміння важливості дитячої опери у формуванні музично-естетичної вихованості школярів | 21 | 42 | 15 | 30 | 14 | 28 |
| Вияв творчої ініціативи та винахідливості студентів у постановці дитячих опер | 13 | 24 | 19 | 38 | 18 | 38 |

У процесі констатувального експерименту брали участь не лише студенти, а й викладачі ВНЗ. Так, анкетування викладачів Стаханівського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка дозволило з'ясувати, що їхня робота здебільшого зорієнтована на розвиток вокальних здібностей, яка не завжди відповідає достатньому рівню музично-педагогічної підготовки, рівню елементарної художності. Тому після перегляду оперної вистави було запропоновано студентам, які зайняті в дитячій опері, й викладачам дати відповіді на такі запитання:

1) Що Ви розумієте під поняттям «музично-педагогічні здібності»?
2) Чи розвиває дитяча опера музично-педагогічні здібності?

Наводимо приклад деяких відповідей викладачів.

С. В.: «Музично-педагогічні здібності – сукупність різних можливостей, розвитку викладача, його природних даних, які він повинен постійно розвивати. Оперне мистецтво – процес складний, багатогранний. Він поєднує багато видів мистецтва – театр, хореографію, музику, живопис. Дитяча музична опера – маленька копія великої академічної опери. Тут як на долоні можна побачити розвиток та інтелект студента, вміння поводити себе на сцені, наявність акторської майстерності, природне і гармонійне єднання зі сценою. Дитяча опера – найвищий етап розвитку музично-педагогічних досягнень студентів».

О. Л. – викладач вокалу: «Розвиток музично-педагогічних здібностей є важливим аспектом у вихованні майбутнього вчителя музики».

Т. П.: «Дитяча опера – це жанр, який має великі перспективи. Елементи оперного мистецтва, вдало втілені на уроці, зроблять його більш емоційним і цікавішим, що буде впливати на розвиток дитячого музичного слуху та пам'яті . Використання дитячої опери як форми позакласної роботи дозволить не тільки збагатити музичний досвід, але і розкрити творчі можливості кожної дитини».

О. В. – викладач диригування: «Безумовно, опера розвиває музично-педагогічні здібності. Працюючи над дитячою оперою, студенти ставлять себе на місце майстра, тим самим моделюють діяльність композитора, художника, актора, хореографа, письменника, гримера, костюмера та ін., вони приходять до осмислення діяльності в дитячій опері, як творчої майстерні художньої професійної праці, виявленню глибинної єдності мови мистецтва; єдності знань про створення художнього образу, засобів виразності для розкриття

задумів, музичної думки автора. Це дозволяє сформувати у слухачів та у виконавців самостійну творчу позицію, збагатити свій музичний досвід для вирішення навчальних проблем, розвинути власний музичний кругозір, підвищити загальний рівень музичної культури, розвинути вміння висловлювати власні думки, змінитись особисто і вдосконалювати музичні знання, сприяти самовдосконаленню та самореалізації».

«Розвиток музично-педагогічних здібностей у процесі освоєння музично -оперного матеріалу забезпечується найбільш ефективно в колективній роботі самих студентів».

Т. І. – викладач методики музичного навчання. «Дитяча опера надає студентам змогу самовизначитись. Креативність в тому, що без дитячої опери студент не бачив у собі та недостатньо реалізовував творчі й виконавські здібності».

К. В. – викладач музично-теоретичних дисциплін: «Музично-педагогічні здібності – це, насамперед, психологічний процес музичного спілкування, який розвиває загальні здібності (бачення перспективи розвитку цих здібностей). Маленькі здібності можна розвинути до великих, але великі можуть не розвинутись…Музично-педагогічні здібності – це також відносини учня і вчителя, які мають важливе значення для розвитку здібностей особистості. Музично-педагогічні здібності – висококваліфікована підготовленість вчителя. Дитяча опера – це дійсно не просте музично-театралізоване дійство, яке дуже цікаве дітям не тільки як процес сприймання та насолоджування музикою, декораціями, театральною постановою та розвитком сюжету, а й бажанням самому спробувати свої можливості як співака, актора, режисера, диригента. У процесі роботи над дитячою оперою викладач-керівник повинен мати високу майстерність і високу культуру свого професійного рівня, в усьому бути постійним прикладом для своїх акторів-студентів. Шляхом слухового сприймання музичних інтонацій, тембральних відтінків співочого голосу студент починає копіювати, а в деяких моментах і творчо втілювати свої співочі можливості в оперний персонаж. У процесі постановки опери студенти знайомляться з ритмічними малюнками танцювальних жанрових сцен, тим самим відчувати загальну метричну основу і метричну пульсацію музичних номерів. Протягом всього часу роботи з дитячою оперою студенти постійно знаходяться у стані психологічних та педагогічних збуджень своїх творчих зображень, уявлень та експериментів. Знайомство студентів зі сценічно-акторською майстерністю захоплює їх, породжує нові спільні стосунки між людьми, знайомлять особистість з тонкими рисами характеру людей – сарказмом, сатирою, іронією, задушевністю, чутливістю, відданістю тощо».

С. Л. – викладач фортепіано: «Дуже мало хто з представників сучасної молоді цікавиться класичною музикою взагалі, зокрема оперою. В умовах невеликого провінційного міста не просто розвивати музичний кругозір, ерудицію студента. Тому побачити і почути оперну дію на сцені, хоча і в

рамках дитячої опери, дозволяє студентам відчути оперну атмосферу, пізнати для себе щось нове, розширити особистий музичний кругозір. Цей жанр музичного мистецтва розвиває музичний слух студентів, музичну пам'ять, чуття ритму, відчуття різнобарвного музичного інтонування. Робота в жанрі дитячої опери розвиває творчі можливості студентів, активізує самореалізацію . Різне доторкання до колективної творчості сприяє розвитку зацікавленості і любові до музики, а саме, любові до майбутньої професії. Студенти, які беруть участь в постановці дитячої опери, на заняттях основного музичного інструменту виявляють більше фантазії над художнім образом музичного твору, найбільш яскраво розкривають свої творчі можливості. На мій погляд, залучення до навчального процесу жанру дитячої опери допоможе студентам, майбутнім вчителям музики, в їх професійній діяльності; в роботі з творчими колективами. Навички, отримані під час роботи з дитячою оперою допоможуть студентам у створенні шкільних ансамблів, хорів, дитячих постанов. Ті студенти, що беруть участь в колективній творчості, найбільш комунікабельні та адаптовані у роботі в навчальних закладах».

А. В. – викладач фортепіано: «Музично-педагогічні здібності – здібності , якими володіє сама особистість, яка має можливість передавати свої знання студентам. У цьому процесі активно розвивається музична пам'ять, музична зацікавленість, музичні пізнання, музична обізнаність, музична фантазія, творча активність. Дитяча опера, як найефективнішій вид творчої діяльності повинна сприяти, на мій погляд, розвитку всіх цих здібностей».

Л. В. – викладач вокалу: «Музично-педагогічні здібності – це, насамперед, наявність природних здібностей, музичного слуху, голосового апарату. Розвиток музично-педагогічних здібностей – це виховання людини, розвиток духовності, виховання любові до дітей. Важлива здібність майбутнього вчителя музики – це артистизм. Уміння бути артистом – це вміння побудувати урок. Режисер спектаклю – режисер уроку».

Відповіді викладачів можна узагальнити у табл.3.11.

**Таблиця 3.11**

**Розуміння музично-педагогічних здібностей викладачами**

| | |
|---|---|
| С. В. | МПЗ – бажання, потреба в спілкуванні з дітьми, виявлення музичних здібностей. |
| Л. В. | МПЗ – спостережливість, вміння виявити музичні здібності і бажання їх розвинути; інтуїція, вміння помітити музичні здібності і втлумачити; наявність природних музичних здібностей. |
| К. В. | МПЗ – музичне спілкування, висока кваліфікація, музично-педагогічна винахідливість, відсутність кореляції між знаннями та пояснюванням, артистизм; психологічні відносини учня і викладача; бачення перспективи розвитку здібностей. |
| А. В. | МПЗ - наявність музичної пам'яті, музичного інтересу, пізнання, музичної обізнаності, фантазії, музичної творчої активності; вміння трансформувати їх в розвиток студентів. |

| | |
|---|---|
| Т. І. | МПЗ – комунікативність, відповідальність, організаційні здібності, розподіл уваги; наявність музичних здібностей; саморозвиток, самовдосконалення, креативність. |

Аналізуючи висловлювання викладачів, можна зробити висновок, що на даному етапі у начальному процесі ВНЗ майже не існує методик, які б ефективно розвивали музично-педагогічні здібності та їх структурні елементи.

Серед викладачів Стаханівського педагогічного коледжу Луганського національного університету було проведено анкетування, в якому брали участь 13 викладачів відділення основного музичного інструменту, 10 викладачів диригування, 5 викладачів вокалу, 2 викладачі відділення музично-теоретичних дисциплін. Було запропоновано наступні питання.

1.Чи потрібна, на Вашу думку, дитяча опера в школі? (Так; ні; не знаю).

2. 2. Чи орієнтована, на Ваш погляд, дитяча опера на специфіку майбутньої діяльності вчителя музики? (Так; ні; не знаю).

3.Яка з позицій, на Вашу думку, найбільш повно характеризує Ваше ставлення до дитячої опери:

- Просто цікаво;
- Необхідно для майбутньої діяльності вчителя музики;
- Сприяє розвитку музично-педагогічних здібностей;
- Цього вимагають за виховним планом;
- Сприяє розвитку загальної культурної обізнаності.

За підсумками анкетування нами отримані такі результати (див. рис. 3.3 ). 92% викладачів вважають, що дитяча опера дійсно орієнтована на специфіку діяльності майбутнього вчителя музики та необхідна для введення у виховний (позаурочний) процес загальноосвітньої школи. Дитяча опера сприяє розвитку музично-педагогічних здібностей, розвитку загальної культурної обізнаності школярів. Для цього необхідно запровадити активні форми навчання, використовувати новітні технології, активізувати музично-просвітницьку діяльність. 6% викладачів на запитання «Чи розвиває опера музично-педагогічні здібності?» дали відповідь «Ні», 2% викладачів відповіли «Не знаю».

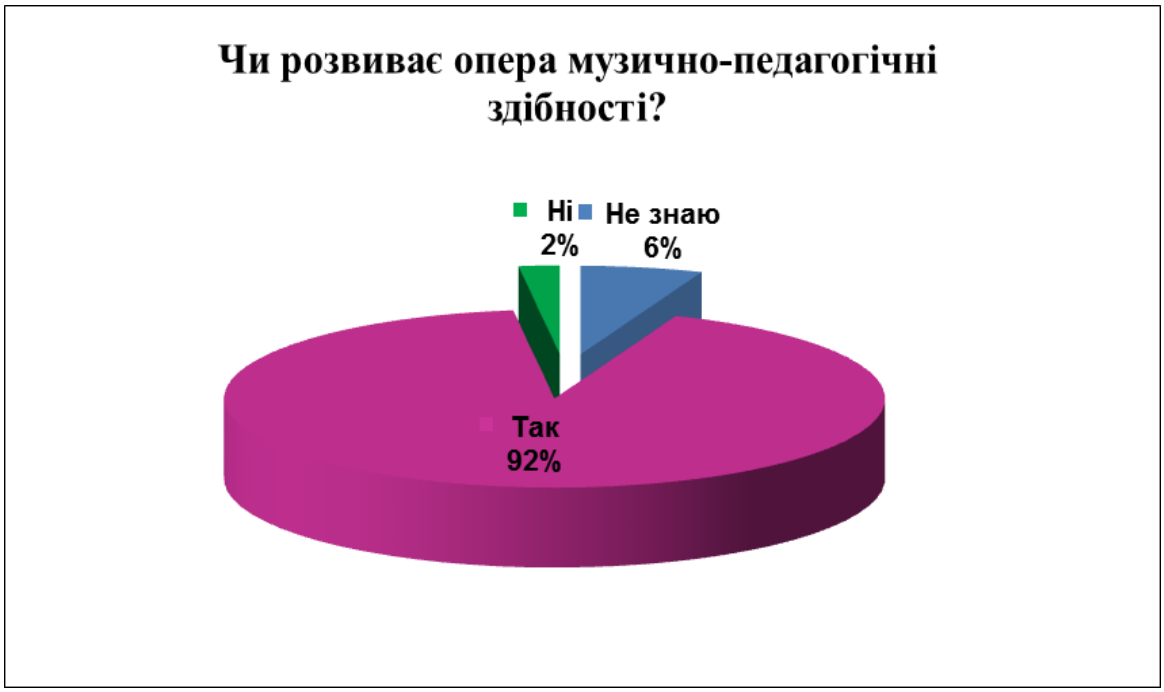



**Рис. 3.3. Результати анкетування серед викладачів на констатувальному етапі експерименту**

Для визначення реального стану розуміння поняття «музично-педагогічні здібності» студентами І, V курсів Стаханівського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Тараса Шевченка було проведено анкетування наступного характеру:

Анкета 1

1. Ваша мета вступу до навчального закладу:
   а) стати вчителем музики;
   б) стати виконавцем (співаком, піаністом тощо).
2. Якими здібностями і властивостями Ви б наділили вчителя музичного мистецтва?
3. Що Ви розумієте під поняттям музично-педагогічні здібності?
4. а) Чи може бути хорошим вчителем музико посередній виконавець?
   б) Чи може бути хороший виконавець посереднім вчителем музичного мистецтва?
5. Як Ви ставитесь до дітей? (люблю, байдуже, побоююсь).
6. Вам подобається працювати (індивідуально, з колективом).
7. Чи цікаво Вам спостерігати за індивідами різного віку і професій?
8. Чи хотіли би Ви працювати (навчати) з талановитою дитиною?

Відповіді студентів І, V курсів можна узагальнити у вигляді табл. 3.12.

**Таблиця 3.12**

**Розуміння музично-педагогічних здібностей студентами І, V курсів**

| | |
|---|---|
| А.,Л., ст. І к. | МПЗ – вільне володіння музичною програмою, наявність педагогічних властивостей. |
| І., ст. І к. | |

| | |
|---|---|
| | МПЗ – насамперед, музичні навички, які можна передати дитині. |
| Г.,В., ст. І к. | МПЗ – вміння пробудити інтерес до музики, музикальність; володіння знаннями і використовування їх навчаючи інших. |
| Т., ст. І к. | МПЗ – добре пояснювати дітям різні терміни; вміти навчити дитину співати і грати. |
| З.В., ст. І к. | МПЗ – навички набуті в процесі постійної праці, уміння пояснювати, переконувати; |
| Л., ст. V к. | МПЗ – вміння розуміти дітей, розповідати та вимагати від дітей знання, правильно їх подати; вміння поєднувати власні здібності (виконання) з процесом навчання інших. |
| А., О., ст. V к. | МПЗ – добре знання предмету, який викладаєш шляхом самовдосконалення, свій досвід передати іншим. |
| Р., ст. V к. | МПЗ – здатність професійно навчати; здібності, які дозволяють допомагати вчителю доступно пояснювати предмет. |
| І., А., ст. V к. | МПЗ – любов до дітей, кмітливість, творча фантазія, розвинена уява, цілеспрямованість. |
| Л., ст. V к. | МПЗ – поєднання музикальності вчителя та педагогічних здібностей, тобто вміння передавати свої знання. |
| Ю., М., Л., ст. V к. | МПЗ – здібності, які допомагають навчити; вміти на високому рівні володіти музичним інструментом самому і терпляче знаходити вірні шляхи передачі своїх знань. |

Аналізуючи висловлювання студентів І, V курсів можна зробити висновок, що музично-педагогічні здібності являють собою властивості людини, які допомагають їй у професійній діяльності (любов до дітей, професійні якості, знання предмету тощо).

Наступним завданням було проведено анкетування серед студентів І, V курсів, для з'ясування як саме вони відносяться до дитячої опери.

1. Чи потрібна, на Вашу думку, дитяча опера в школі? (так; ні; не знаю).
2. Чи орієнтована, на Ваш погляд, дитяча опера на специфіку майбутньої діяльності вчителя музики? (так; ні; не знаю).
3. Яке у Вас ставлення до дитячої опери:

На підставі аналізу та узагальнення відповідей проведеного анкетування ми отримали такі результати. З 30 респондентів 29 відповіли: «Так» на запитання: «Чи потрібна, на Вашу думку, дитяча опера в школі», і лише 1 респондент відповів: «Не знаю». На запитання: «Чи орієнтована, на Ваш погляд, дитяча опера на специфіку майбутньої діяльності вчителя музики?» - «Так» відповіли 23 респондента, 4 особи – «Ні», і «Не знаю» - 2 особи. На запитання: «Яка з позицій на Вашу думку найбільш повно характеризує Ваше ставлення до дитячої опери?» 12 респондентів відповіли: «Сприяє розвитку музично-педагогічних здібностей». 16 респондентів відповіли: «Сприяє

розвитку загальної культурної обізнаності», 7 респондентів відповіли: «Необхідно для майбутньої діяльності вчителя музичного мистецтва» і лише 3 респондента відповіли: «Просто цікаво». Жоден респондент не дав відповідь: «Цього вимагають за виховним планом». Задоволені станом музичної освіти у своєму навчальному закладі 12 респондентів, не повністю задоволені – 12 осіб, і зовсім не задоволені – 2 респондента. Запровадити активні форми навчання запропонували 7 респондентів, використовувати новітні інформаційні технології – 8 осіб, активізувати музично-просвітницьку діяльність – 7 осіб.

При проведенні анкетування студентів 1, 2 курсів відповіді значно відрізнялись. На запитання: «Чи потрібна дитяча опера в школі?» четверо відповіли: «Так» і стільки ж – «Ні». «Чи орієнтована дитяча опера на специфіку діяльності майбутнього вчителя музичного мистецтва?» 5 респондентів відповіли: «Ні», «Не знаю» і тільки 3 респондента відповіли: «Так». На запитання: «Чи задоволені Ви станом музичної освіти в вашому навчальному закладі?» - 7 респондентів відповіли: «Так» і тільки один – «Ні».

За результатами експериментального дослідження було встановлено, що студенти вважають себе не підготовленими до роботи з дитячою оперою. Треба починати роботу над зв’язком студентів з акторською майстерністю, сценічним рухом, режисерською майстерністю тощо. Одна справа заспівати ту чи іншу пісню, а інша справа – навчити співати дітей і працювати з музичним матеріалом, тобто треба вміти розвивати музично-педагогічні здібності у майбутніх учителів музики.

За результатами анкетування було визначено, що студенти пропонують поліпшити рівень викладання засобами розширення музично-просвітницької діяльності. Студенти висловлювали думки, що їм більш до вподоби самостійне виконання будь-яких вокальних номерів, ніж їх прослуховування. Так, вони б хотіли брати участь у дитячій опері, але не маючи теоретичної підготовки, дуже слабо орієнтуються взагалі в оперному жанрі. Студенти беруть участь в дитячій опері у позакласній роботі, навчаючись у педагогічному коледжі Луганського національного університету імені Тараса Шевченка і проводять на практиці в загальноосвітніх школах уроки з постановки дитячих опер з учнями.

На питання: «Чи розвиває опера музично-педагогічні здібності?» 70% студентів Стаханівського педагогічного коледжу Луганського національного університету імені Т.Шевченка дали відповідь: «Так», 19% студентів вагались, не мали конкретної відповіді, тому що взагалі не знайомі з таким видом діяльності і дали відповідь: «Не знаю», 11% студентів відразу відповіли: «Ні» ( див.рис. 3.4).

За результатами анкетування можна зробити висновок, що студенти не мають уявлення про оперну діяльність, і тому сприймання дитячої опери для них є складним. Вони не спроможні визначити значення роботи з дитячою оперою в подальшій професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва. Необхідним є подальше формування музично-педагогічних

здібностей у майбутніх вчителів музичного мистецтва для роботи з дитячою оперою, яка сприятиме ефективному їх формуванню.

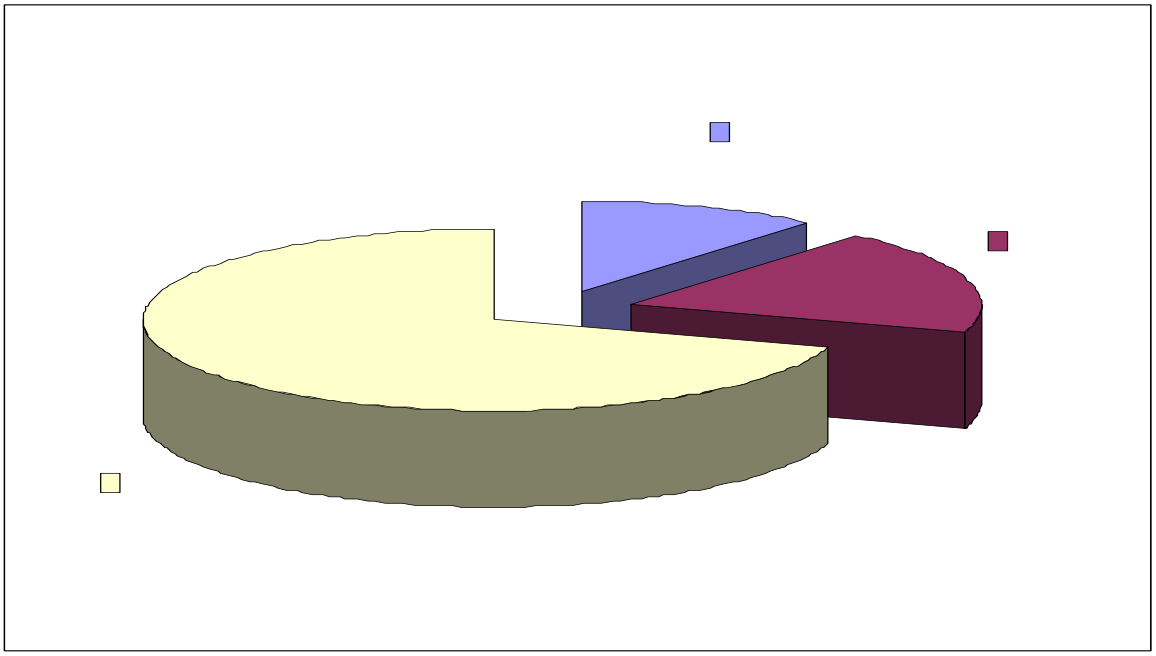


**Рис. 3.4. Результати анкетування серед студентів 1, 5 курсів**

Наступним етапом було визначення рівня сприймання дитячої опери школярами 4 та 8 класів загальноосвітньої школи №9 міста Стаханова.

Для визначення рівня сприймання дитячої опери школярами було проведено анкетування серед школярів 4 класу.

Для цього були поставлені наступні питання:

1. Чи хотіли б Ви брати участь у постановці дитячої опери в школі?
2. Що більше подобається: урок музичного мистецтва чи брати участь у дитячій опері?
3. Чи хотілося б послухати в театрі дитячу оперу?

За результатами анкетування школярів з'ясувалось, що їхні смаки здебільшого зорієнтовані на масову культуру, яка часто не витримує рівня елементарної обізнаності. Дитяча опера і оперна музика вдома не звучить. Але бажання послухати оперний спів у більшості школярів було велике. Це свідчить про те, що діти мають велике бажання розвивати свої смаки щодо оперного співу. Але необхідної для цього атмосфери не існує в їхньому соціумі. І ми, викладачі музичного мистецтва, повинні створювати відповідну атмосферу для розвитку культури школярів.

За результатами анкетування можна зазначити, що існує неоднозначне ставлення до дитячої опери: одні учні нудьгували, інші - старанно слухали, дехто розслаблявся. Наводимо приклади типових відповідей: «Так, я хотів би брати участь в дитячій опері. Тому, що я люблю співати і танцювати». «Дитяча опера може багато чому навчити. Я хотів би брати участь у постановці дитячої опери, тому що я люблю створювати костюми». «Я хочу

брати участь в дитячій опері. Я хотів би стати актором, тому що мені подобається сцена, акторська гра і бажання створювати художні образи відповідно до режисерського задуму».

У процесі дослідження були отримані такі результати опитування серед школярів (див. рис. 3.5). У четвертому класі діти з бажанням сприйняли пропозицію брати участь у дитячій опері 40% школярів, 48% - відповіли «не знаю», 12% - відповіли «ні». З наведених результатів видно, що діти не мають навичок роботи з дитячою оперою. Музика дитячої опери не має для них ні смислового, ні інформаційного навантаження, тому вони не змогли дати змістовних відповідей. Відповіді були обмежені, нецікаві, мова була скупа. Якщо в провінційному місті немає театрів, немає умов, де діти могли б зануритись в театральне середовище, відчути себе учасниками оперної постановки, виявити творчі здібності, і проявити впевненість у собі, тому, 12% дітей відповіли, що вони не хотіли би брати участь у музичній виставі, а 48% - вагалися, але бажання в них виникало.

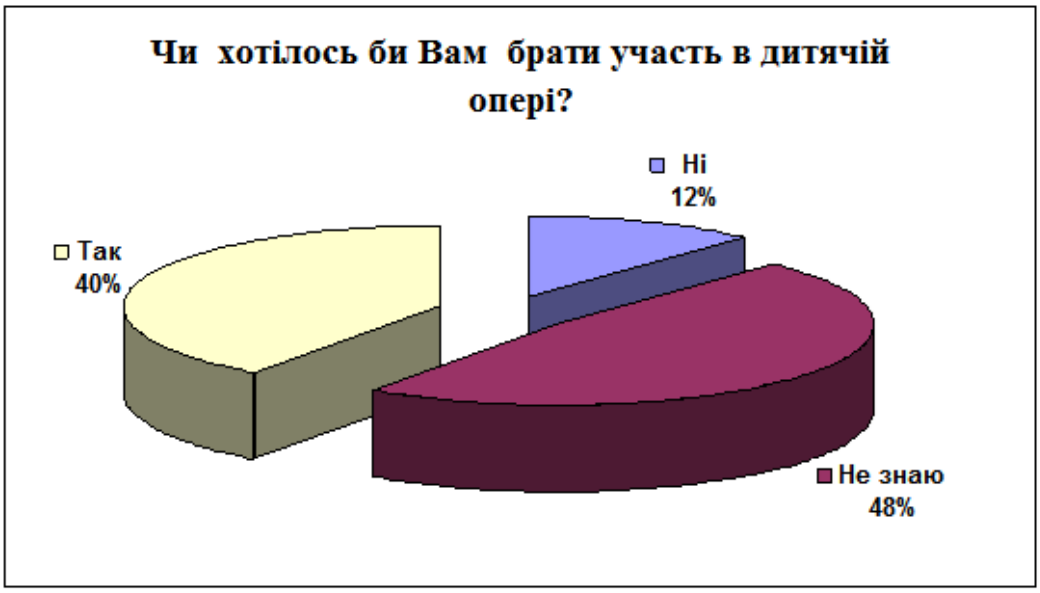



**Рис. 3.5. Результати анкетування серед школярів 4 класу**

У процесі анкетування школярів 8-х класів з'ясувалось, що серед 22 учнів на запитання: «Чи хотіли б ви брати участь в роботі з дитячою оперою?» , 17 учнів відповіли: «Так», 5 осіб – відповіли «Ні» (див. рис. 3.6). Наводимо деякі приклади відповідей: «Так, мені хотілося б брати участь у виставі, і мені подобаються театральні вистави, бо у театрі можна прожити маленьке життя, показати свої вміння, а в дитячій опері ще й виявити свої вокальні навички», «Так, я хотів би послухати дитячу оперу, а може і брати участь в ній, тому, що коли я слухаю музику, в мене йде позитив у серці», «Коли я слухаю оперну виставу, я ставлю себе на місце виконавця, мені здається, я зможу в собі розвивати музичний смак і я зможу вибрати собі музику для душі. Мені здається, що я зможу аналізувати свої емоційні здатності», «Я хотіла б брати участь у виставі, тому що там можна виявити свій театральний талант», «Зараз я не завжди можу аналізувати виступи деяких виконавців, але, коли я буду

брати участь, то я зможу відрізняти виступи різних акторів. Я думаю, що зацікавленість з мого боку в цьому існує», «Коли я слухаю дитячу оперу, у мене розвиваються творчі здібності, а потім я думаю про щось мені невідоме, чого раніше не знала, або не бачила, хоча оперу я не дуже полюбляю», «Я вважаю, що мені б хотілось брати участь у постановці дитячої опери, на це здатні талановиті люди. Коли я слухаю музику, я заспокоююсь і в мене піднімається настрій, мій внутрішній світ змінюється», «Так в мене буде розвиватись музичний смак. З віком я стаю більш розбірливим у музиці».




**Рис. 3.6. Результати анкетування серед школярів 8 класів**

Аналіз розглянутих попередньо анкет дає підстави про те, що постановка дитячих опер в школі може забезпечити успішне формування всебічно розвиненої особистості, націлити на духовне збагачення. Постановка дитячої опери комплексно охоплює навчально-виховний процес формування і розвитку музично-естетичних здібностей учнів.

Вважаємо, що таку форму організацій навчально-виховної діяльності бажано використовувати в позакласній роботі учнів середнього та старшого шкільного віку. Постановка дитячої опери відкриває перед учнями великі можливості для розвитку загальної культури і музичних здібностей.

Таким чином, постановки дитячих опер в школі можуть ефективно виконувати педагогічні функції, діапазон яких достатньо широкий, сприятимуть розвитку творчого потенціалу учнів, а майбутні вчителі музичного мистецтва мають середовище для виявлення та розвитку музично-педагогічних здібностей.

### 3.2. Експериментальне дослідження розвитку музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики в процесі постановки дитячої опери

У процесі формувального експерименту заняття з роботи над дитячою оперою були побудовані та проведені у позаурочний час. Усі студенти експериментальної групи мали навантаження у різних видах діяльності: вони були і виконавцями головних партій і диригентами, і режисерами, і художниками-декораторами, тобто кожен студент на одному із занять повинен бути або режисером, або героєм, або диригентом тощо. Така структура занять дозволяє приділяти увагу розвитку музично-педагогічних здібностей одночасно, цілеспрямовано, спираючись на міжфункціональні зв'язки, слідкувати за особливістю їх формування у кожного студента.

***Мета*** формувального експерименту: перевірити методику формування музично-педагогічних здібностей в процесі постановки дитячих опер майбутніх учителів музики та проаналізувати її ефективність.

***Завдання*** формувального експерименту:

1. Розробити методику формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики в процесі постановки дитячої опери студентами педагогічного коледжу.
2. Перевірити розроблену модель музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики під час роботи над дитячою оперою.
3. Визначити і обґрунтувати характер змін у формуванні музично-педагогічних здібностей в процесі постановки дитячих опер.
4. Встановити співвідношення рівнів сформованості музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики в процесі постановки дитячої опери у кінці експерименту.
5. Зафіксувати отримані результати, проаналізувати їх і зробити остаточні висновки.

Методика формувального експерименту дисертаційного дослідження здійснювалась у чотири етапи (інформаційний, підготовчий, репетиційний, результативний), які забезпечували реалізацію мети та експериментальних завдань відповідно логіці формування у майбутніх учителів музики музично-педагогічних здібностей у процесі постановки дитячих опер.

І етап (інформаційний) – ознайомлення майбутніх учителів музики з виникненням оперного жанру, його ролі, особливості, функції.

ІІ етап – підготовчий – присвячений знайомству з твором. Йому передувало ретельне вивчення літературного і музичного матеріалу. Було проаналізовано майбутні ускладнення, шляхи їх подолання.

ІІІ етап – репетиційний, характеризувала робота, що була проведена за всіма визначеними у методиці формами образно-сценічної взаємодії – індивідуальною, парною та колективною. Отже тут відбулося опанування глибинної диференціації емоційного сприймання і переживання музичних та літературних пластів (тексту) дитячої опери.

IVетап (результативний) – охоплював цілісне оволодіння драматургією оперної вистави та цілісне сприймання музичних образів. Публічний показ музичного спектаклю на студентському святі як результат багатогранної

роботи.

Для вирішення першого завдання інформативного етапу дослідження студенти опрацювали літературу, завдяки якій дізнались про стиль оперного мистецтва і стали набагато краще знати сутність оперного спектаклю що дає опера, що вона розвиває, і чого треба досягнути в роботі з дітьми над дитячою оперою.

Студентам пропонувалося, по-перше, опрацювати матеріал з історії виникнення оперного мистецтва, оперних диригентів, співаків, зародження болонської та неаполітанської шкіл оперного співу, розрізняти співи видатних співаків, їхню інтонаційну сутність, розвиток староіталійської, французької і німецької школи. Подальша робота зі студентами проводилась у формі порівняння вокальних інтонацій цих шкіл, під час прослуховування в аудіо запису на прикладі виконання оперних партій видатних співаків Джільї, Монте, Мазетті, М.Глінки, А.Варламова, А.Неждановоїї, С .Ржевкіна та ін. Таким чином, студенти дістали можливість усвідомити домінантні основи музичної виразності – здатність голосу передавати емоційний стан людини – інтонації. Стогін, плач, сміх, радість, вигук – все це форми виражальних емоцій через спів. Саме інтонаційна сфера звучання голосу безпосередньо передає почуття людини через зміну звуковисотності, динаміку, ритм і темп мовлення, а не тільки через зміст.

Отже, в процесі бесіди ми розкривали настановлення на виражальний аспект оперного мистецтва через спів, на інтонаційну специфіку музичної мови і можливість значно більшого використання музики ніж для пісенно-танцювальної розваги. В опері перед співаками постають інші завдання – виражати почуття і переживання через музично-сценічний образ і передавати їх специфічною мовою співу.

Для вирішення другого інформаційного етапу (робота над сценарієм) завдання поділили на декілька підзавдань:

а) ознайомлення зі сценарієм, прочитання тексту, визначення драматургії;

б) розподіл ролей з урахуванням особливостей кожного актора.

Студенти, читаючи сценарій, самостійно вирішують кого призначити на ту, чи іншу роль, враховуючи і зовнішні характеристики осіб та студентів, які претендують на ту чи іншу роль, особливості характеру та музичні здібності. Під час прослуховування музичного матеріалу, у студентів, які розподіляють ролі, ані у слухачів з’являється бажання рухатись, бажання виявити власний емоційний стан, виявити різні інтерпретації того чи іншого образу. Скуті, малослівні відповіді без подробиць в описі власного переживання і спостереження різних контрастів, амімічні обличчя – все це свідчить про менш розвинену емоційну сферу деяких студентів. Музичний матеріал не просто звучить, а він викликає певні тілесні реакції, несе в собі певну думку. Кожна окрема арія є висловлюванням, вираженням власних думок, переживань, настрою устами героя.

Студентка *Світлана К.* органічна, співає образно, колоритно, дуже артистична, була призначена на роль головної героїні опери.

*Сергій М.* – має музичні здібності, артистичний, але скутий, не вільно поводиться під час дії.

*Юра Т.* – слабкі музичні здібності, але дуже вільно спілкується, комунікативний, вміє поводити себе на сцені артистично, уважний, спостережливий.

Подальша робота зі студентами експериментальної групи була спрямована саме на розвиток конкретних музично-педагогічних здібностей, таких як артистизм, комунікабельність, спостережливість, розподіл уваги. Ми знайомили студентів з оперою «Садко» М. А. Римського-Корсакова, поемою «Шехеразада», «Казкою про царя Салтана», оперою «Пісня в лісі» Р. Бойка по казці Я. Акіма, «Коза-дереза» і «Пан Коцький» на музику М. Лисенка, «Вовк і семеро козенят» М. Коваля, оперою «Юрочкин сон», «Чотири секрети», оперою «Гуси-лебеді» музика Ю. Вейзберга, текст С. Маршака (1960р.), «Кішкін дім» музика Н. Александрової, сл. С. Маршака (1964р.), оперою «Червона шапочка» муз. М. Черняка, лібретто Н. Кончаловської (1960р.), «Рікі -тікі-таві» (музика новели муз. Е. Веврик), «Ухті тухті» музичною казкою Г. Портнова, «Королівський бутерброд» А. Мельнікової «Дмитра сон, або як виправити двійку по сольфеджіо».

На другому етапі (підготовчому) – ми розподіляли ролі, разом зі студентами було визначено головну героїню – С., корова Матільда – найкрасивіша героїня. Її музичні, сценічні, особистісні якості відповідали майбутньому персонажу. На цю роль майбутні викладачі музики обрали її самі . Цей вибір співпав з позицією керівника. Решту ролей було визначено за методикою нашого дослідження: за бажаннями студентів; за вимогою інших учасників; за рівнем музично-сценічних здібностей учасників та рівнем розвитку їх вмінь та навичок, набутих у ході експерименту.

ІІІ етап – репетиційний. Робота велася за всіма визначеними в методиці формами образно-сценічної взаємодії – індивідуальною, парною та колективною. На цьому етапі відбулося опанування глибинної диференціації емоційного сприймання і переживання музичних та літературних пластів ( тексту) дитячої опери.

На цьому етапі формувального експерименту ми працювали над розвитком музично-педагогічних здібностей, які розкривались у роботі над художнім образом, де виявлявся принцип глибинно-горизонтального плану розвитку матеріалу, під час створення художнього образу опери. У цьому процесі були активно використані засоби музичної виразності. Але під час методичної роботи акцент робився саме на розвиток музично-педагогічних здібностей, а не окремо музичних. Тому на цьому етапі ставилось завдання навчити студентів на прикладі роботи з дитячою оперою під час створення художніх образів дійових осіб, бачити тих дітей, які б могли брати участь в оперній виставі; бачити їх музичні здібності, вміння артистично поводити себе

на сцені.

IV етап (результативний) – присвячений цілісному оволодіння драматургією оперної вистави, цілісне сприймання музичних образів. Здійснювався публічний показ музичного спектаклю на студентському святі – як результат багатогранної роботи. Для успішного завершення всієї попередньої роботи вирішували такі організаційні питання: зробити афішу, яскраві запрошення; провести конкурс на краще оформлення запрошення; провести збори разом з усіма учасниками вистави; створити позитивний емоційний тон в колективі й спрямувати артистів на впевнений яскравий, радісний, святковий виступ перед глядачами: провести декілька виступів (за участю всіх учасників, які готувалися до вистави).

Залучення студентів до постановки опери вимагало серед інших задач формування творчої активності. Для її формування був створений блок завдань: написання музичної п'єси різного настрою, пластичне розкриття музичного образу, вокальне прочитання партій, прочитання партитури опери ( диригент), режисерське вирішення окремих епізодів і вистави в цілому.

Усі завдання кожний студент повинен був виконувати самостійно і переконувати інших в його художній цінності. Ми не виокремлюємо методи розвитку музично-педагогічних здібностей через те, що розроблена нами методика художньо-творчого спілкування, і активного взаємозв'язку включає в себе і цілеспрямований розвиток спеціальних та педагогічних здібностей у процесі постановки дитячої опери в єдності та у взаємозв'язку. Оскільки у дослідженні брали участь дві групи – контрольна та експериментальна, нами використовувався метод парних порівнянь.

Залучення студентів до вияву самостійності у створенні інтерпретації художнього образу використовується з метою творчого розвитку майбутніх вчителів музики. Залучення студентів до самостійності у створенні інтерпретації художнього образу відбувалось на основі психологічної підтримки викладачами творчих спроб, підбору індивідуальних завдань відповідно до творчих можливостей студентів тощо. Проведені дослідження виявили, що з 20 студентів не всі змогли інтерпретувати художній образ твору та висловити знання вільною виразною мовою. Лише 5 студентів, такі як Євген М., Максим К., Аліна З. Світлана К., Ліля С. показали високу знаннєву базу з приводу інтерпретації музичного твору, змогли яскраво висловити свою думку, мова їх відрізнялася складними реченнями, з використанням епітетів, вони артистично змогли передати виразною мовою розповідь про того чи іншого героя, що дозволило їм самостійно інтерпретувати художньо-музичний образ. Вісім студентів були скуті у висловлюванні, матеріал знали слабко.

Найбільш ефективними формами й методами залучення студентів до музично-пізнавальної діяльності в умовах експериментальної апробації розробленої методики є: інтерактивні та проблемно-пошукові методи роботи в малих групах (забезпечення диференціації, індивідуалізації навчання, створення психологічно сприятливих умов для оволодіння учнями навичками

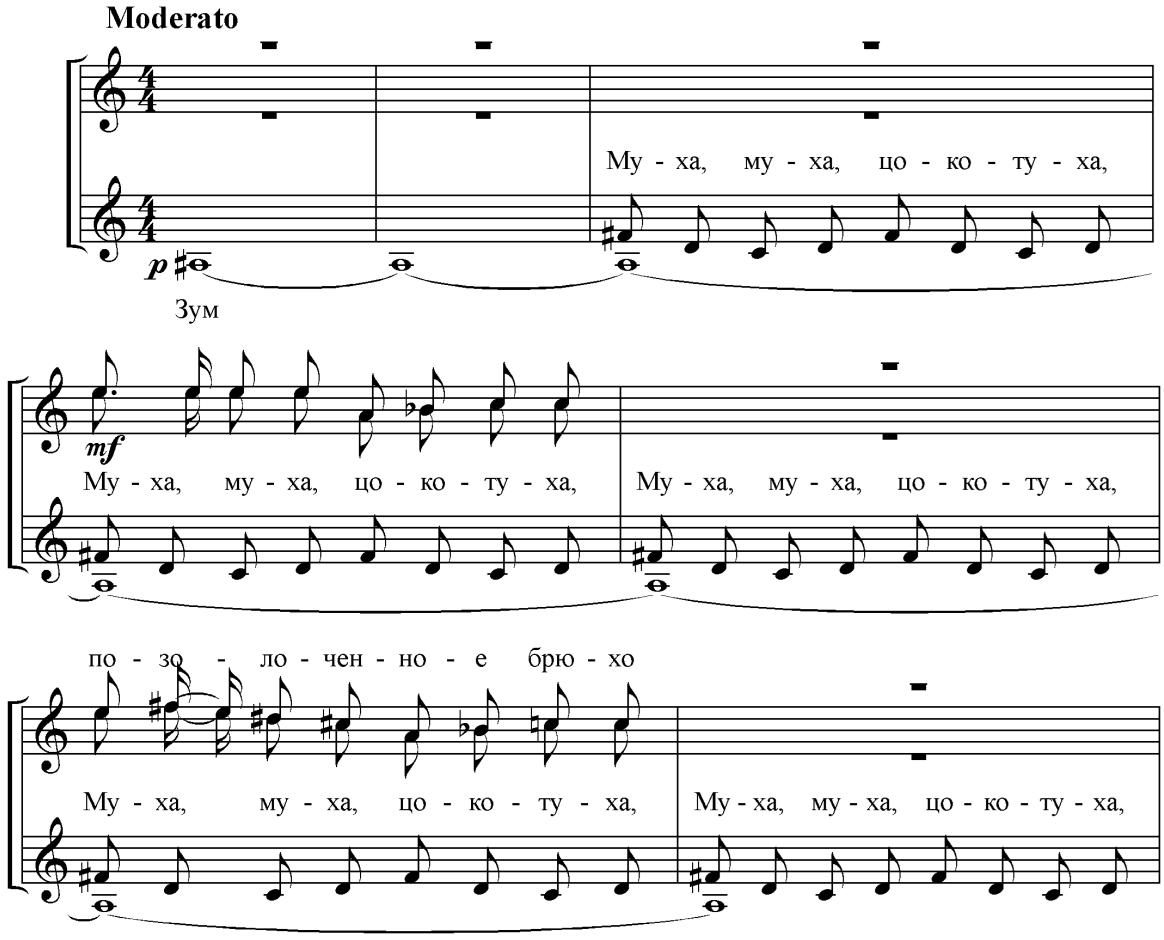
музично-пізнавальної діяльності), індивідуальна та групова робота над проектами (засвоєння алгоритму здійснення пошуково-дослідницької діяльності, набуття досвіду роботи з різними джерелами інформації), функціонування предметної інтернет-сторінки (оволодіння навичками Інтернет-навігації, стимулювання прагнення до самоосвітньої музично-пізнавальної діяльності).

Сукупність певних якостей особистості з високим рівнем професійної підготовки до продуктивної діяльності під час ефективної взаємодії з учнями у навчально-виховному процесі обумовлюють основу психолого-педагогічної компетентності вчителя. Цей процес містить три аспекти психолого-педагогічної орієнтації: грамотність (знання, які прийнято називати загально-професійними); уміння, як здібність вчителя використовувати знання в професійній діяльності; професійно значимі особистісні якості та здібності майбутнього вчителя.

Спонукання до самостійності стимулює творчі нахили студентів. Водночас, інтерпретація студентами художніх образів починалась з певної роботи над образом. Ми  привчали студентів, заздалегідь продумувати виконавський план.

З метою активізації виконавських здібностей студентів нами використовувався метод варіантного тлумачення художніх образів ( підкреслення кульмінації, темброве забарвлення, інтонаційна трактовка). Г. Падалка вважає, що варіантна розробка художнього матеріалу передбачає залучення студентів до створення різних варіантів вирішення художнього задуму. Варіантне опрацювання містить суттєву частку творчості. Дослідниця наголошує на тому, що пошук різних художніх деталей, нюансів виконання наближає студента як до усвідомлення об’єктивних засад змістовного наповнення твору, так і до більш чіткого виявлення суб’єктивного відчуття музики, власної інтерпретаційної позиції [135, 191].

Реалізація даного методу відбувалась шляхом залучення студентів до виконання різноманітних вправ та творчих завдань (проспівати музичну фразу тощо), які спрямовані на відображення різноманітних емоційних станів (сум, ніжність, радість тощо) (Додаток Б).




Застосовувався прийом різного тлумачення студентами експериментальної групи одного й того ж фрагменту музичного твору. Наступне експериментальне завдання було таким: підготувати пластично-рухові вправи, котрі б показували власне ставлення до музичного матеріалу ( Додаток Н). Це завдання дало змогу самостійно підготувати майбутнім учителям музики етюд – пластичне «висловлювання». На наступному занятті два студенти підготували імпровізаційні етюди. Рухи їх були живі, пластичні, не було жодної зупинки, тіло було жваве і рухалось протягом всього музичного епізоду. Це заняття пройшло дуже цікаво. Інші п’ять студентів підготували своє «висловлювання», але вони були не завжди рухливі, малі за обсягом, і використовували вони рухи скуто. Слабо було задіяні обличчя, міміка, жести. Сім студентів дуже слабо виглядали, міміки не було ніякої, бажання в очах теж не було, мляві руки, емоцій не виразні. У кінці показу всі студенти обговорювали виступ. Таня і Вова чудово виглядали, на них було цікаво дивитися. Всі зрозуміли, що Таня передає сум, страждання і Вова – її розуміє, хоче допомогти. Аліна і Світлана відчувають цей фрагмент всім тілом , видно, що «рухається» кожна клітинка, осанка струнка, витончені руки, в очах – бажання висловити свій душевний стан.

Світлана, Дінара, Каріна – дуже повільні руки, не зрозуміло, що вони хотіли цим сказати, не зрозумілим був їх душевний стан. Взагалі під час першого показу всі відчували, що студентам було важко знайти в собі емоції

та передати їх через тілесні рухи. Викладач хореографії доповнила, що студенти цим ніколи не займались і свій душевний стан через пластику тіла показати дуже складно. Після обговорень, бесід, пропозицій, підказок, показу студенти виявляли більше бажання бути рухливими, слідкували за своєю пластикою. Через п’ять занять студенти експериментальної групи були активними, ініціативними, приносили свої мелодії та намагалися висловити свої пластичне бачення музичного фрагменту. Чотири студента виглядали яскраво, пластично, рухи були повними, виразні емоції на обличчі, яскрава міміка, жести. Вісім студентів показували рухи не зовсім виразними, але в порівнянні з першим показом, де зовсім не було активності у студентів і бажання відпрацьовувати власні вміння. П’ять студентів зовсім слабо використовували пластичний рух, але вони могли вже рухатися, хоча жести і міміка були мало виразними. Як можна бачити, після 5-6 занять відбувається якісний розвиток пластичності студентів у відповідності до музичного матеріалу.

Саме в процесі роботи над оперою студенти навчаються спілкуватися професійно, проявляти свої організаторські здібності. Саме в ролі диригента студент повинен був: уявити звучання вокального твору, тобто задумати образ в цілому і зуміти добитись від студентів-виконавців втілення «свого звучання» ; знайти засоби, які забезпечать розв’язання того чи іншого завдання: чути ансамбль, чистоту інтонування, помилки виконавців, встановити причини цих помилок (рис. 3.7; 3.8).

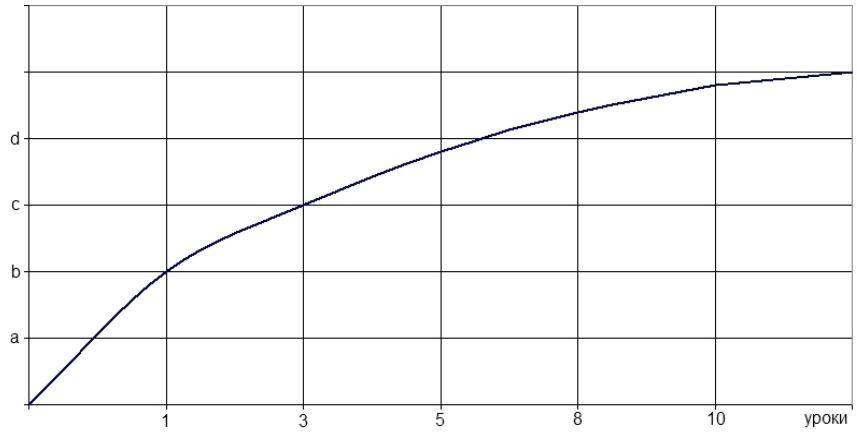



**Рис. 3.7. Результати творчих досягнень студентів експериментальної групи в створенні художніх образів**

a, b, c, d – рівні творчих досягнень

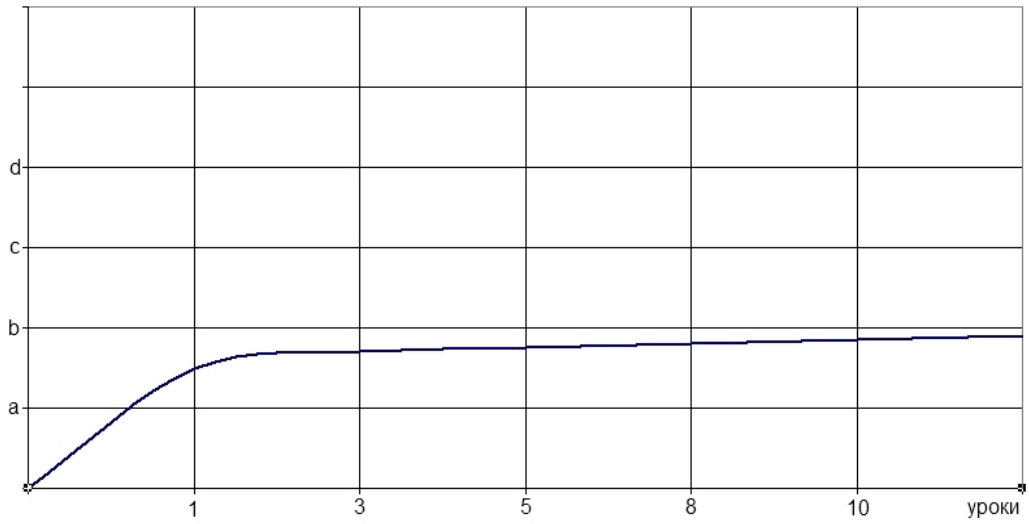



**Рис. 3.8. Результати творчих досягнень студентів контрольної групи в створенні художніх образів** ( a, b, c, d – рівні творчих досягнень)

Світлана К. – створила образ Корови Матільди – вокальна лінія її музичного образу мала чудові тембральні відтінки, незаперечлива чистота інтонування, образ повільної вдумливої героїні мав яскравий облік, емоційне обличчя з виразними очима та віями. Руки під час виконання були відповідними діям образу, поводилась вільно, стримано, жести відповідали діям, рухам, словесному тексту. На наступних заняттях студенти імпровізували, слухали і аналізували виступи інших героїв.

Студенти-диригенти проводили аналіз виступів. Частина студентів, які виконували роль диригента тактували схему, інші не змогли показати виразно вступ вокальної партії, деякі студенти-диригенти слабо відчували цілісність музичного матеріалу. Завдяки аналізу студенти активізували свою роботу у виправленні помилок. Змінювалась виступи студентів, як диригентів. Крім того активізували апарат сприймання, виховували вміння спілкуватись, диференціювати виражальні засоби, формувати вміння знаходити потрібне рішення.

Для студентів-диригентів були пропоновані такі завдання: диригування вступу до опери без авторських вказівок, без агогіки, динаміки і темпу. Кожен студент повинен був диригувати самостійно вступ до опери. На першому етапі ставиться завдання, що вимагає від студентів самостійних дій без застосування зразків. Студенти прослуховували виступи студентів і робили аналіз, які темпи найбільш доцільні, який динамічний розвиток слід пропонувати, яку агогіку.

Після обговорення, коли прозвучали фрагменти Аліни К., Діми Г. та Саші Ш. прийшли до висновку, що важливо для диригента вірне прочитання музичного тексту, знання динамічного, гармонічного пласту, врахування темпових змін і виразного динамічного малюнку. Студенти під час підготовки до виступу повинні були знати всю партитуру, що включає:

- знання акомпанементу;
- знання вокальної партії;

- диригування окремих номерів та всієї дитячої опери.

На заняттях виступи кожного студента виявлялись саме як вокалісти, диригенти, акомпаніатори, режисери або костюмери-декоратори. Саме тому, що кожен зміг себе спробувати в різних видах діяльності, відчути бажання брати участь у конкретній справі, виникала потреба кожної особистості знайти в собі саме ті бажання і можливості, які він відчуває, та виявити ті здібності, які студент може застосувати в роботі з дитячою оперою. На перших двох заняттях студенти були сором'язливі, малоактивні. Але через три, чотири заняття з'являється ініціатива, активність, комунікабельність. Студенти експериментальної групи стали вільно володіти акомпанементом, уважно відноситись до динамічного пласту, агогіки, засобам виразного виконання, змогли визначити гармонічний пласт того, чи іншого уривку. Студенти контрольної групи залишались на попередньому рівні. В той же час виявляли бажання брати участь в постановці дитячої опери (рис. 3.8).

Після прослуховування першого завдання проходив ретельний аналіз роботи студентів-диригентів. Виявилось, що Сергій М., Діма Г., Саша Ш. підбирали самі серед студентів експериментальної групи акомпаніаторів і підготували виступи. Через 4-5 занять вони показували вже інші результати. Як диригенти вони опрацьовували з акомпаніаторами номери, робили гармонічний аналіз, вибудовували фактурні пласти, динаміку, агогіку. Кожен виступ дуже відрізнявся своєю яскравістю, виразністю. Вони стали володіти виразною, професійною мовою.
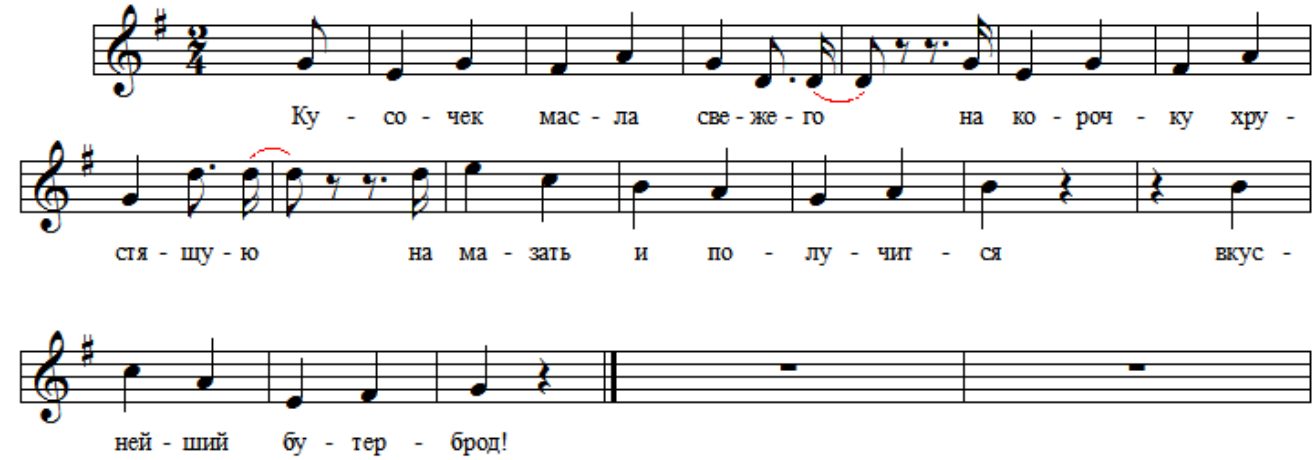
Наступне завдання – диригування арії Короля, Матільди, Королеви. Кожен студент-диригент повинен був підготувати самостійно арію з дитячої опери. Після самостійного опрацьовування і показу серед студентів експериментальної групи проводився ретельний аналіз. Кожен студент мав висловитись, саме чому той чи інший виступ був найкращим. Диригент краще зробив гармонічний аналіз, акомпанемент був виразнішим, динаміка колоритніша, багатше, агогіка цікавіша, а образ Короля створений краще, глибше вивчалась мелодична характеристика образу. Таким чином було проведено ще 3-4 заняття. Виступали студенти-диригенти з аріями Матільди, Королеви та Молочниці.

Під час роботи з партитурою дитячої опери проводилась ретельна робота над фактурою. Вони стикались з різними складнощами: складний ритмічний малюнок (тріолі, пунктирний ритм), перемінний розмір (2/4, 3/2, 2/2 ). Особливу складність додавали метричні зміни між номерами. Проводилась робота з засобами музичної виразності, а саме: штрихами, акцентами, нюансами, агогікою, мелодією. Виразні засоби музики допомагали в створенні музично-художнього образу.

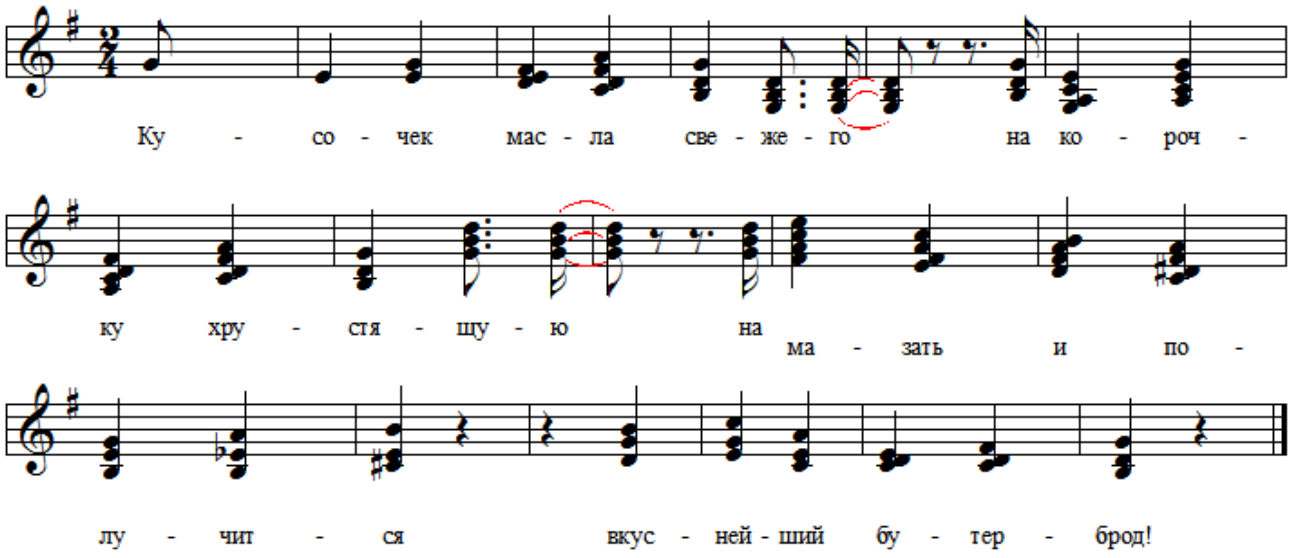
Якщо на перших заняттях виступи були малоактивними, але після 3-4-х занять бажаючих виступити в ролі диригентів було на 10% більше. На початку роботи 20% студентів виявили бажання виступити в ролі диригента, то через 6 занять 58% виявили бажання показати в дитячій опері себе як диригенти.

У контрольній групі студенти були малоактивні, не комунікабельні, відбувалось слабке спілкування професійною термінологією. Під час третього завдання пропонувалось розписати заключну партію (фінал) на три голоси, визначити темп, характер.

**Фрагмент з опери Г. Портнова «Королівський бутерброд»**




Через два заняття студенти приносили гармонізацію цього епізоду.




У кожного була власна гармонізація, різні функції, свій характер. Відбувалось обговорення, студенти-диригенти розписували заключну партію на три голоси, використовуючи образне слухання акордів. Все це сприяло розвитку гармонічного слуху. Прід час такого співу й слухання акордів автоматично розвивався слуховий аналіз і інтонування голосів. Щоб сприйняти «образ акорд» необхідно почути взаємозв'язок звуків, які утворюють цей акорд. Тому студент визначає рівність цих зв'язків, тобто звуків. Як показали дослідження, не кожен студент може почути 3-4 звуки в одночасному зібраному звучанні. Припускаємо: чую «образ- акорд» - можу проспівати, визначити кількість звуків – складників; чую кількість звуків. Співаю – відчуваю кількість звуків.

Можна вважати, що самостійне розписування мелодії на 2-3 голоси дає кращий результат у розвитку сприйняття співзвуч, звучання акомпанементу, ансамблів, а також в розвитку гармонічного слуху виконавців.

Для формування музичності студентів-диригентів велике значення має чуття цілого, яке сприяє поліпшенню музично-ритмічного чуття і гармонічного слуху, поглибленому сприйняттю музичного образу в просторі і часі, виразності його виконання, охоплені великих форм.
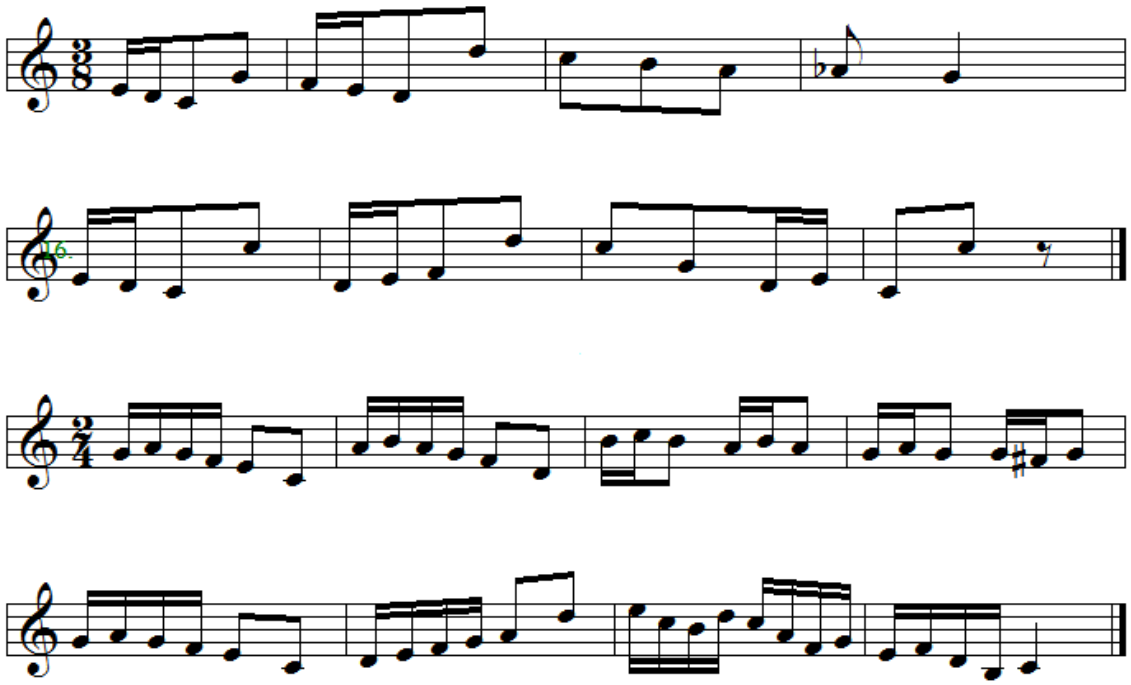
Г. Нейгауз у книзі «Про мистецтво фортепіанної гри» згадував, що він знав у своєму житті багато прекрасних піаністів-віртуозів, які мали чудові руки, володіли досконалістю і витонченістю, але не мали того, що ми називаємо чуттям цілого, і тому не зуміли заграти жодного великого твору ( сонати Л.Бетховена або Ф.Шопена), жодного концерту. Отже, чуття цілого в нашому експерименті відбувалося завдяки формуванню структурних елементів музичності: музично-ритмічного чуття, гармонічного слуху, слуху і аналізу музичних творів; у різних видах творчої діяльності (складання музичних п’єс, казок). Починали ми з розвитку чуття ладу вокальних номерів, арій дійових осіб: розвитку чуття арій ми приділяли багато уваги, оскільки це необхідно було для формування музичності студентів. Чим яскравіше, глибше, точніше відчуває студент ладове тяжіння, взаємозв’язки, тим глибше він сприймає зміст музики і музичний образ, всі його грані, динамічність і драматургію образу твору. Чим гірше студент чує ці взаємозв’язки, в кожному випадку індивідуальні, неповторні, тим бідніше є його сприйняття музики: замість цілісного твору, він сприймає тільки набір не пов’язаних між собою окремих звуків.

Наступним етапом у розвитку чуття цілого було складання студентами мелодій і п’єс. Цікаво, що переважна частина студентів (8 осіб), перші свої мелодії склали в одному ладу, правильно оформили їх ритмічно (2-4-8 тактів), закінчивали їх на тоніці або домінанті. Це свідчить про чуття ладу та інтуїтивне чуття форми. Епізоди відзначаються закінченістю музичної думки, логічністю побудови мелодії, відповідністю акомпанементу і мелодії, ритмічністю оформлення музики динамічним розвитком, чуттям форми. Навчаючись виражати свої думки, настрій за допомогою власної музичної творчості, студенти почали глибше відчувати і музику арій, які вони виконували. Ми почали ставити перед ними серйозні завдання у виконанні. Студентам пропонували індивідуальні завдання з урахуванням їх особливостей. Від студентів під час виконання ми вимагали завершеності, виразності виконання, створення яскравого образу.

Студент К. виконував арію Короля з дитячої опери «Королівський бутерброд». Під час виконання він робить акцент, тобто поділяє одну думку на дві частини. Робимо аналіз, думка не закінчується на 8-му такті, тому всю мелодію треба виконати на одному диханні і найвищою інтонаційною точкою буде 5-й такт. Студент починає виконувати, вслухається, виконує іншим звуком зв’язно, рівним звуком - правильно і виразно. Наступне завдання,

визначити в арії кінець фрази і заспівати все цілісно, виразно.

Проспівуючи кожну фразу виразно, всі студенти зуміли об’єднати їх в реченні і наступну фразу починали як продовження думки. Студенти на прикладі «Диктантів» (Додаток Д) інтонують звуки окремо, не об’єднуючи їх у закінчену думку.



Для того, щоб пояснити студентам експериментальної групи їх помилку, посилаємося на приклади вимови слів і вимовляємо на окремі слоги (мі-ме-ма, ні-на-но). Граємо їм набір не пов’язаних між собою звуків і пропонуємо пов’язати з мелодією. Після цього студенти поєднують звуки в мелодії, які звучать злито. На прикладі музичних речень пропонуємо студентам відчути поєднання одного звука з іншим. Інтонують уже більш злито обидві фрази, тобто в одному реченні, в них дві кульмінації. Для студентів низького рівня розвитку студенти ставили відмінні від перших завдання. На кожному занятті вони підбирали мелодії на слух (для розвитку чуття ладу), транспонували їх, щоб студент пережив рівність «восьмих» в диктантах, пропонуємо диригувати ці уривки, студенти працювали з ними, домагались виконання пластичності рухів рук. Досягти відразу цілісності у виконанні всієї першої фрази не вдається, проте студент уже інтонує ритмічно. В експериментальній групі під час виконання арій студенти намагаються вслухатись у взаємозв’язок між звуками і виконують арії більш ритмічно і більш злито.

Студенти контрольної групи робили ті самі помилки у першому виконанні, що і в експериментальній. Їх приводили до цілісності виконання через арифметичне рахування (раз і, два і, три і) або привчаючи копіювати виконання педагога. Завдяки інтонуванню арій в опері студенти експериментальній групи через три-чотири заняття інтонували ритмічно, красивим звуком з кульмінацією в кожній фразі студенти контрольної групи

інтонували не ритмічно, не дослуховували довгі звуки, паузи. Наприкінці року для перевірки чуття цілого, учням було запропоновано виконати диктанти.
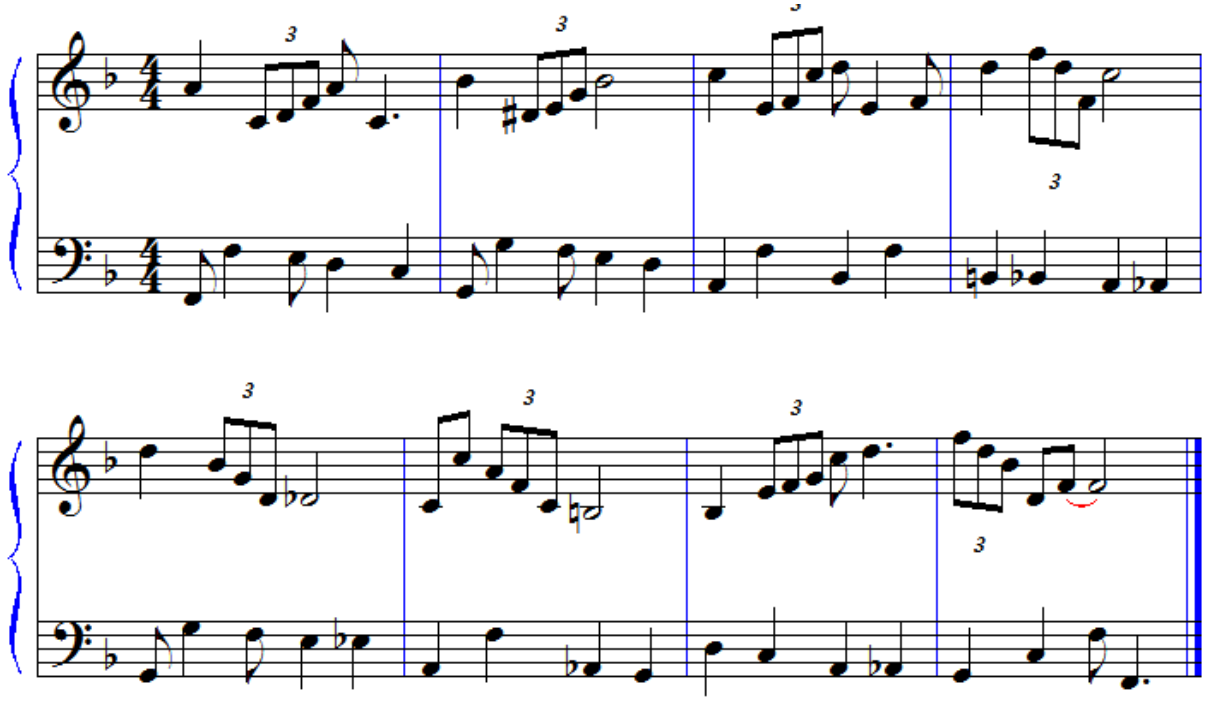
Для оцінки виконання студентами написання та інтонування диктантів були запропоновані такі критерії: цілісність виконання, динамічний розвиток, ритмічна та інтонаційна виразність. Усі студенти експериментальної групи інтонували виразно, на одному диханні, відразу відчувши рух на «2». Кульмінація виявилась виразною, дуже гнучко і виразно були виконані штрихи і витримана динаміка. Студенти експериментальної групи поводили собі вільно, впевнено, емоційно. Студенти контрольної групи рахували, що порушувало цілісність інтонаційної мелодії і надавало зовсім іншої ритмічної пульсації звучанню. Студенти раціонального типу музичності експериментального типу також інтонували диктанти на «2», що сприяло цілісніше звучанню. Обидві фрази були виконані виразно, кожна з кульмінацією в 5-му такті, на одному диханні, але не було цілісності у виконанні всього речення, не було динамічної гнучкості. Студенти цього типу контрольної групи інтонували на «4», прискорювали звуки в 1-х і 5-х тактах, акцентували всі сильні долі, виділяли також треті долі, які під час інтонування на «2» (за задумом композитора) стають не наголошеними, тобто порушували ритмічну акцентуацію, що спотворювало характер образу,подрібнювало мелодію і не давало їм змоги знайти кульмінацію. Студенти репродуктивного типу музичності експериментальної групи інтонували ритмічно, але на «4», обидві фрази інтонували цілісно і двома кульмінаціями, але мало виразно, в їхньому виконані не відчувалося органічного прагнення до опорних звуків у середині фрази. Студенти цього типу музичності контрольної групи інтонували на «4», робили ритмічні помилки, кульмінації не визначили, не виконали штрихів, кожний звук звучав окремо, не відчувалося динаміки, все виконувалось на «форте». Порівнюючи виконання диктантів студентів експериментальної у контрольної групи можна зробити висновок, що чуття цілого у студентів експериментальної групи розвинулося, а студентів контрольної групи залишилося на попередньому рівні. Студенти експериментальної групи показали емоційно-образне виконання арій, складання музичних п’єс, підбирання мелодій, аналіз форм п’єс істотно розвиває чуття цілого, що в свою чергу сприяє розвитку музично-педагогічних здібностей.

Подальшим етапом для розвитку чуття цілого і водночас гармонічного слуху, було визначення на слух тональності тризвуччя до прослуханої пісні, і разом підбирання на інструменті цього тризвуччя. Всі студенти самі підбирали тризвуччя на інструменті. Тризвуччя в такому завданні є узагальненим образом даної тональності, у зв’язку з чим виконання завдання розвиває безпосередньо і тембральний слух. Граємо арію Королеви з опери «Королівський бутерброд». Студенти повинні визначити на слух тональний тризвук. Вісім студентів визначили тональний тризвук з першого разу, двоє – з другого, двоє студентів – з третього разу. Після цього студенти підбирали

тризвуки на інструменті. Майбутні фахівці контрольної групи підбирали тризвуки за три спроби. Студенти експериментальної групи через одну, дві спроби. Студенти експериментальної групи володіють вже і певним чуттям інтервалу, складають акорди із секунд, терцій і кварт. Такі та подібні завдання студенти виконують на кожному уроці: підбирають тональні тризвуки до всіх прослуханих і виконаних п'єс. Студенти експериментальної групи вільно, з одного, двох разів підбирали потрібні тризвуччя, пробували тільки перший звук, тоніку. Ладових помилок при підбиранні не було. Студенти контрольної групи підбирали тризвуки (ре, фа, ля) після трьох, чотирьох спроб. При підбиранні тризвуків робили ладові помилки.

Результати виконаного завдання свідчать про те, що в усіх студентів експериментальної групи розвинулось чуття ладу, тональності й акордів. У представників контрольної групи чуття ладу розвинуто ще погано. Суттєво розвинули чуття цілого, вміння спілкуватись, почувати себе емоційно, вільно, вплинули і на формування музичності у студентів спів арій в діалозі, в дуеті, робити професійні педагогічні зауваження. Під час діалогу привчаємо студентів слухати не лише себе, а й свого партнера, вміти уявити в собі новий єдиний музичний образ, який складається з двох партій. Поперемінно студенти вивчають обидві партії, диригують, допомагають один одному, аналізують. Ставимо завдання перед студентами, уявити образ виконуваної дуетної сцени в цілому, визначити темпи, характери, виражальні засоби. «Диригент»: просить студентів про інтонувати окремо свої партії, а тепер знайдіть між собою стосунки, в діалозі проявити себе в образі, вміти відреагувати на проспівувану мелодію, відчути себе в тому, чи іншому стані, спробувати себе з іншої позиції, відбувається аналіз дуетної сцени серед студентів, які слухали, вони заслуховують зауваження диригента, кожен висловлює свою думку, свої пропозиції, «Давайте спробуємо ось так, а може інакше». На цьому етапі для виправлення помилки виявилось досить пояснення диригента. Студенти отримують завдання, спробувати виявити себе в дуетних сценах «Корова Матільда - Молочниця», «Королева – Покоївка» ( Додаток Р). Через 2-3 заняття, студенти експериментальної групи виконують ролі іншого героя, пропонують інші ситуації. Знову відбувається обговорення. Студенти пропонують свої вирішення дуетних сцен і всі разом проводять аналіз, чому Діма Г. кращий Король? І чому на концертному виступі має бути саме він? Через 5-6 занять кожен із студентів обирає для себе ким він хоче буди в оперних сценах, до чого він має більшу схильність. Від заняття до заняття ми ставимо перед студентами нові завдання: чисто проінтонувати голосом, виконати цілісну фразу, речення виразно, яскраво, відчути ритмічні і мелодичні акценти, вміти вільно поводити себе під час діалогу, дуетних сцен. Для порівняння ступеня розвитку виразності виконання у студентів експериментальної і контрольної груп наприкінці року ми вибрали «Диктанти» одноголосні (Додаток С) і двоголосні (Додаток Т).

**Диктант**



Першими творче завдання виконували студенти експериментальної групи. У студентів експериментальної групи зафіксована виразна образна інтонація, мелодія звучить вільно, впевнено. Під час інтонування двоголосних диктантів студенти спілкуються між собою, прислухаються один до одного, відчуваються норми звучання. Студенти контрольної групи мають невиразну інтонацію, дуже скуті під час інтонування диктантів. Двоголосні диктанти звучать не впевнено, студенти не вміють прислуховуватись один до одного, норми їх звучання не витримані.

Проводячи порівняльний аналіз результатів, які продемонстровані студентами експериментальної і контрольної груп у процесі роботи над дуетом, можна зробити висновок, що у студентів експериментальної групи чуття цілого, виразність виконання, яскравість виступу, спів у дуеті набули якісного розвитку. Це насамперед позначилось на формуванні музично-педагогічних здібностей: сприйняття і інтонування музичних арій поглибилося , стало виразнішим, образним, ритм дістав якісний розвиток – студенти почали відчувати пульс і акцентуацію, логіку, розвиток музичного образу (фраза, речення, гармонія).

У студентів контрольної групи чуття цілого розвинулося слабо, і це позначилось на їхній інтонації: у їхньому сприйнятті і виконанні епізодів ( диктантів) ціле поділяється на окремі звуки, мотиви, вони не можуть самі знайти кульмінації; ритмічна пульсація і акцентуація не допомагають цілісності сприйняття і відтворення образу. Ці студенти не змогли уявити собі як співати в дуеті, як розподіляти норми звучання інтервалів. Сприйняття образу в цілому, закінченість, логічність, цілісність виконання на низькому рівні розвитку. Ритмічний малюнок не виразний, виконання ще мало виразне. Вони суттєво відрізняються від студентів експериментальної групи. Адже вони не змогли показати ні одного педагогічного методу для вирішення того

чи іншого завдання, не проявляли педагогічної винахідливості, кмітливості, працездатності, тощо.

Студентам експериментальної групи було запропоновано створити режисерський задум спілкування двох дійових осіб: Королева – Покоївка; Король – Королева; Матільда – Молочниця.

Аналіз результатів режисерських постановок показав, що комплексність формування усіх структурних елементів музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики вплинула не лише на формування музичності в цілому, а й сприяла вихованню любові та сталого інтересу до дитячої опери всіх студентів.

Крім того, було встановлено, що полідіяльність активізує емоційну, слухову, розумову сферу, творчу уяву майбутнього вчителя музики, зумовлюючи якісний розвиток усіх структурних компонентів. Як показало дослідження, чуття ладу швидше і якісніше розвинулось в процесі слухання музичних творів, емоційного переживання музичного матеріалу опери, над якою працювали студенти.

Студенти контрольної групи, у яких чуття ладу розвивалось за звичайною методикою (гами, акорди, диктанти та ін.), залишалось на попередньому рівні. Діяльність студентів у ролі режисера, диригента вимагало від них чуття і бачення опери в цілому. Вони повинні були знаходити вирішення багатьох складових: логічності побудови твору, місця кожного виконавця на сцені, уяву того, як повинно бути, як цього досягти ( див. таблиця 3.13).

Порівнюючи результати розвитку музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики на початку та наприкінці формувального експерименту можна бачити, що сформовані саме основні педагогічні елементи музично-педагогічних здібностей. Такі елементи музичних здібностей як творча уява, чуття ритму, чуття цілого та імпровізаційність, педагогічна винахідливість знаходяться у прямій залежності: чим вищі вони в музичному виконанні, тим вище вони і в педагогічних можливостях майбутніх учителів музики.

**Таблиця 3.13**

**Прикінцевий рівень розвитку музично-педагогічних здібностей**

| | Музичні здібності | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| сту-денти | Мелод. Слух | Гармон. слух | Чуття ладу | Чуття ритму | Творча уява | Чуття цілого | Артистичність | Всього |
| А | 5 | 4+ | 5 | 5 | 5 | 4+ | 5 | 34 |
| Б | 5 | 5 | 5 | 4+ | 4 | 4 | 4 | 31,5 |
| В | 5 | 4+ | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 34,5 |
| | Педагогічні здібності | | | | | | | |
| сту-денти | Пед. мотива-ція | Пед. ерудиція | Пед. імпро-візація | Пед. вина-хідли- | Творча уява | Кому-ніка-бель- | Артистич-ність | Всього |

| | | | | вість | | ність | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| А | 5 | 4+ | 5 | 4+ | 5 | 4+ | 5 | 33,5 |
| Б | 5 | 4 | 3+ | 5 | 4 | 4 | 5 | 30,5 |
| В | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 35 |

Співвідношення музичних і педагогічних здібностей на констатувальному та формувальному етапах експерименту відображено у таблицях 3.14 та 3.15.

**Таблиця 3.14**

**Рівні співвідношення музичних і педагогічних здібностей на констатувальному етапі експерименту**

| | Музичні здібності | Педагогічні здібності | Музично-педагогічні здібності |
|---|---|---|---|
| Низький | 33% | 37% | 29% |
| Середній | 34% | 33% | 40% |
| Високий | 33% | 30% | 31% |

**Таблиця 3.15**

**Рівні співвідношення музичних і педагогічних здібностей на формувальному етапі експерименту**

| | Музичні здібності | Педагогічні здібності | Музично-педагогічні здібності |
|---|---|---|---|
| Низький | 30% | 27% | 22% |
| Середній | 35% | 38% | 27% |
| Високий | 35% | 35% | 51% |

Щоб зрозуміти, специфічні особливості розвитку музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики, виявити, якою є ієрархія між елеме нтами структури, ми зробили таблицю, де оцінювали співвідношення між музичними і педагогічними здібностями. Якщо високий рівень музичних здібностей і низький – педагогічних здібностей – то вчителя ми не виховаємо, це буде виконавець, чи вокаліст, чи інструменталіст (див. табл. 3.16).

Такий фахівець – людина творча, але ніяк не педагог. Якщо музичні здібності студента розвинуті на достатньому рівні, а педагогічні здібності на середньому рівні, але є мотивація до самоудосконалення (бажання навчитися працювати з учнями, вчитися гармонізувати мелодії, проспівувати сольні номери дитячих опер, то іде мова про саморозвиток особистості через розвиток педагогічних здібностей, що у результаті складає взаєморозвиток педагогічних і музичних здібностей).

За рахунок ефективного розвитку педагогічних здібностей у студентів розвиваються й їх музичні здібності. Коли музичні здібності розвиваються на одному рівні з педагогічними, або близькі один до одного – забезпечується

високопрофесійний рівень педагога-музиканта. Такий вчитель музики сам знає як розвинути власні музично-педагогічні здібності, і як навчати та виховувати школярів.

**Таблиця 3.16**

**Порівняльний аналіз рівнів розвитку музично-педагогічних здібностей студентів**

| | Музичні здібності | Педагогічні здібності | Музично-педагогічні здібності |
|---|---|---|---|
| Низький | 28% | 7% | 35% |
| Середній | 25% | 18% | 43% |
| Високий | 30% | 30% | 60% |

У таблиці 3.16 зображено порівняльний аналіз співвідношення музичних і педагогічних здібностей майбутніх учителів музики. Наші дані ми брали на основі визначення питомої ваги у кожного студента музичних і педагогічних здібностей. Як можна побачити, низький рівень – це 28% музичні здібності, й 7% - педагогічні здібності. Це, в основному, вокалісти, інструменталісти, які спрямовані на індивідуальну діяльність. Середній рівень показує, що відстань скорочується між музичними і педагогічними здібностями. Наприклад: артистичність, творчість і імпровізація наближаються один до одного і виявляються або в музичній, або в педагогічній діяльності. Тут, відповідно, 25% - музичних здібностей, 18% - педагогічних здібностей. І високий рівень – де і педагогічні і музичні здібності дорівнюються один до одного за якістю і рівнем розвитку складових музично-педагогічних здібностей.

Результати формувального експерименту відображені нами за відповідною шкалою порівняльних оцінок (у рисунках 3.9 та 3.10) та у процентних співвідношеннях (у таблицях 3.17 та 3.18). У процесі експерименту з’ясувалось, що найважче було оцінити ступінь сформованості позитивного ставлення до дитячих опер, тому що важко було фіксувати вияв бажання, задоволення, зацікавленості студентів, тощо.

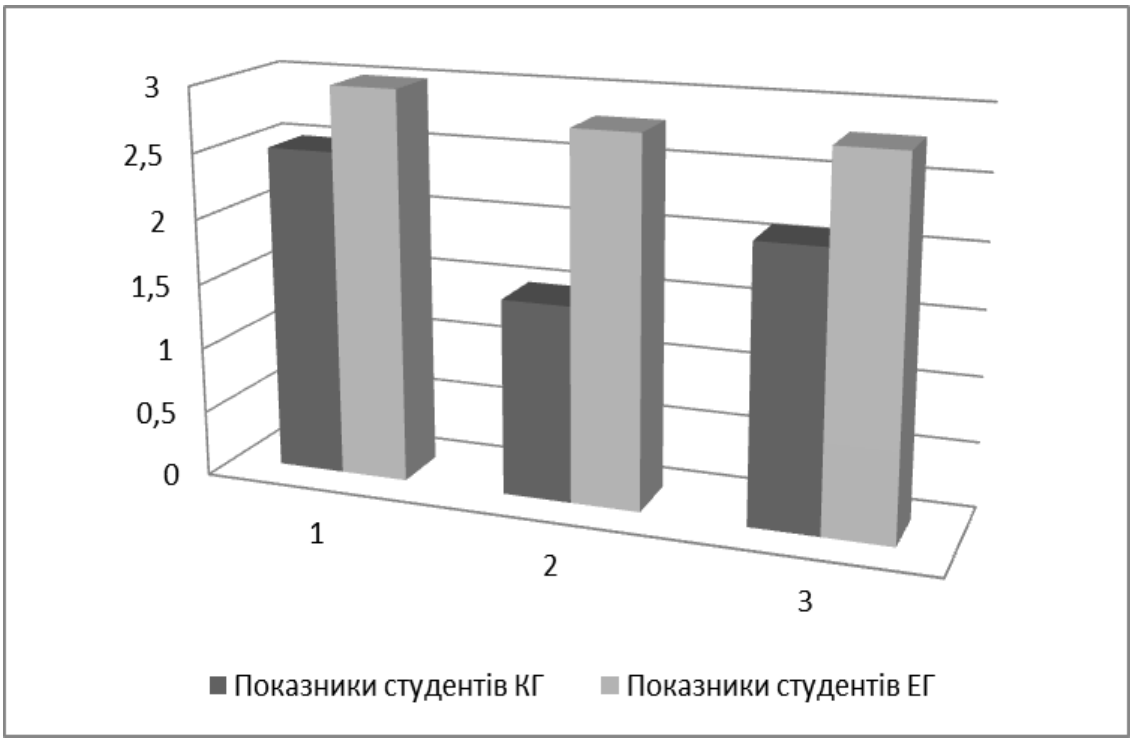



**Рис. 3.9. Інтенсивність прояву показників МПЗ у процесі постановки дитячої опери у студентів ЕГ за критерієм «міра сформованості мотивації студентів до музично-педагогічної діяльності»**

З гістограми можна наочно переконатись, що систематичне залучення студентів до відвідування оперних вистав, які складаються з кращих зразків дитячих опер у виконанні студентів старших курсів педагогічного коледжу впливає на вияв студентами експериментальної групи зацікавленості до дитячої опери. Як позитивний приклад наведемо думки студентів молодших курсів педагогічного коледжу з приводу відвіданої вистави: «Мені дуже сподобалась вистава, і я теж хочу навчитись так співати і брати участь в такій дитячій опері. На мою думку дитячу оперу можна організовувати в загальноосвітніх школах та присвятити її Дню театру. Я б з радістю брала участь в ній.» Позитивне ставлення до вистави дитячої опери експериментальної групи, на відміну від учнів контрольної групи, також виявлялось у тому, що вони з великим задоволенням збирають записи представників даного виду мистецтва, слідкують за їх творчою діяльністю, відвідують вистави дитячих опер в середніх школах.

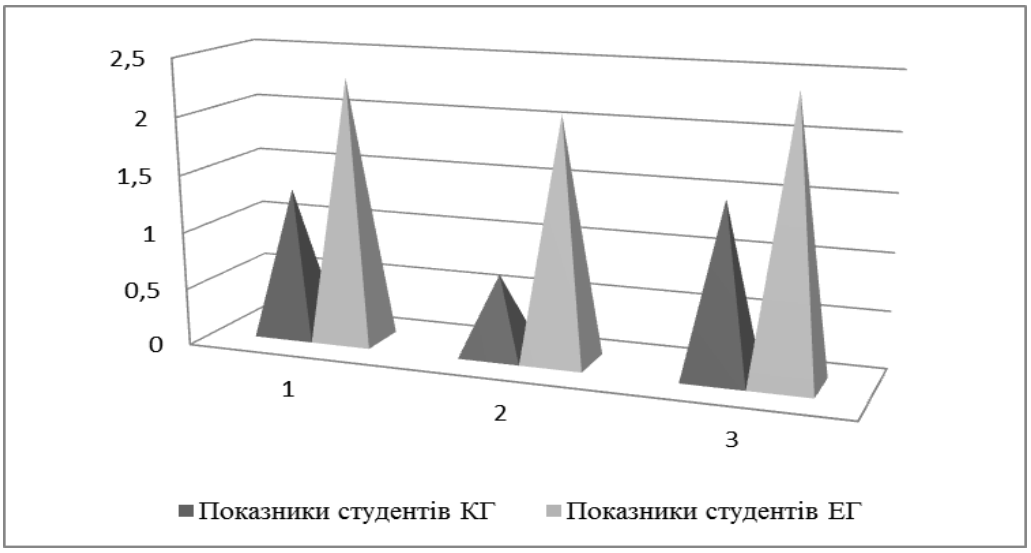



**Рис. 3.10. Інтенсивність прояву показників МПЗ у процесі постановки дитячих опер у студентів КГ і ЕГ**

За результатами формувального експерименту було проведено анкетування серед студентів. Результати дослідження розвитку музично-педагогічних здібностей показані на рис. 3.11.

Якщо провести порівняльний аналіз результатів констатувального і формувального експериментів, то виявляється, що на 20% студентів з'явилося більше, які впевнені, що опера дійсно розвиває музично-педагогічні здібності. Після глибшого знайомства з дитячою оперою, з її постановою, у студентів сформувалось своє позитивне ставлення до цього виду діяльності. Відсоток студентів, що вагаються відповісти на запитання «Чи розвиває дитяча опера музично-педаггічні здібності?» зменшився з 19% до 7%. Це означає, що значний відсоток студентів зацікавив цей синкретичний вид музичної діяльності, в якому блискавично можна розкрити себе не тільки як виконавця, співака, режисера, але і як педагога, тобто виявити та розкрити музично-педагогічні здібності. Невеликий відсоток студентів (3%) залишились незацікавленими ци видом діяльності. Це можна пояснити тим, що такі студенти мають дуже низький рівень музичних здібностей та виявили слабкий інтерес до педагогічної діяльності. Найголовніше – у таких студентів відсутня любов  до дітей і бажання працювати з ними.

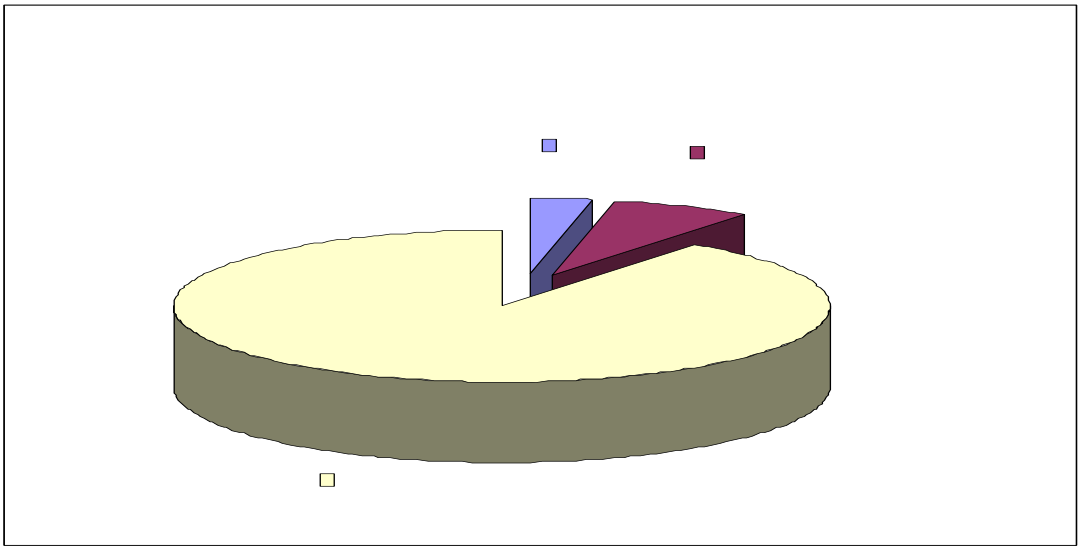


**Рис. 3.11. Рівень розвитку музично-педагогічних здібностей студентів у результаті формувального експерименту**

У порівняльному аналізі констатувального та формувального експериментів серед викладачів Стаханівського педагогічного коледжу Луганського університету імені Т.Шевченка, виявилось, що більшість з респондентів були впевнені у необхідності розвитку виконавських здібностей (вокал, диригування, режисура). Але після того, як респонденти побачили, що студенти експериментальної групи стали більш зосереджуваними, почали висловлювати бажання працювати з дітьми, краще навчатись з предметних дисциплін після участі в постановці дитячої опери, переконались в тому, що робота над постановкою дитячої опери майбутніх вчителів музичного мистетцва формує музично-педагогічні здібності.

На рис. 3.12 зображено, що 98% викладачів відповіли впевнено, щодо розвитку музично-педагогічних здібностей на прикладі постановки дитячих опер, і лише 2% викладачів були невпевнені в цьому через складність сукупності поєднання видів мистецтва. Очевидним є те, що всі викладачі розуміють необхідність розвитку музично-педагогічних здібностей на прикладі постановки дитячих опер. Тому відповідь - «Ні» - була відсутня. Спільність взаємодій акторів дуже позитивно відзначилась на спілкуванні в педагогічному закладі між своїми колегами.

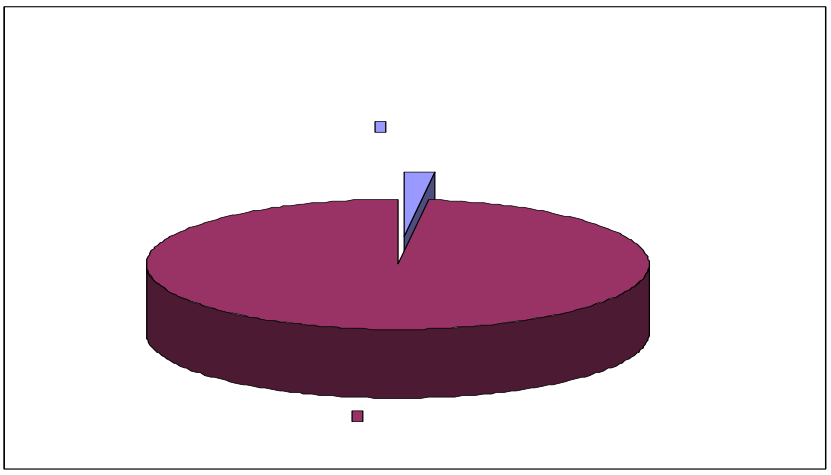


**Рис. 3.12. Аналіз анкетування серед викладачів щодо рівня розвитку музично-педагогічних здібностей студентів на формувальному етапі експерименту**

При порівняльному аналізі відповідей констатувального та формувального експериментів серед школярів 4 та 8 класів загальноосвітньої школи дійшли висновку, що під час знайомства з дитячою оперою, після проведення деяких вистав, відсоток школярів, яким подобається брати участь у виставах, збільшився на 28%, і складає 68%. По-перше, у школярів змінилась поведінка, погляд на музичне мистецтво тощо. По-друге, з'явилось бажання самим зайнятись цим видом діяльності. Відсоток школярів, що відповіли: «Не знаю», зменшився з 40% до 24%. Це свідчить, що діти зацікавились дитячою оперою. Відсоток школярів, які відповіли, що брати участь у дитячій опері їм не подобається, зменшився з 12% до 8%.

Проведення занять за розробленою програмою «МПЗ в процесі посатановки дитячих опер» відбилося: на розумінні студентами експериментальної групи специфіки постановки дитячих опер, здатності до досить вільної орієнтації студентів експериментальної групи у різновидах діяльності в процесі постановки дитячих опер (знання діяльності диригента, режисера, віконавців дійових осіб, акомпоніатора), студенти продемонстрували досить високий рівень елементарних знань щодо постановки дитячих опер (щодо співацького апарату та його будови, процесів голосоутворення та звуковедення, режисерської та сценічної діяльності, вміння акомпонувати, створювати декорації, організаторські вміння). Учасники виявили також знання щодо оформлення сцени, костюмів, вміння спілкуватись, ставити педагогічні задачі, вміння добиватись тощо.

**Таблиця 3.17**

**Рівень сформованості МПЗ майбутнього вчителя музики за критерієм «ступінь поєднання у студентів музичних та педагогічних знань, умінь та навичок у процесі постановки дитячих опер»**

| Критерій | Студенти КГ (46 осіб) | | | Студенти ЕГ (46 осіб) | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Низький | Середній | Високий | Низький | Середній | Високий |
| | 30,5 | 65,1 | 4,4 | 8,8 | 47,8 | 43,4 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ступінь поєднання у студентів теоретичних знань, умінь та навичок для роботи з дитячою оперою | | | | | | |

З наведеної таблиці видно, що інтенсивність прояву показників за критерієм «ступінь поєднання у студентів музичних та педагогічних знань, умінь та навичок у процесі постановки дитячих опер» у студентів ЕГ за всіма ознаками вища, ніж у студентів КГ. Отримані дані свідчать, що середній бал КГ за тим самим критерієм відповідно до трибальної шкали оцінювання дорівнює 1 бал, а у студентів ЕГ – 2,2. Систематичне виконання завдань сприяло розвитку відповідних знань і умінь у студентів ЕГ, розширенню їх досвіду в галузі виконання художньо-музичних творів. На відміну від студентів контрольної групи, більшість студентів ЕГ стала добре орієнтуватись в оперному мистецтві; вивчили цікаві зразки дитячих опер, навчились відрізняти художні зразки оперної музики від низькопробного виконання пісень.

При встановленні рівнів сформованості музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики в процесі постановки дитячої опери за критерієм «міра здатності до адекватного оцінювання вокальних номерів та їх виконання в дитячій опері» нами було застосовано такі методи як спостереження за студентами, оцінювання результатів виконання завдань ( вибір вокальних уривків зі списку дійових осіб: зіставлення цих вокальних номерів; вибір вокальних номерів відповідно до власних можливостей, тощо). Спостереження за результатами виконання завдань дозволило визначити і зафіксувати нам інтенсивність прояву зазначених показників за означеним критерієм (Рис. 3.13).

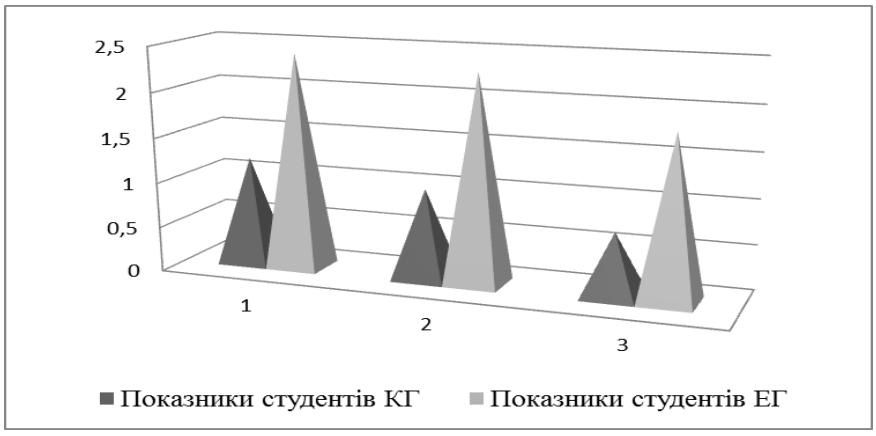


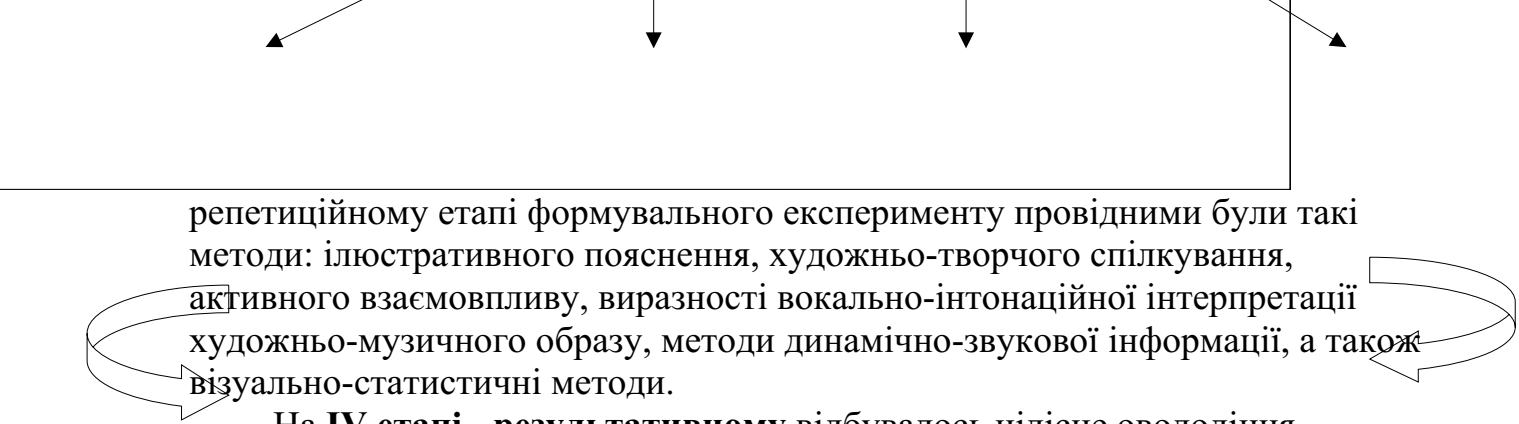
**Рис. 3.13. Інтенсивність прояву показників МПЗ майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячої опери у студентів КГ та ЕГ за критерієм «міра виконавської результативності щодо постановки дитячих опер»**

Отже запропонована авторська методика формування у майбутніх учителів музики музично-педагогічних здібностей у процесі постановки дитячих опер, яка здійснювалась у чотири етапи (інформаційний, підготовчий, репетиційний, результативний), що забезпечували реалізацію мети та експериментальних завдань відповідно логіці дисертаційного дослідження виявилася дієвою.

**І етап (інформаційний)** – ознайомлення майбутніх учителів музики з особливостями виникнення оперного жанру, його роллю, функціями, специфікою. Відбулося вивчення теорії виникнення і функціонування оперного мистецтва, особливостей дитячої опери. Цей процес забезпечувала педагогічна умова, що сприяла активізації розвитку педагогічної мотивації й психолого-педагогічної спостережливості у студентів. На першому етапі були використані такі методи: міні-бесіди, дискусії, заохочення, обговорення, метод активного взаємовпливу, що був спрямований на розвиток самостійного та творчого прочитання образу та його сценарного вирішення. У майбутніх учителів музики на цьому етапі було відпрацьовано вміння переконувати у правильності власного бачення тієї чи іншої події, образу, режисерської трактовки у процесі діалогу-диспуту, тощо.

**ІІ етап – підготовчий,** присвячений знайомству школярів з запропонованим оперним твором. Йому передувало ретельне вивчення студентами літературного і музичного матеріалу, аналіз складних виконавських епізодів, вибір шляхів подолання ускладнень. Відбувся розподіл ролей, разом зі студентами обговорювались музичні, сценічні, особистісні якості щодо відповідності майбутніх персонажів. Цей етап формувального експерименту забезпечувала педагогічна умова орієнтована на особливості педагогічної діяльності вчителя музики, сформованість чіткості уявлень щодо специфіки виконавської роботи з школярами. На другому етапі формувального експерименту були основними такі методи: пояснення, самостійне опрацювання методичної літератури, інформаційна структуризація, методи динамічно-звукової інформації, метод пластичного вживання в сценічний образ; ігрові та пояснювально-ілюстративні методи.

На **ІІІ етапі – репетиційному** була проведена робота за всіма визначеними в авторській методиці формами образно-сценічної взаємодії – індивідуальною, парною та колективною. Відбулося опанування глибинної диференціації емоційного сприймання і переживання музичних та літературних пластів дитячої опери. Цей етап ґрунтувався на визначеній нами третій педагогічній умові, а саме забезпечення діалогічної взаємодії у процесі співтворчості вчителя та учнів під час постановки дитячих опер. На



репетиційному етапі формувального експерименту провідними були такі методи: ілюстративного пояснення, художньо-творчого спілкування, активного взаємовпливу, виразності вокально-інтонаційної інтерпретації художньо-музичного образу, методи динамічно-звукової інформації, а також візуально-статистичні методи.

На **IV етапі - результативному** відбувалось цілісне оволодіння драматургією оперної вистави, сприймання музичних образів, публічний показ музичного спектаклю на студентському святі, як результат багатогранної роботи. Для успішного завершення всієї попередньої роботи вирішувались й організаційні питання, а саме: зробити афішу, яскраві запрошення; провести конкурс на краще оформлення запрошення; провести збори разом з усіма учасниками вистави; створили позитивний емоційний тон у колективі та спрямувати артистів на впевнений яскравий, радісний, святковий виступ перед глядачами. Цей етап формувального експерименту забезпечувала визначена нами педагогічна умова: актуалізація навчального досвіду студентів щодо функціонування оперного мистецтва з визначенням специфіки дитячої опери. Зазначена мета та завдання вимагали застосування на цьому етапі таких методів: емоційно-змістового аналізу, активного спостереження, метод виразності вокально-інтонаційної інтерпретації художньо-музичного образу, рефлексивного оцінювання, рецензування виконавсько-сценічної діяльності.

**Рис. 3.14. Методика формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячої опери**

Перевірка ефективності запропонованої нами методики формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячої опери відбувалося шляхом зіставлення результатів експериментальної та контрольної груп (див. табл. 3.20).

**Таблиця 3.18**

**Порівняльна таблиця сформованості музично-педагогічних здібностей студентів ЕГ та КГ на формувальному етапі дослідження**

| Рівень формування | ЕГ | | | | КГ | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | До початку експерименту | | Наприкінці експерименту | | До початку експерименту | | Наприкінці експерименту | |
| | к-ть студ. | % | к-ть студ. | % | к-ть студ. | | % | |
| Високий | 2 | 10 | 9 | 45 | 2 | 10 | 3 | 15 |
| Середній | 4 | 20 | 7 | 35 | 8 | 40 | 7 | 35 |
| Низький | 14 | 70 | 4 | 20 | 10 | 50 | 10 | 50 |
| Всього | 20 | 100 | 20 | 100 | 20 | 100 | 20 | 100 |

Зіставлення результатів початкового і прикінцевого рівнів в експериментальній і контрольній групах дає змогу простежити значне збільшення кількості студентів з високим рівнем сформованості музично-педагогічних здібностей у порівнянні з зменшенням показників середнього рівня та досить вагомого зниження кількості студентів з низьким рівнем. Позитивна динаміка в експериментальній групі свідчить про стійкість отриманих результатів впливу впроваджених нами методик. Динаміку змін рівнів сформованості музично-педагогічних здібностей в процесі постановки дитячих опер відображено в таблиці 3.19.

**Таблиця 3.19**

**Рівні сформованості музично-педагогічних здібностей і динаміка їхнього розподілу за рівнями сформованості відповідних зрізів**

| **Зріз етапи** | **Група** | **Рівень сформованості** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Високий | | Середній | | Низький | |
| | | % | Кількість студентів | % | Кількість студентів | % | Кількість студентів |
| Інформаційний | **ЕГ** | 25 | 5 | 45 | 9 | 30 | 6 |
| | **КГ** | 20 | 4 | 40 | 8 | 40 | 8 |
| Підготовчий | **ЕГ** | 25 | 5 | 50 | 10 | 25 | 5 |
| | **КГ** | 30 | 6 | 35 | 7 | 35 | 7 |
| Репетиційний | **ЕГ** | 50 | 10 | 35 | 7 | 15 | 3 |
| | **КГ** | 35 | 7 | 30 | 6 | 35 | 7 |
| Результативний | **ЕГ** | 75 | 15 | 25 | 5 | 0 | 0 |
| | **КГ** | 35 | 7 | 35 | 7 | 30 | 6 |

Наведені дані дають змогу простежити значне збільшення кількості студентів з високим рівнем сформованості музично-педагогічних здібностей у порівнянні зі зменшенням показників середнього рівня та досить вагомого зниження кількості студентів з низьким рівнем сформованості означеного феномену. Позитивна динаміка в експериментальній групі свідчить про стійкість отриманих експериментальних результатів завдяки впливу впровадженої нами поетапної методики. Отже, ефективність формування музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики підтверджена даними їх теоретико-методичного осмислення та результатами експериментального дослідження.

## ВИСНОВКИ ДО ІІІ РОЗДІЛУ

Вивчення реального стану рівнів сформованості музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики у процесі постановки дитячих опер та проведення формувального експерименту призвело до таких висновків:

- аналіз отриманих результатів констатувального експерименту виявив, що студенти у силу різних причин недостатньо усвідомлюють цінність педагогічної праці, роль національного музичного мистецтва. Окреслені вище теоретичні положення було покладено в основу експериментальної методики формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики в процесі постановки дитячих опер, спрямованої на реалізацію визначених педагогічних умов;
- відповідно визначеним нами критеріям та показникам сформованості музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики встановлено загальну характеристику рівнів даного феномену, а саме: високий, середній, низький;
- вивчення реального стану рівнів сформованості музично-педагогічних здібностей на момент вступу до педагогічного коледжу Луганського

національного університету імені Тараса Шевченка показав: слабке бажання стати й працювати вчителем музики; слабка музично-естетична підготовка студентів; відсутність уявлень і знань про історію та художню цінність оперного мистецтва, зокрема про дитячу оперу; відсутність єдності у розвитку музичних та педагогічних здібностей; високий рівень розвитку спеціальних музичних здібностей (чуття ритму, ладу, мелодичного слуху тощо) порівняно з педагогічними (комунікативність, уміння впливати та переконувати, тощо);

- методика формувального експерименту дисертаційного дослідження здійснювалась у чотири етапи (інформаційний, підготовчий, репетиційний, результативний), які забезпечували реалізацію мети та експериментальних завдань відповідно логіці формування у майбутніх учителів музики музично-педагогічних здібностей у процесі постановки дитячих опер;
- І етап (інформаційний) сприяв ознайомленню майбутніх учителів музики з особливостями виникнення оперного жанру, його роллю, функціями, специфікою. Відбулося вивчення теорії виникнення і функціонування оперного мистецтва, особливостей дитячої опери. У майбутніх учителів музики на цьому етапі було відпрацьовано вміння переконувати у правильності власного бачення тієї чи іншої події, образу, режисерської трактовки у процесі діалогу-диспуту, тощо. ІІ етап – підготовчий, присвячений знайомству школярів з запропонованим оперним твором. Йому передувало ретельне вивчення студентами літературного і музичного матеріалу, аналіз складних виконавських епізодів, вибір шляхів подолання ускладнень. Відбувся розподіл ролей, разом зі студентами обговорювались музичні, сценічні, особистісні якості щодо відповідності майбутніх персонажів. На ІІІ етапі – репетиційному була проведена робота за всіма визначеними в авторській методиці формами образно-сценічної взаємодії – індивідуальною, парною та колективною. Відбулося опанування глибинної диференціації емоційного сприймання і переживання музичних та літературних пластів дитячої опери. На IV етапі - результативному відбувалось цілісне оволодіння драматургією оперної вистави, сприймання музичних образів , публічний показ музичного спектаклю на студентському святі, як результат багатогранної роботи. Для успішного завершення всієї попередньої роботи вирішувались й організаційні питання, а саме: зробити афішу, яскраві запрошення; провести конкурс на краще оформлення запрошення; провести збори разом з усіма учасниками вистави; створили позитивний емоційний тон у колективі та спрямувати артистів на впевнений яскравий, радісний, святковий виступ перед глядачами;

- позитивна динаміка в експериментальній групі свідчить про стійкість отриманих експериментальних результатів завдяки впливу впровадженої нами поетапної методики. Отже, ефективність формування музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики підтверджена даними їх теоретико-методичного осмислення та результатами дослідно-експериментального дослідження.

## ВИСНОВКИ

У дисертації наведено теоретико-методичне узагальнення та запропоноване нове вирішення наукової проблеми формування музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики у процесі постановки дитячих опер. Розроблено цілісну структуру музично-педагогічних здібностей студентів, обґрунтовано її критерії та показники, виявлено педагогічні умови ефективного формування означеного феномену, експериментально перевірена поетапна методика формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики у процесі постановки дитячих опер. Проведене дослідження та виконання всіх поставлених завдань дали підстави зробити такі висновки:

1. На основі теоретико-методологічного аналізу розкрито сутність та зміст означеного феномену, визначено, що специфіка розвитку музично-педагогічних здібностей студентів полягає у гармонічному співвідношенні й взаємопроникненні музичних та педагогічних здібностей. Це дозволило

запропонувати авторське визначення поняття *«музично-педагогічні здібності майбутнього вчителя музики»*, під яким ми розуміємо *складні індивідуально-психологічні властивості людини з ієрархічним взаємопроникненням музичних та педагогічних здібностей, які відповідають вимогам музично-педагогічної діяльності та визначають успішність цієї роботи*. У нашому дослідженні ми розглядаємо оперу як засіб формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики, як синкретичний вид мистецтва, що поєднує в собі елементи драми, поезії, музики, танцю, живопису, які взаємно доповнюють і посилюють один одного, утворюючи єдине ціле.

2. Структурними складовими музично-педагогічних здібностей майбутніх учителів музики у процесі постановки дитячих опер нами визначено: *музикальність,* як складну індивідуально-психологічну властивість музичного сприймання, *пластичне чуття ритму, емоційне переживання* ладової організації музичного твору; *артистичність* як уміння донести до учня зміст музичного твору, інтерес та *імпровізаційний* підхід до постановки дитячих опер, прояв винахідливості, імпровізація ( залежно від освітнього рівня учнів); *органічне поєднання емоційного і знаннєвого* досвіду в процесі підготовки до постановки дитячих опер, *творчий* підхід до виконання різноманітних завдань, здатність *цілісного сприйняття* музики (уважне слухання і співпереживання художньо-музичному образу) та *диференційованого сприймання* (визначення засобів музичної виразності); *виконавські здібності* та *творча уява*.

3. Розроблено критерії оцінювання музично-педагогічних здібностей у майбутніх учителів музики як основного механізму якості та результативності фахової підготовки (міра сформованості мотивації студентів до музично-педагогічної діяльності, ступінь поєднання у студентів музичних та педагогічних знань, умінь та навичок у процесі постановки дитячих опер та міра виконавської результативності щодо постановки дитячих опер) й показники сформованості означеного феномену . За результатами констатувального експерименту було розроблено і виявлено рівні сформованості музично-педагогічних здібностей студентів, а саме: високий, середній та низький.
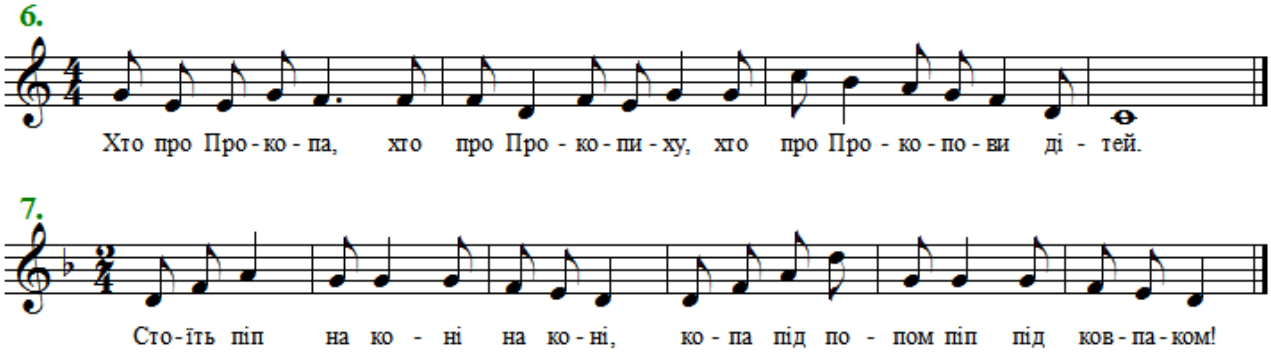
4. Педагогічними умовами*,* які ми розглядаємо як основу для ефективного формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики нами визначено: активізацію розвитку педагогічної мотивації й психолого-педагогічної спостережливості студентів; орієнтацію на особливості педагогічної діяльності вчителя музики; забезпечення діалогічної взаємодії у процесі співтворчості вчителя та учнів під час постановки дитячих опер; актуалізацію навчального досвіду студентів щодо функціонування оперного мистецтва, специфіку дитячої опери.

5. Розроблена методика формування музично-педагогічних здібностей студентів включає чотири етапи, а саме: інформаційний, підготовчий,

репетиційний, результативний. Методика формування музично-педагогічних здібностей майбутнього вчителя музики в процесі постановки дитячої опери дозволила: рівномірно і якісно розвивати як спеціальні, так і педагогічні здібності в процесі роботи виконавцем, диригентом, режисером, сценаристом; визначити порівняльні рівні розвитку кожного елементу музично-педагогічних здібностей студентів, встановити методи і засоби для їх повноцінного формування; врахувати компенсаторні можливості, які закладені у взаємозв'язку між елементами структури. Експериментальне навчання спрямоване на формування музично-педагогічних здібностей, показало більш високий рівень їх формування у студентів експериментальної групи, порівняно з контрольною групою, що дає підставу стверджувати, що при певній перебудові навчального плану муз ично-педагогічної освіти (введені обов'язкового предмету «Дитяча опера») можливо формувати музично-педагогічні здібності у переважної більшості студентів.

Виконане дослідження не претендує на вичерпне розкриття всіх аспектів даної проблеми. На наш погляд, подальшого та детальнішого вивчення потребують шляхи подальшого удосконалення художньо-музичної позаурочної роботи учнів, всебічне формування їх здібностей, а також пов'язані з цим розробки технологій вдосконалення фахової підготовки майбутніх учителів музики.
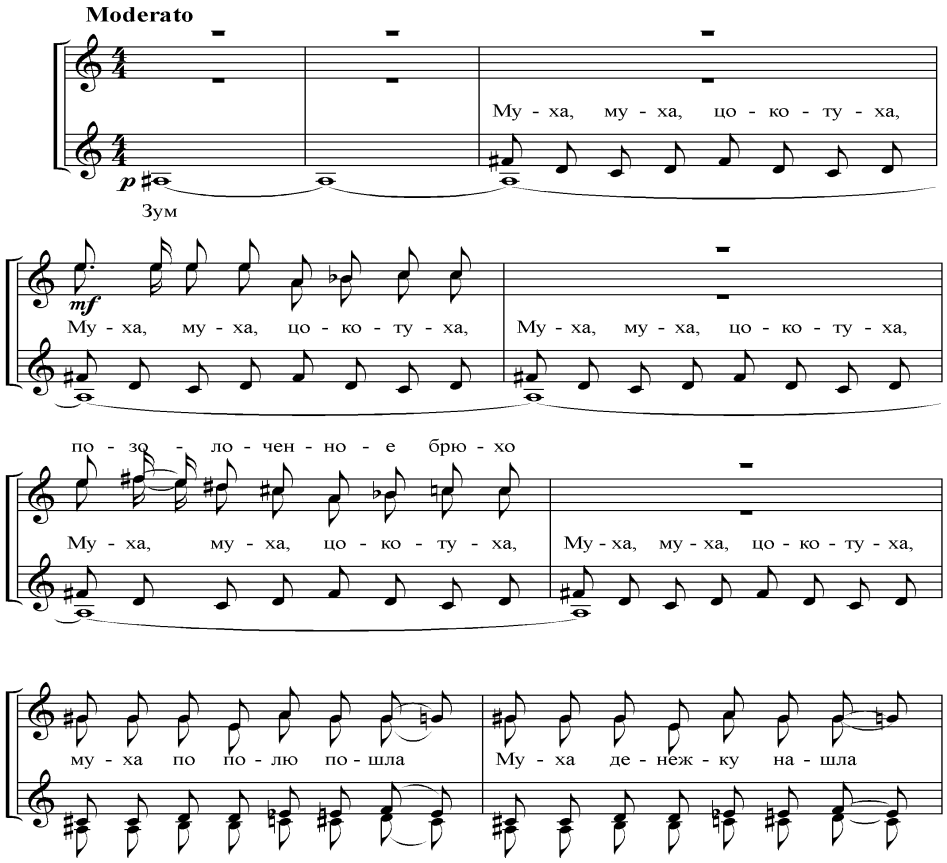
## Додаток А
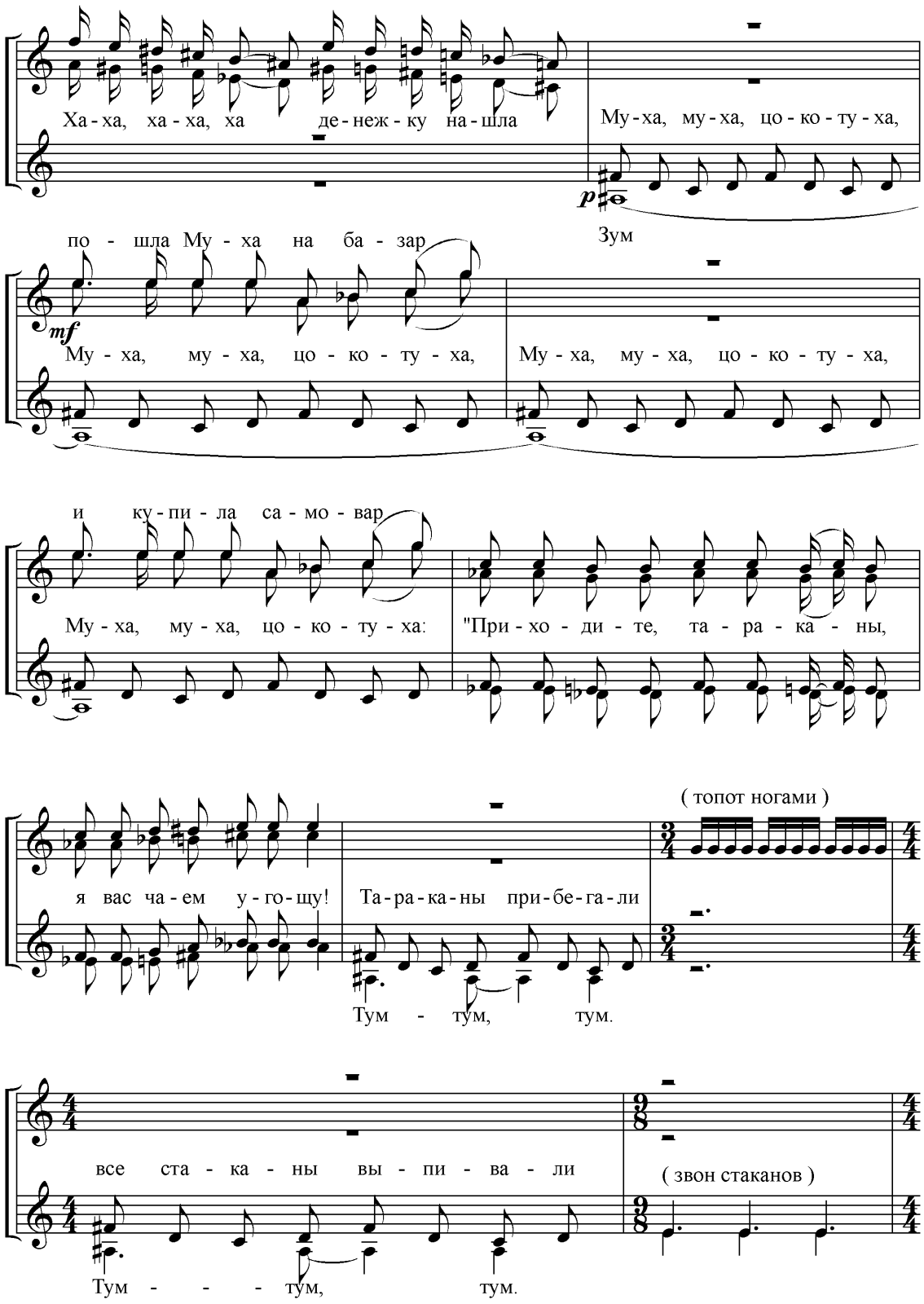


# Додаток Б

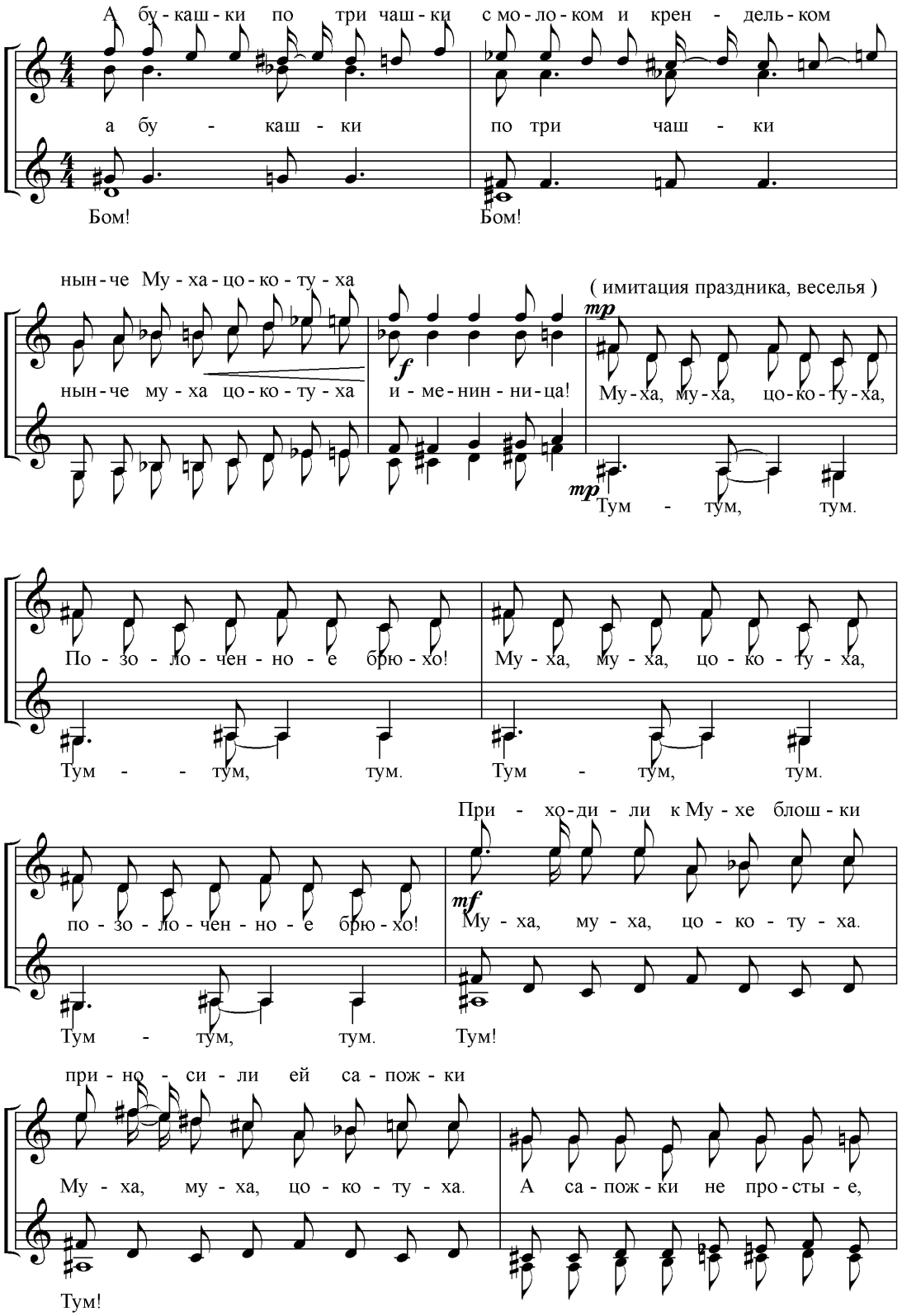
# Муха - цокотуха

**Сл. К. Чуковського**
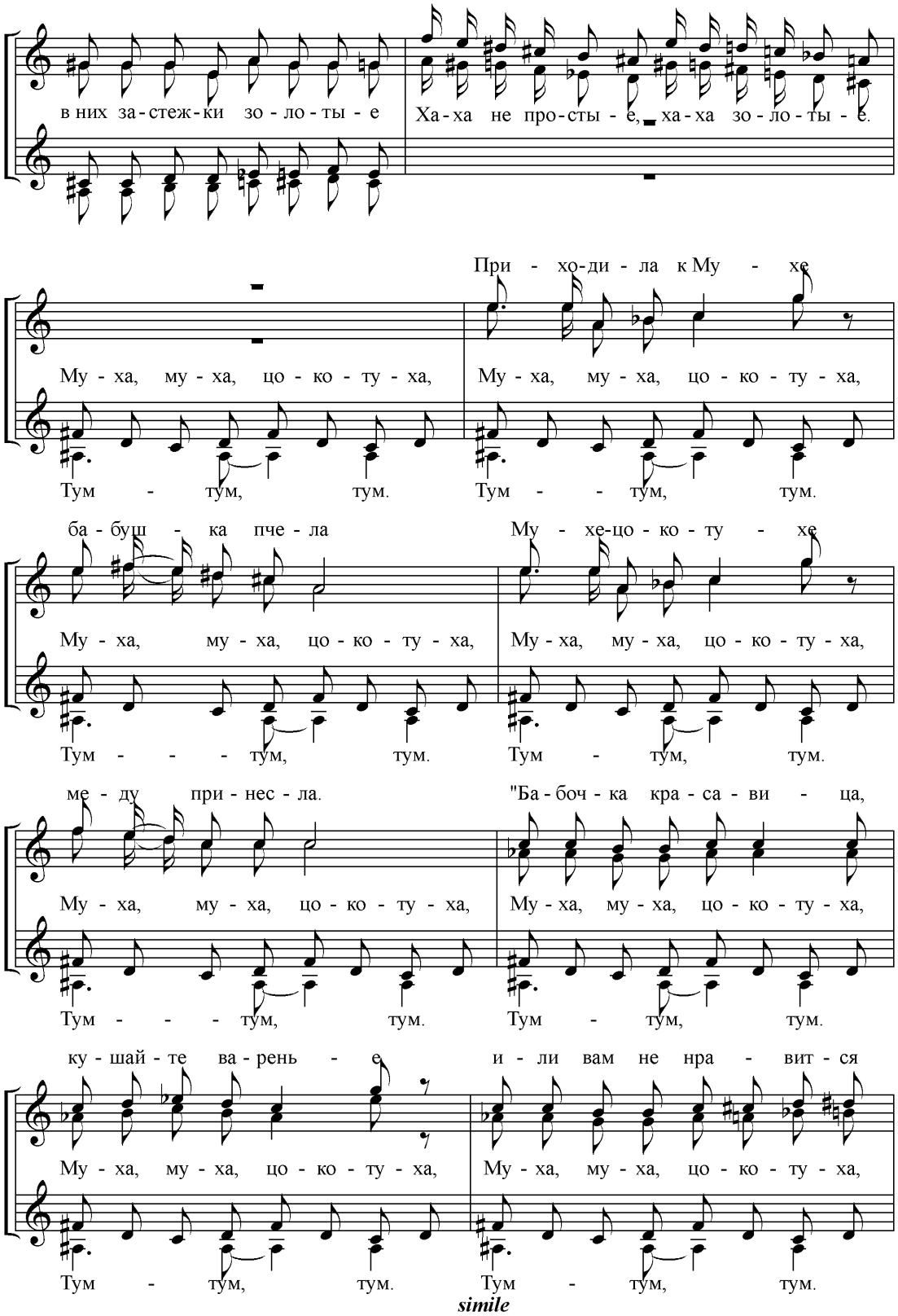


2

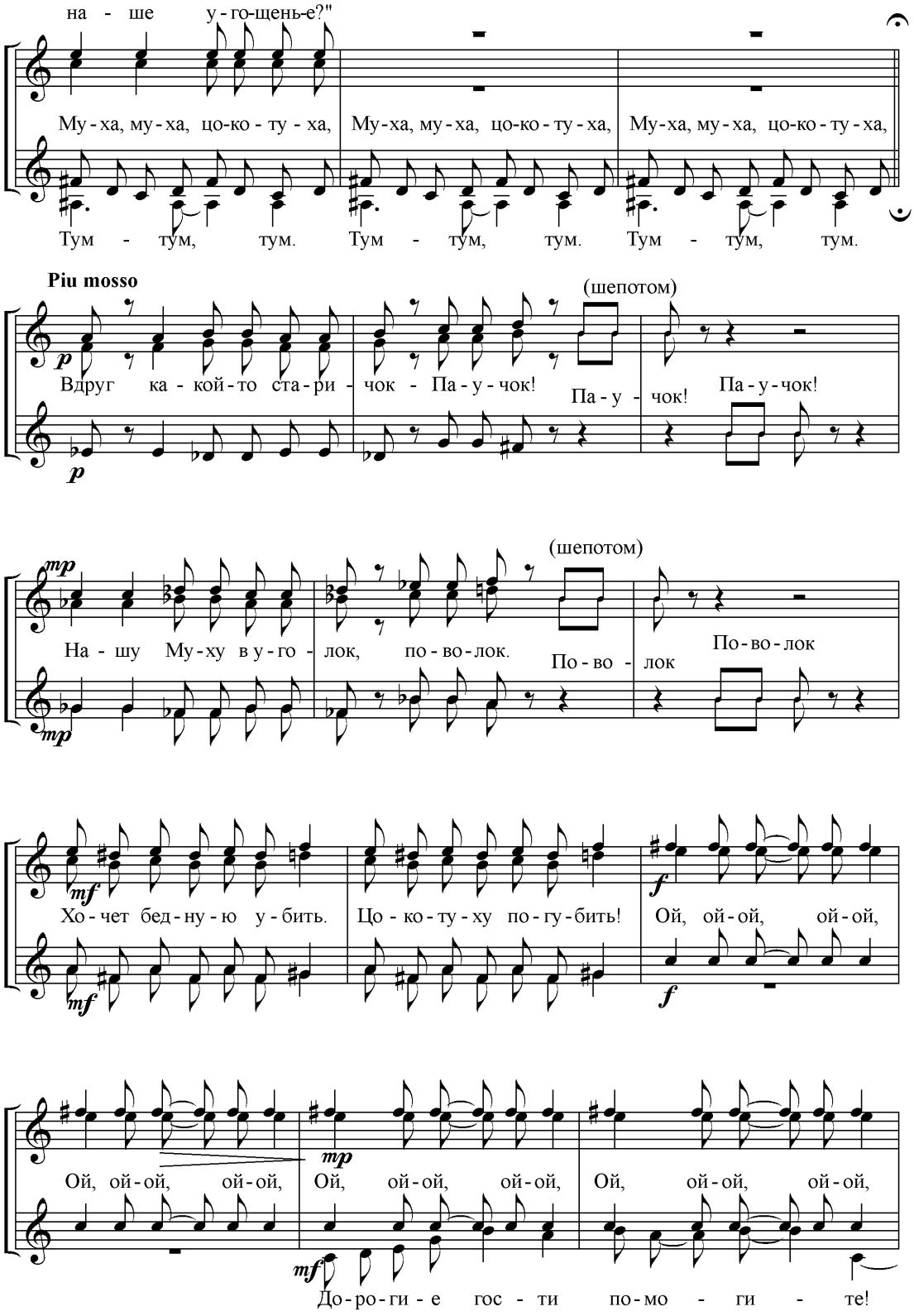

Ха - ха, ха - ха, ха де - неж - ку на - шла
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха,
Зум
по - шла Му - ха на ба - зар
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха,
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха,
и ку - пи - ла са - мо - вар
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха:
"При - хо - ди - те, та - ра - ка - ны,
( топот ногами )
я вас ча - ем у - го - щу!
Та - ра - ка - ны при - бе - га - ли
Тум - тум, тум.
все ста - ка - ны вы - пи - ва - ли
( звон стаканов )
Тум - - - тум, тум.


А бу - каш - ки по три чаш - ки с мо - ло - ком и крен - дель - ком
а бу - каш - ки по три чаш - ки
Бом! Бом!
нын - че Му - ха - цо - ко - ту - ха
( имитация праздника, веселья )
нын - че му - ха цо - ко - ту - ха
и - ме - нин - ни - ца!
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха,
Тум - тум, тум.
По - зо - ло - чен - но - е брю - хо!
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха,
Тум - - тум, тум. Тум - тум, тум.
При - хо - ди - ли к Му - хе блош - ки
по - зо - ло - чен - но - е брю - хо!
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха.
Тум - тум, тум. Тум!
при - но - си - ли ей са - пож - ки
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха.
А са - пож - ки не про - сты - е,
Тум!
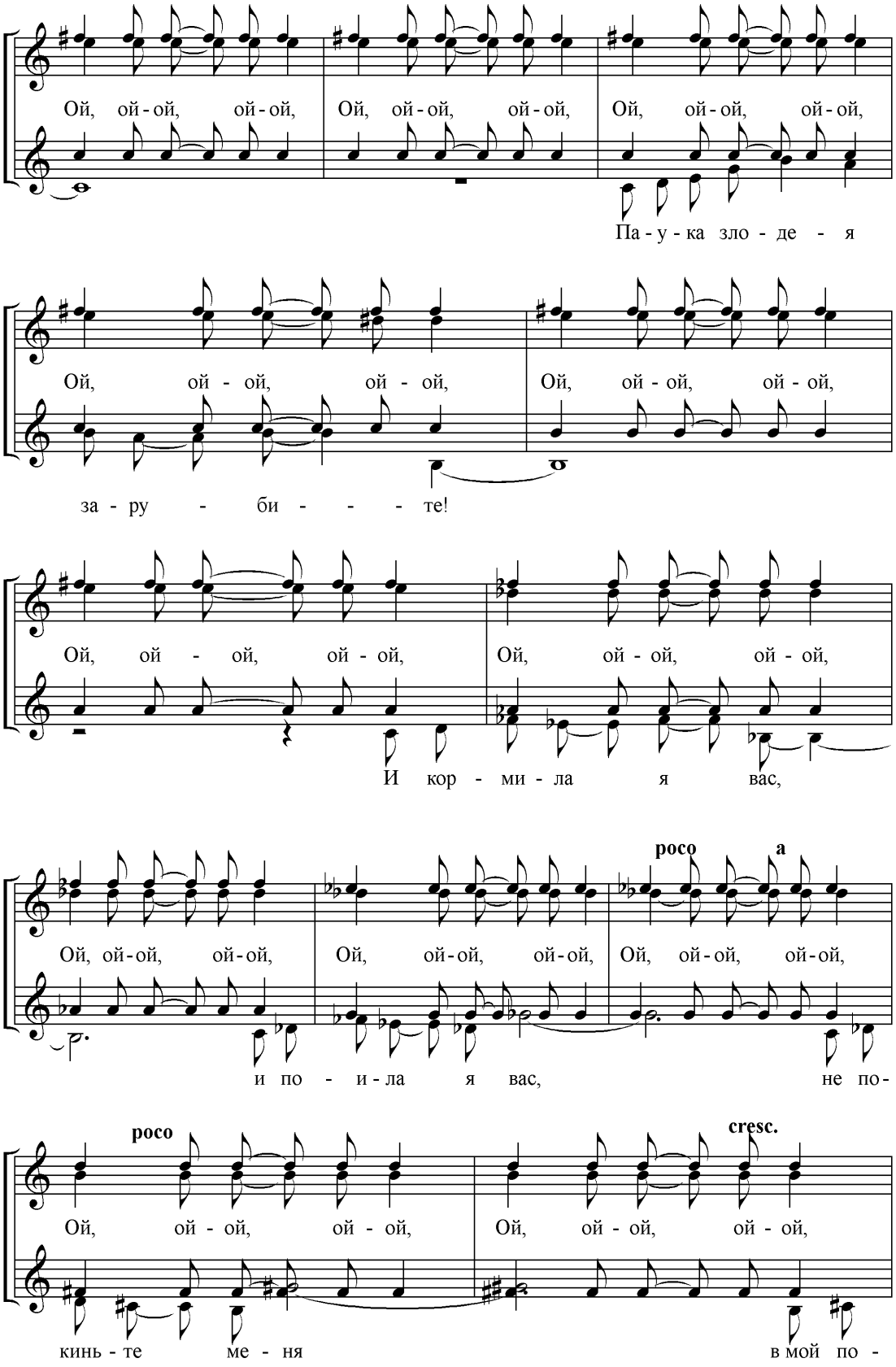
4
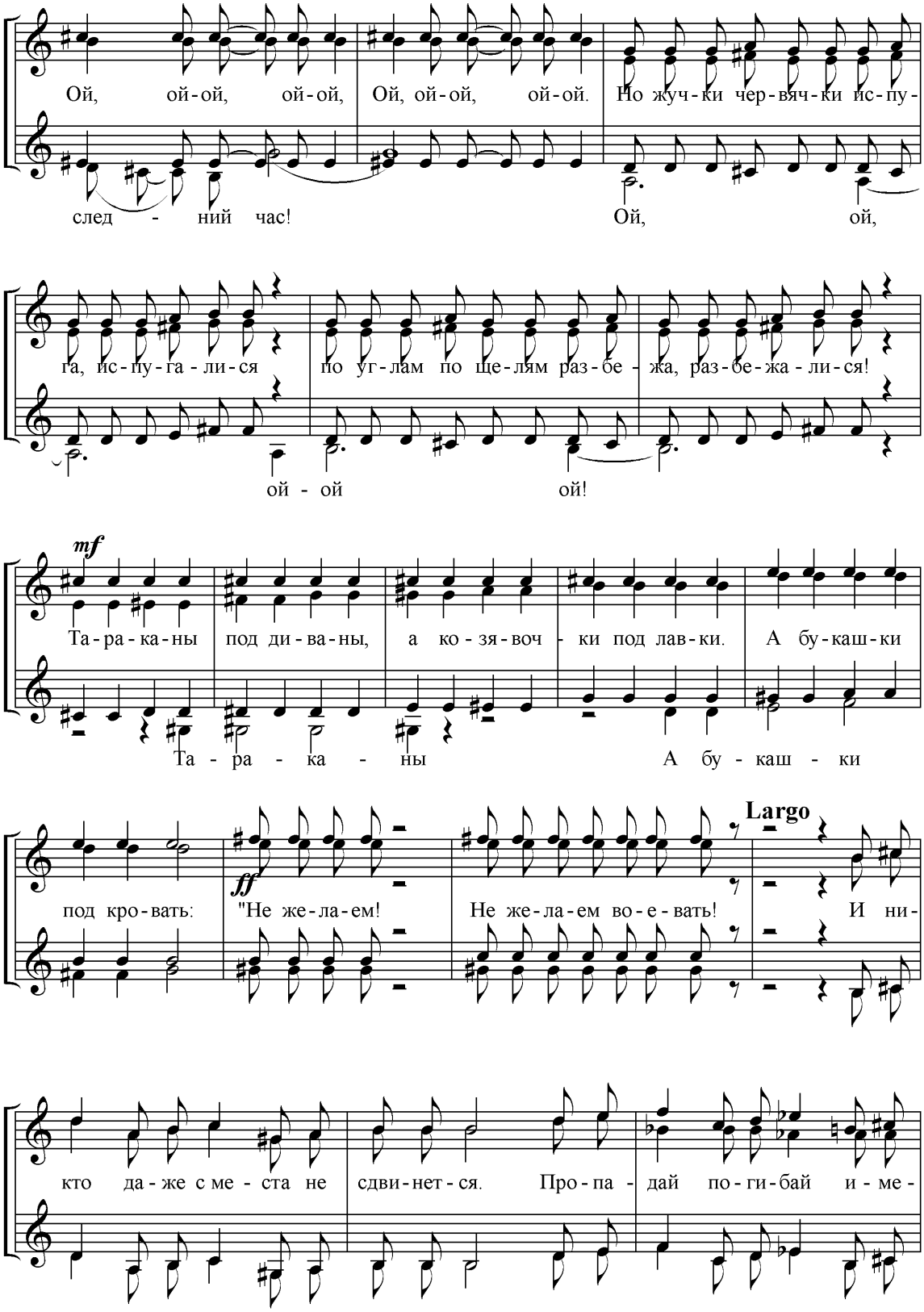

в них за-стеж-ки зо-ло-ты-е
Ха-ха не про-сты-е, ха-ха зо-ло-ты-е.
При-хо-ди-ла к Му-хе
Му-ха, му-ха, цо-ко-ту-ха,
Му-ха, му-ха, цо-ко-ту-ха,
Тум-тум, тум.
Тум--тум, тум.
ба-буш-ка пче-ла
Му-хе-цо-ко-ту-хе
Му-ха, му-ха, цо-ко-ту-ха,
Му-ха, му-ха, цо-ко-ту-ха,
Тум---тум, тум.
Тум-тум, тум.
ме-ду при-нес-ла.
"Ба-боч-ка кра-са-ви-ца,
Му-ха, му-ха, цо-ко-ту-ха,
Му-ха, му-ха, цо-ко-ту-ха,
Тум---тум, тум.
Тум-тум, тум.
ку-шай-те ва-рень-е
и-ли вам не нра-вит-ся
Му-ха, му-ха, цо-ко-ту-ха,
Му-ха, му-ха, цо-ко-ту-ха,
Тум-тум, тум.
Тум-тум, тум.
simile

5

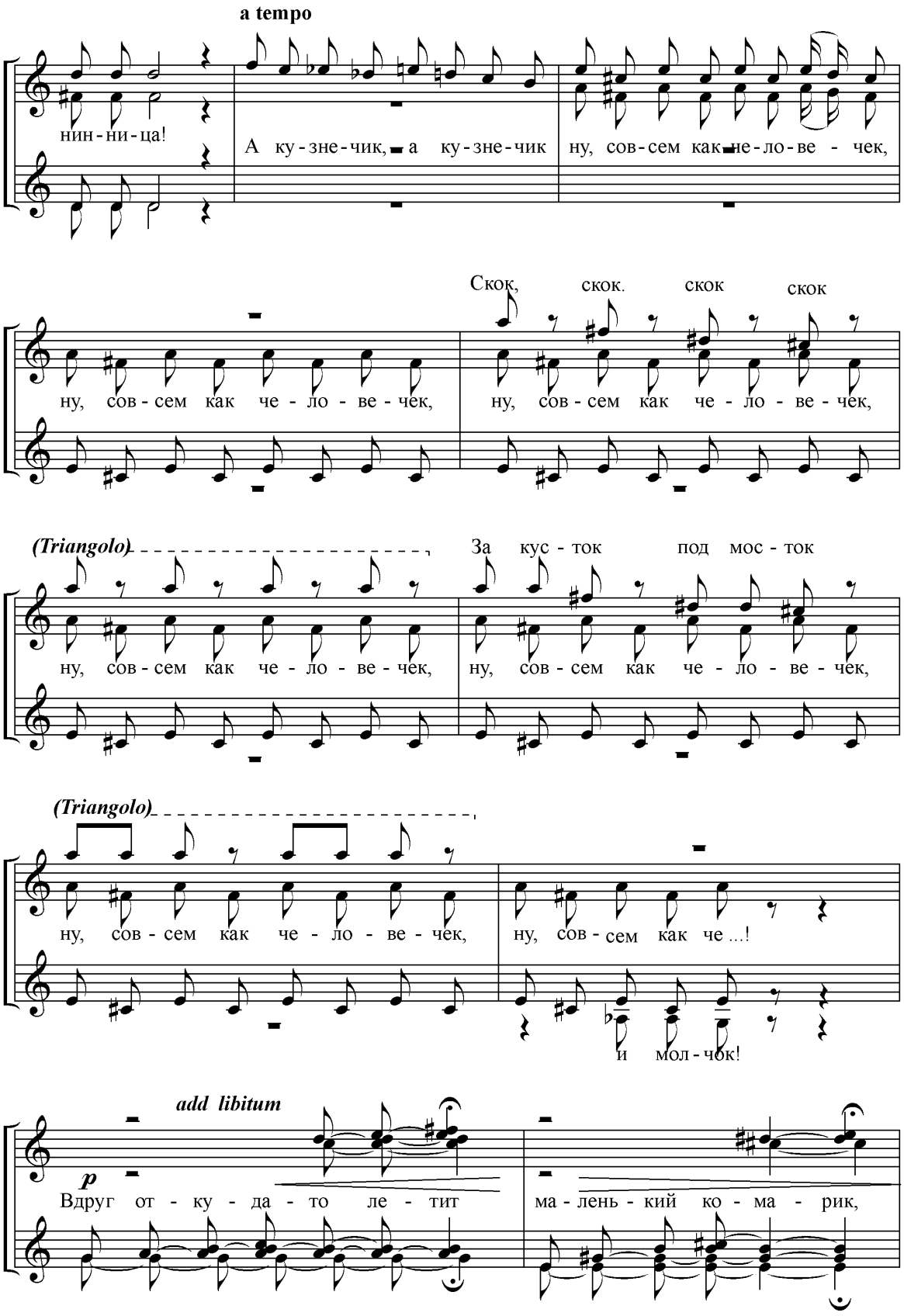

на - ше у - го-щень-е?"
Му - ха, му - ха, цо-ко - ту - ха, Му - ха, му - ха, цо-ко - ту - ха, Му - ха, му - ха, цо-ко - ту - ха,
Тум - тум, тум. Тум - тум, тум. Тум - тум, тум.
Piu mosso
(шепотом)
Вдруг ка - кой - то ста - ри - чок - Па - у - чок! Па - у - чок! Па - у - чок!
(шепотом)
На - шу Му - ху в у - го - лок, по - во - лок. По - во - лок По - во - лок
Хо - чет бед - ну - ю у - бить. Цо - ко - ту - ху по - гу - бить! Ой, ой - ой, ой - ой,
Ой, ой - ой, ой - ой, Ой, ой - ой, ой - ой, Ой, ой - ой, ой - ой,
До - ро - ги - е гос - ти по - мо - ги - те!
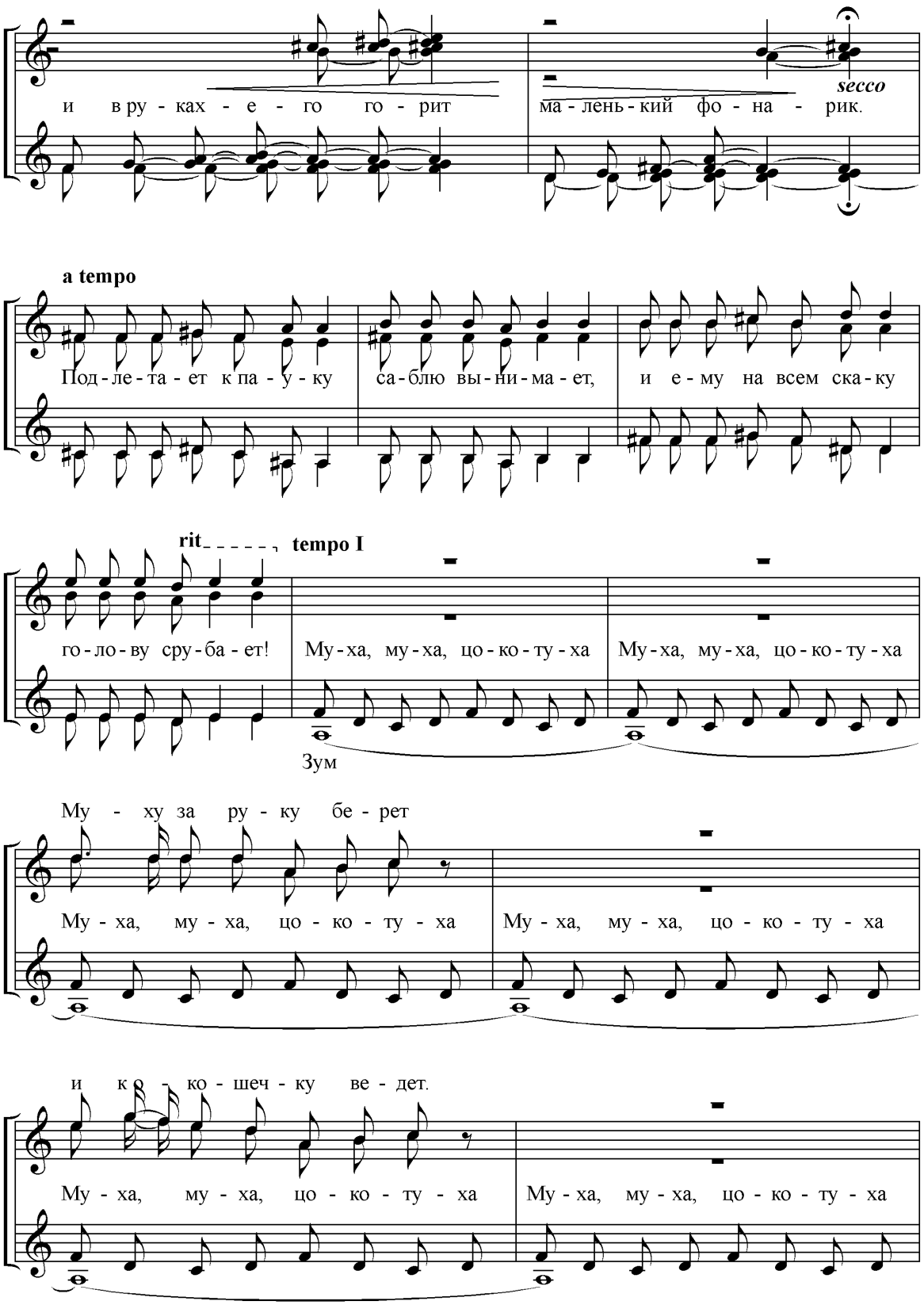
6


Ой, ой-ой, ой-ой, Ой, ой-ой, ой-ой, Ой, ой-ой, ой-ой,
Па-у-ка зло-де-я
Ой, ой-ой, ой-ой, Ой, ой-ой, ой-ой,
за-ру-би-те!
Ой, ой-ой, ой-ой, Ой, ой-ой, ой-ой,
И кор-ми-ла я вас,
poco a
Ой, ой-ой, ой-ой, Ой, ой-ой, ой-ой, Ой, ой-ой, ой-ой,
и по-и-ла я вас, не по-
poco cresc.
Ой, ой-ой, ой-ой, Ой, ой-ой, ой-ой,
кинь-те ме-ня в мой по-
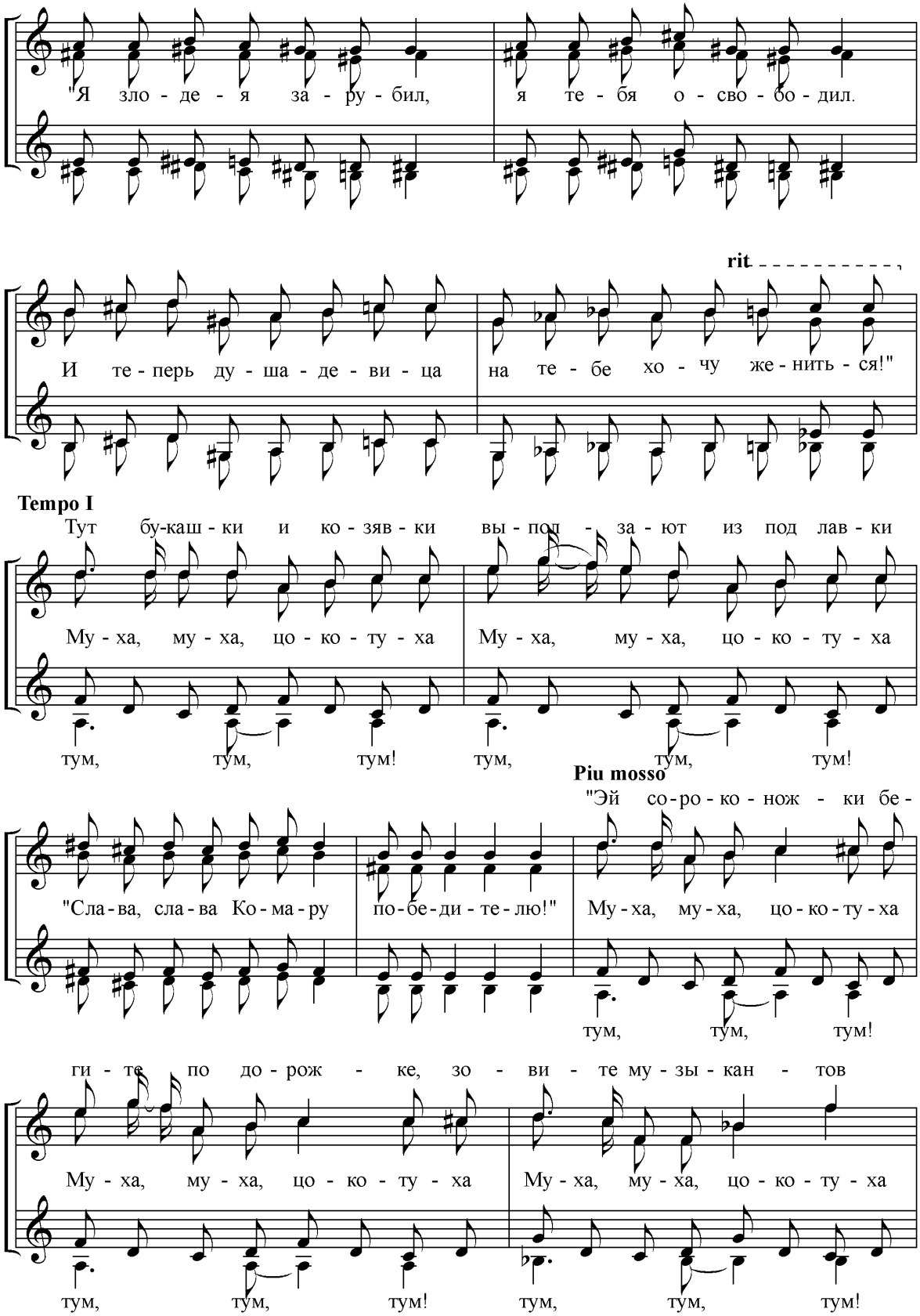

Ой, ой-ой, ой-ой, Ой, ой-ой, ой-ой. Но жуч-ки чер-вяч-ки ис-пу-
след - ний час! Ой, ой,
га, ис-пу-га-ли-ся по уг-лам по ще-лям раз-бе - жа, раз-бе-жа-ли-ся!
ой - ой ой!
mf
Та-ра-ка-ны под ди-ва-ны, а ко-зя-воч - ки под лав-ки. А бу-каш-ки
Та - ра - ка - ны А бу - каш - ки
Largo
под кро-вать: ff "Не же-ла-ем! Не же-ла-ем во-е-вать! И ни-
кто да-же с ме - ста не сдви-нет-ся. Про-па - дай по-ги-бай и-ме-
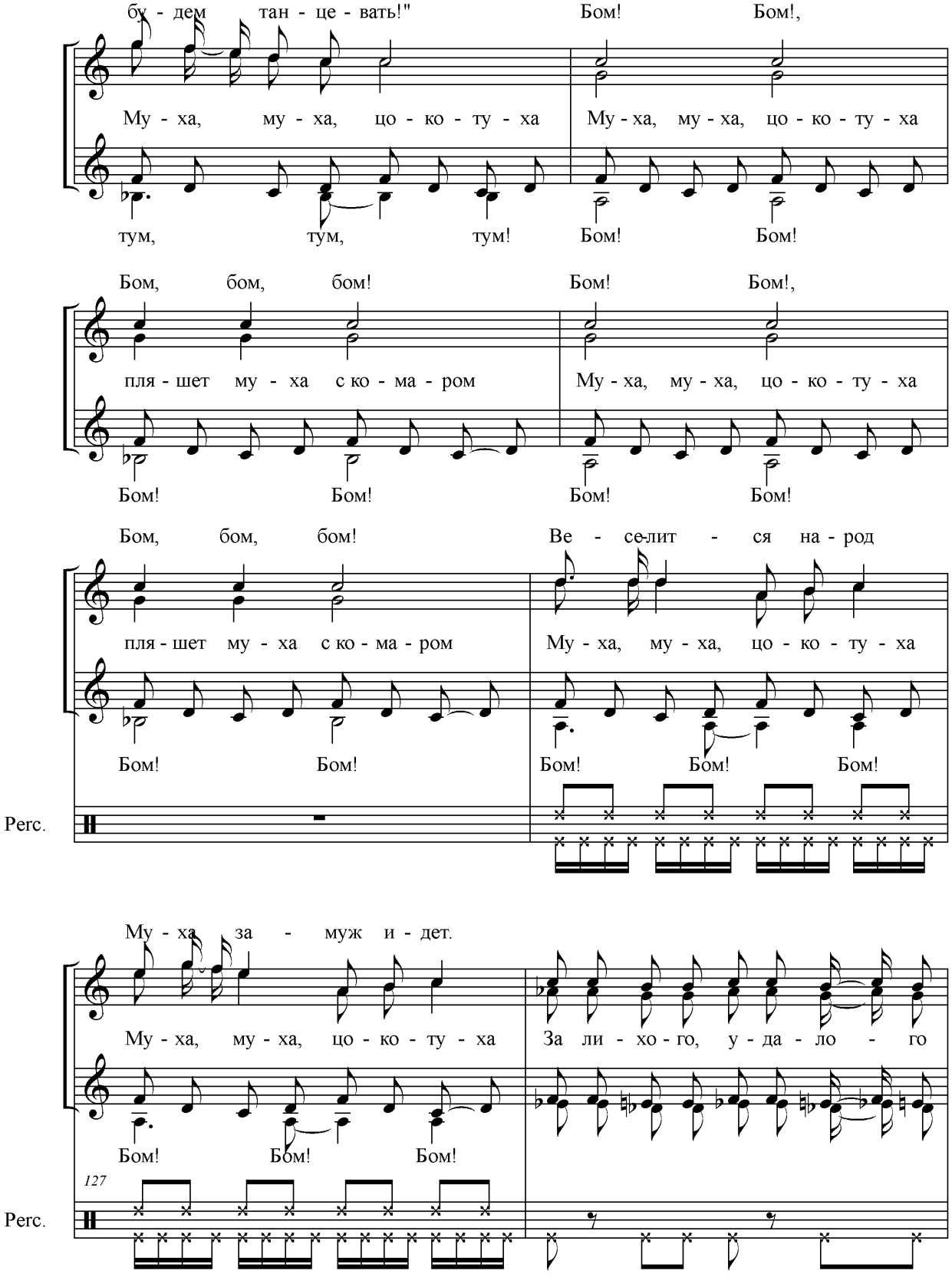
8


a tempo
нин-ни-ца!
А ку-зне-чик, а ку-зне-чик ну, сов-сем как не-ло-ве-чек,
Скок, скок. скок скок
ну, сов-сем как че-ло-ве-чек, ну, сов-сем как че-ло-ве-чек,
(Triangolo)
За кус-ток под мос-ток
ну, сов-сем как че-ло-ве-чек, ну, сов-сем как че-ло-ве-чек,
(Triangolo)
ну, сов-сем как че-ло-ве-чек, ну, сов-сем как че ...!
и мол-чок!
add libitum
p
Вдруг от-ку-да-то ле-тит ма-лень-кий ко-ма-рик,
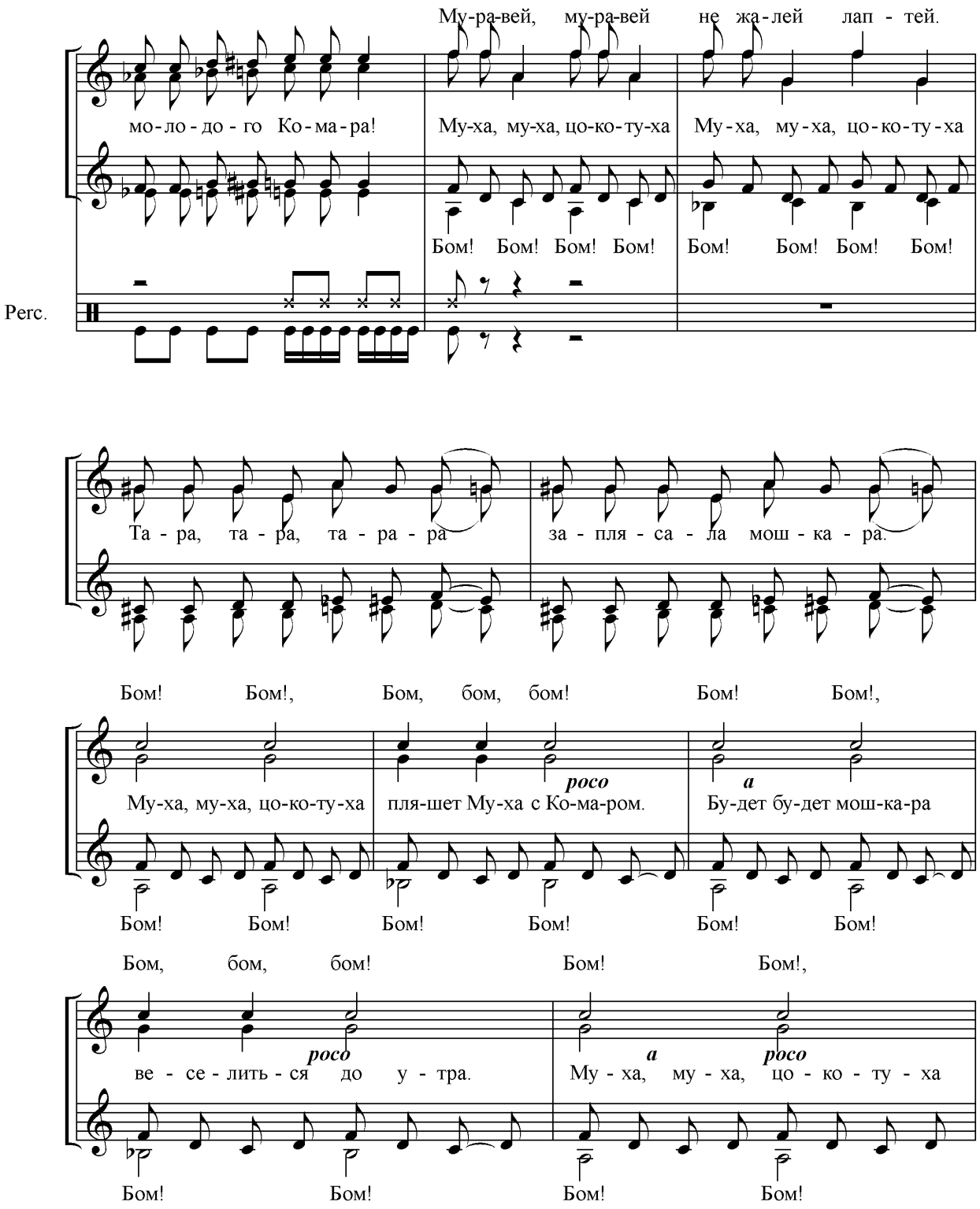

и в ру - ках - е - го го - рит
ма - лень - кий фо - на - рик.
secco
a tempo
Под - ле - та - ет к па - у - ку
са - блю вы - ни - ма - ет,
и е - му на всем ска - ку
rit. tempo I
го - ло - ву сру - ба - ет!
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха
Зум
Му - ху за ру - ку бе - рет
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха
и к о - ко - шеч - ку ве - дет.
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха

10
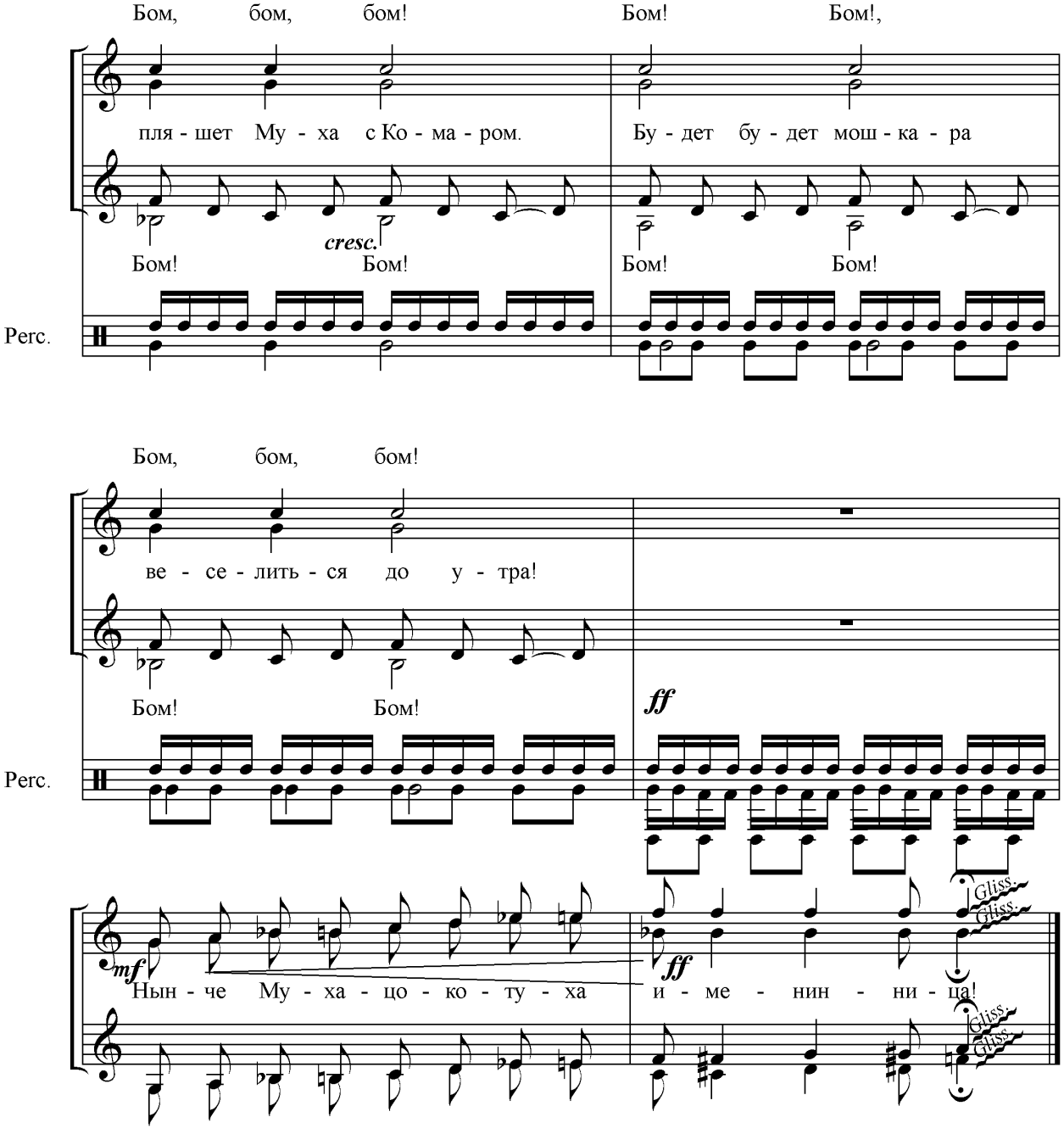

"Я зло - де - я за - ру - бил, я те - бя о - сво - бо - дил.
rit
И те - перь ду - ша - де - ви - ца на те - бе хо - чу же - нить - ся!"
Tempo I
Тут бу-каш - ки и ко - зяв - ки вы - под - за - ют из под лав - ки
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха
тум, тум, тум! тум, тум, тум!
Piu mosso
"Эй со-ро - ко - нож - ки бе -
"Сла - ва, сла - ва Ко - ма - ру по - бе - ди - те - лю!" Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха
тум, тум, тум!
ги - те по до - рож - ке, зо - ви - те му - зы - кан - тов
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха
тум, тум, тум! тум, тум, тум!


бу - дем тан - це - вать!"
Бом! Бом!,
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха
тум, тум, тум!
Бом! Бом!
Бом, бом, бом!
Бом! Бом!,
пля - шет му - ха с ко - ма - ром
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха
Бом! Бом! Бом! Бом!
Бом, бом, бом!
Ве - се-лит - ся на - род
пля - шет му - ха с ко - ма - ром
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха
Бом! Бом!
Бом! Бом! Бом!
Perc.
Му - ха за - муж и - дет.
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха
За ли - хо - го, у - да - ло - го
Бом! Бом! Бом!
127
Perc.
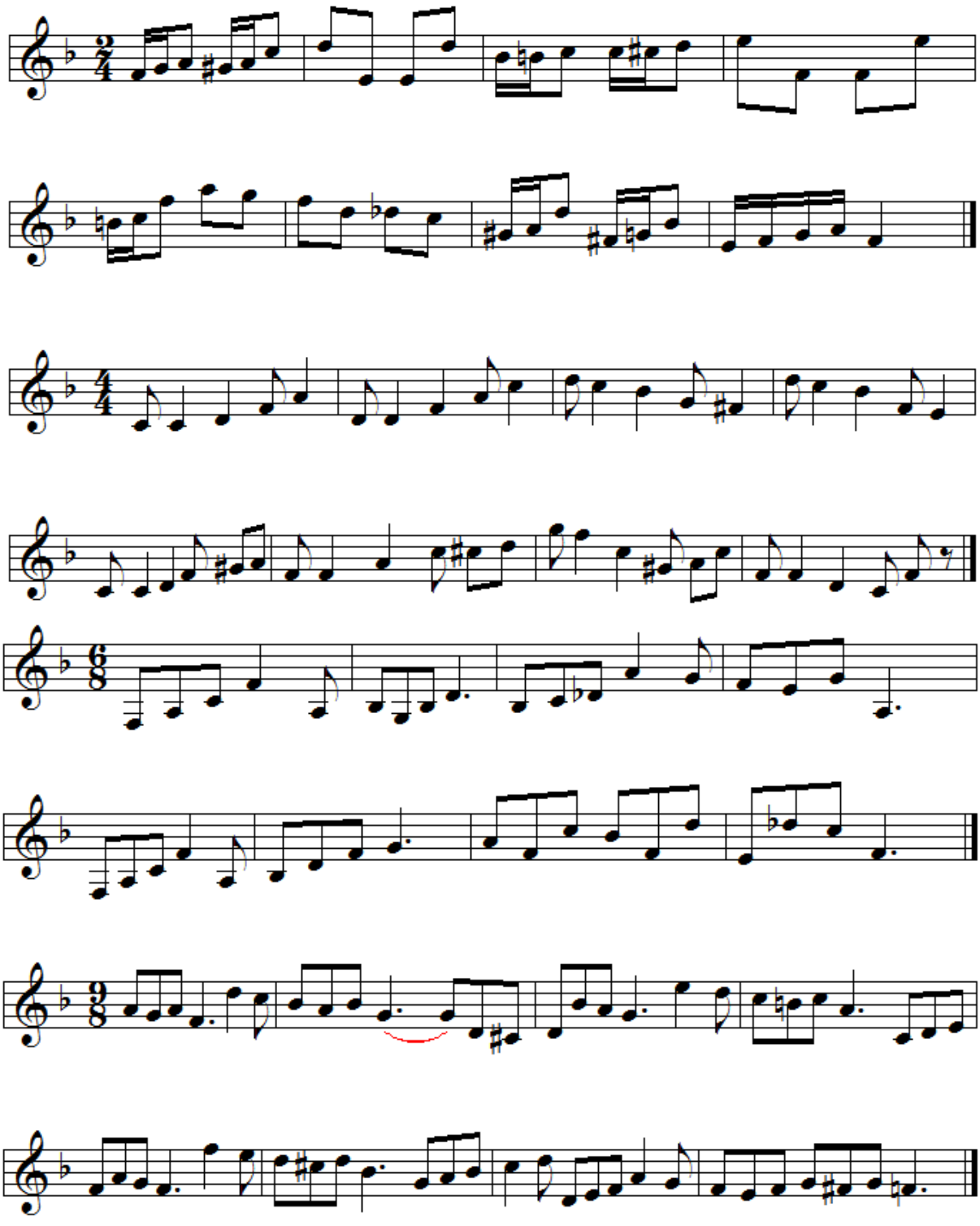
12
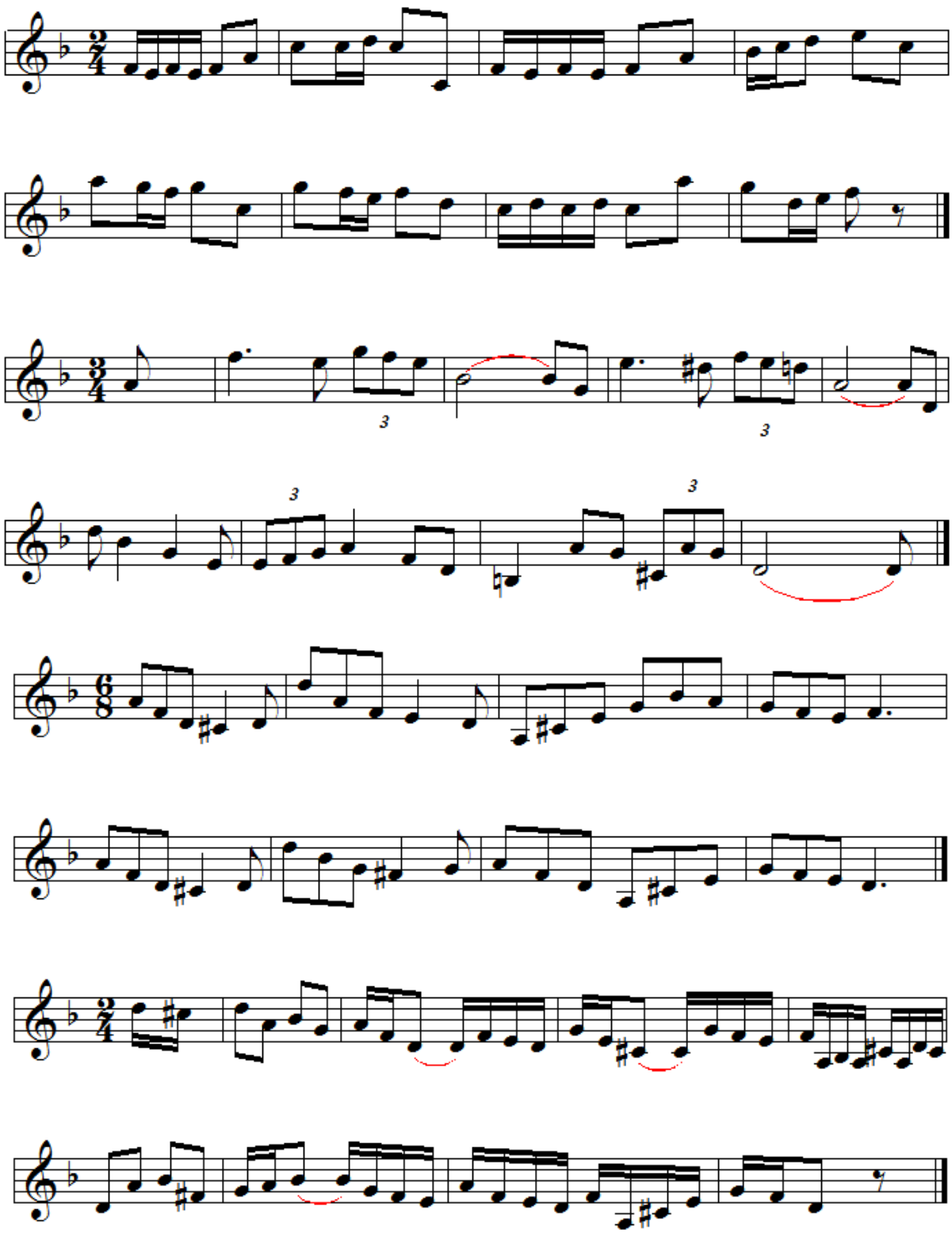

Му-ра-вей, му-ра-вей не жа-лей лап - тей.
мо-ло-до-го Ко-ма-ра!
Му-ха, му-ха, цо-ко-ту-ха
Му-ха, му-ха, цо-ко-ту-ха
Бом! Бом! Бом! Бом!
Бом! Бом! Бом! Бом!
Perc.
Та - ра, та - ра, та - ра - ра
за - пля - са - ла мош - ка - ра.
Бом! Бом!, Бом, бом, бом! Бом! Бом!,
Му-ха, му-ха, цо-ко-ту-ха
poco
пля-шет Му-ха с Ко-ма-ром.
a
Бу-дет бу-дет мош-ка-ра
Бом! Бом! Бом! Бом! Бом! Бом!
Бом, бом, бом! Бом! Бом!,
poco
ве - се - лить - ся до у - тра.
a
poco
Му - ха, му - ха, цо - ко - ту - ха
Бом! Бом! Бом! Бом!
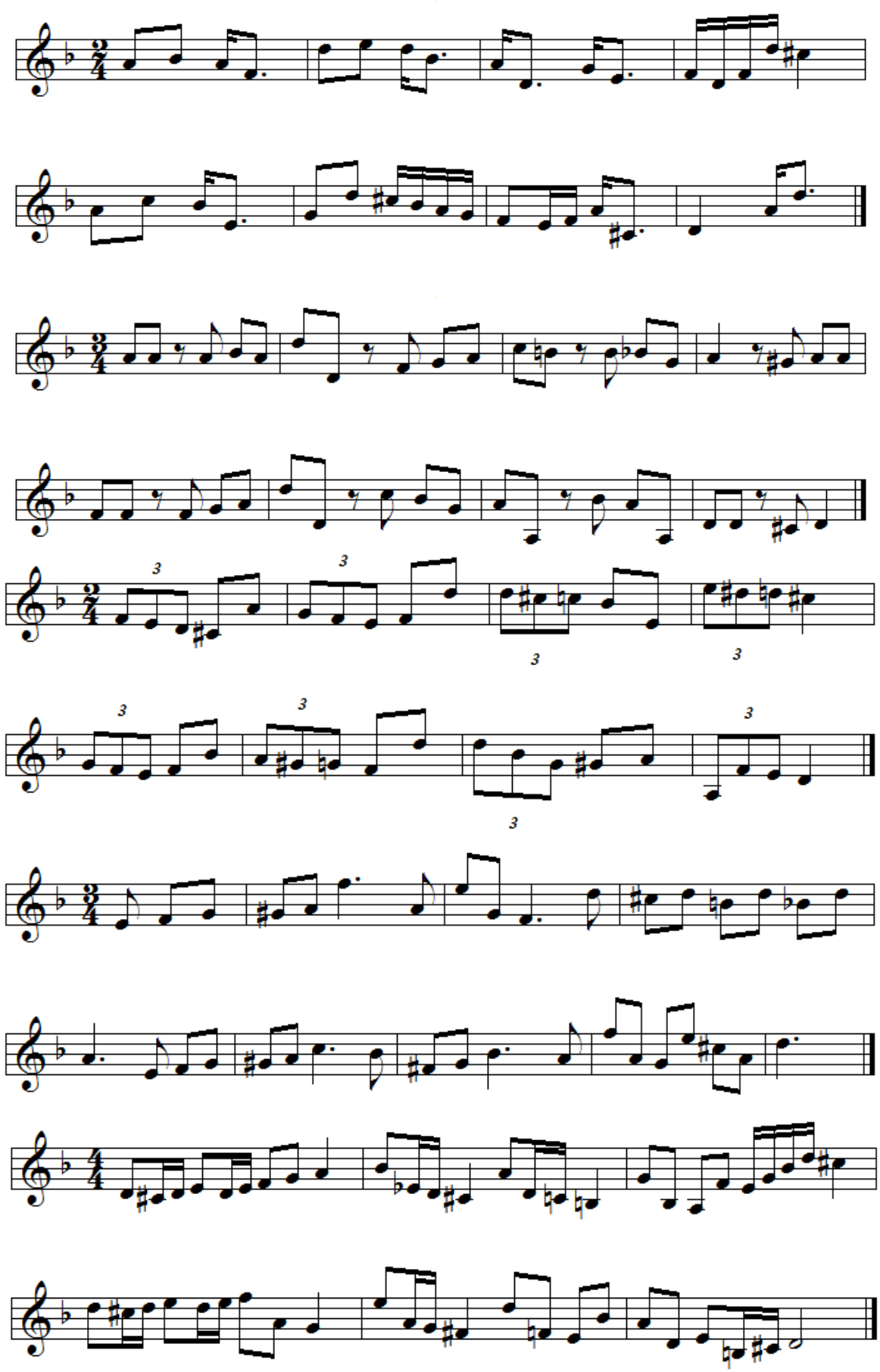
13


Бом, бом, бом! Бом! Бом!,
пля - шет Му - ха с Ко - ма - ром.
Бу - дет бу - дет мош - ка - ра
cresc.
Бом! Бом! Бом! Бом!
Perc.
Бом, бом, бом!
ве - се - лить - ся до у - тра!
Бом! Бом!
ff
Perc.
mf
Нын - че Му - ха - цо - ко - ту - ха
ff
и - ме - нин - ни - ца!
Gliss.
Gliss.
Gliss.
Gliss.
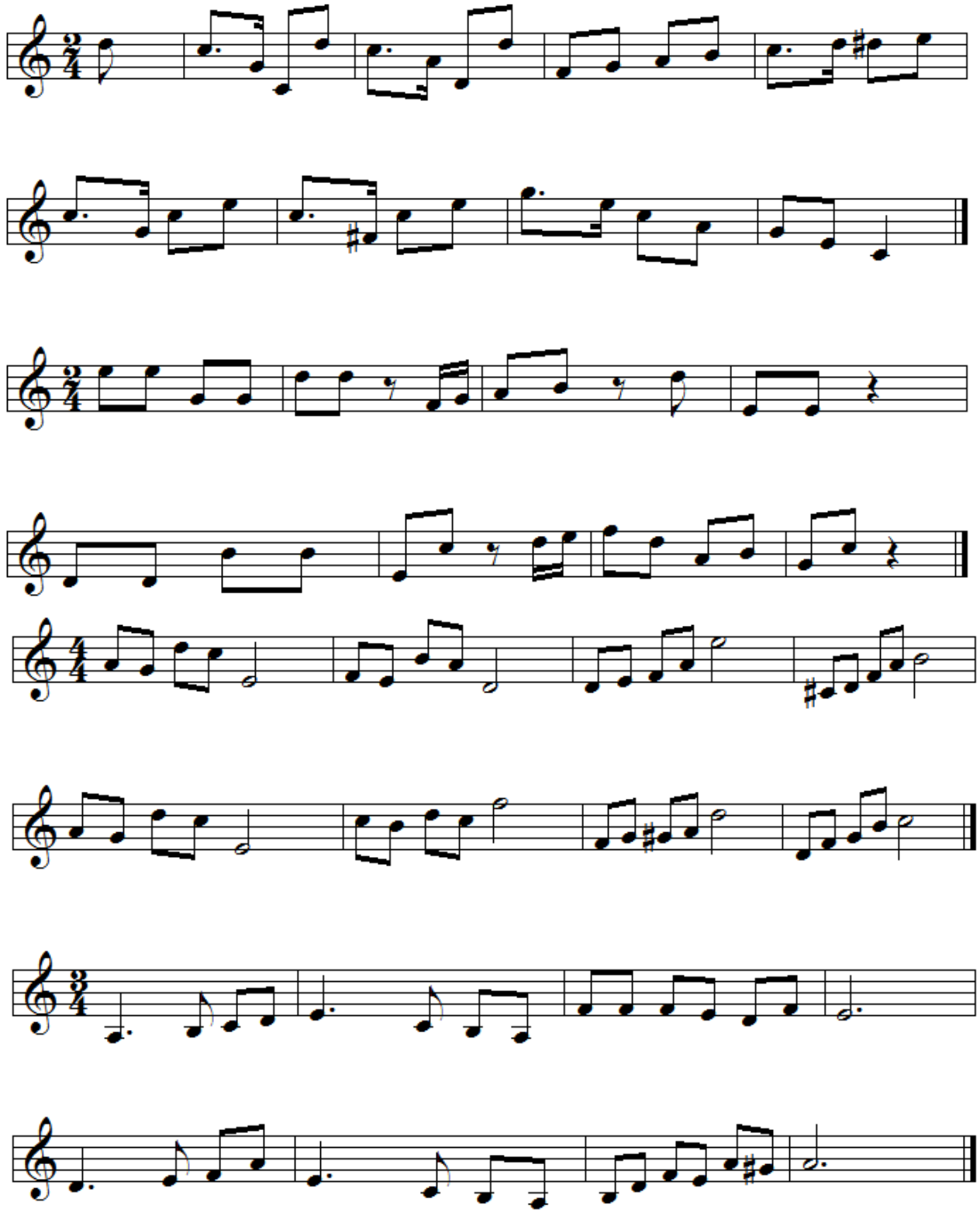
## Додаток В
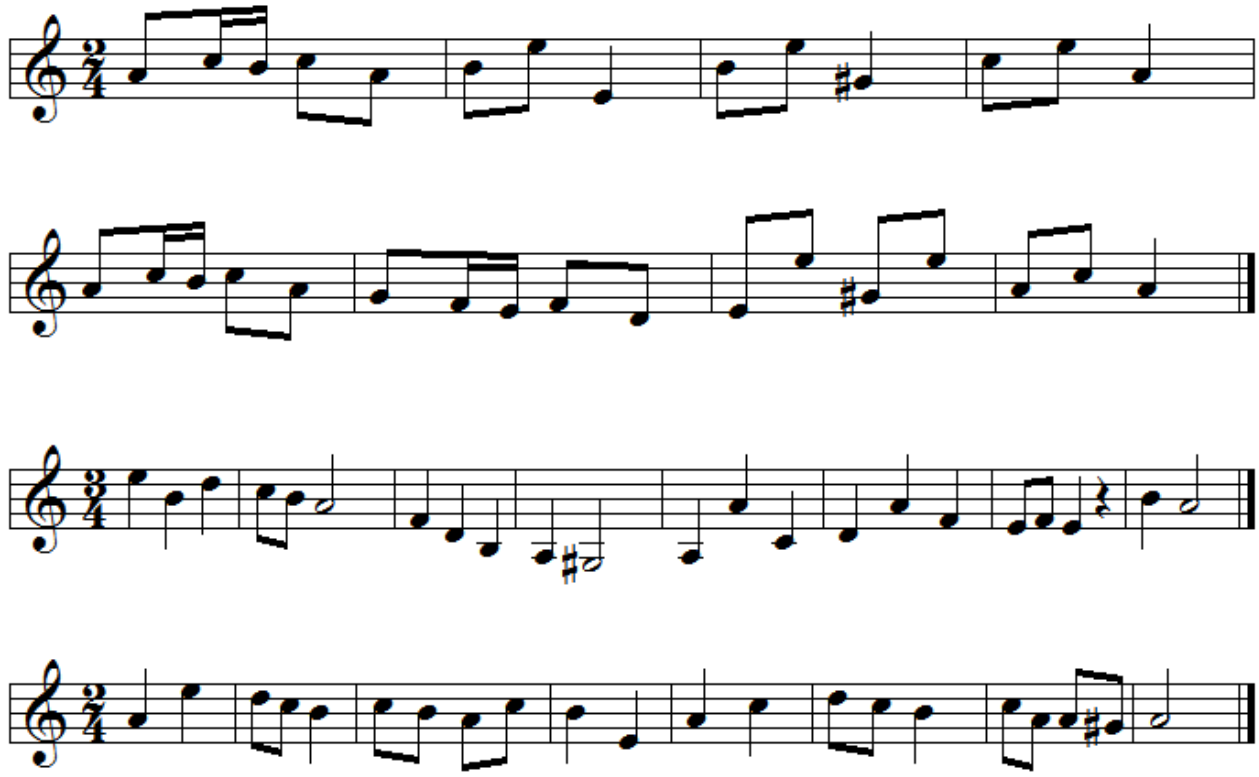






**Додаток Д**





**Додаток Е**

***

«Сів шпак на шпаківню,
Заспівав шпак півню:
Ти не вмієш, так, як я,
Ти не вмієш, так, як ти».

***

«Хитру сороку спіймати морока,
А на сорок сорок,
Сорок морок».

***

«Стоїть піп на коні
Копа під попом,
Піп під ковпаком».

***

«Улас у нас, Панас у вас».

***

«Раз - дрова, два - дрова, три – дрова».

***

«Серед корчів корч найкорчакуватіший».
«Ходить посмітюха по сміттю,
З маленькими посмітюшенятами».

***

«Росте липа, біля Пилипа»

***

«Роса росила, коса косила».

***

«Бігли коні під мостами
Золотими копитами».

***

Нум, плакать, нум!
Де твій кум? На, До-ну! – 2р.
Нум, плакать, нум!
А твій де? Потонув.
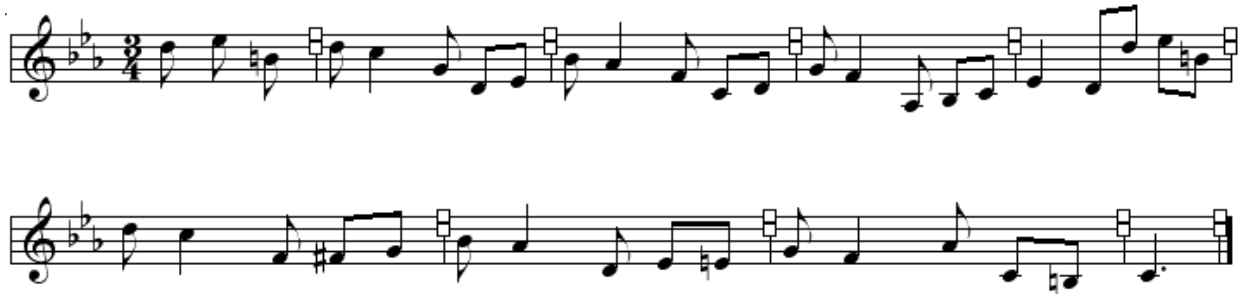
***

Котику-братіку, несе мене лиска
По каменю, мосту
На своєму хвосту!
Порятуй мене!

***

Колись така правда була,
Що куриця та бичка привела,
А той бичок та наніс яєчок,

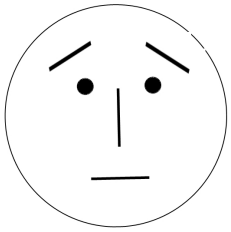
В ступа на яйцях сиділа,
А лисиця та хвостом вертіла.
А безрукій та ті яйця вкрав,
Та голому поза пазуху сховав.
А сліпий та посматрував,
А німий з караула закричав,
А безногий та впогону побіжав.

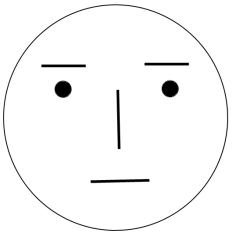
**Додаток И**



спокійно

мирно

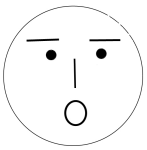




стомлено

покірно

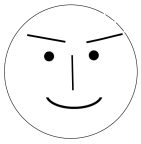
## Додаток К



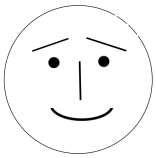
огутньо
ужньо
рочисто
рдо



дважно
ильно
міливо



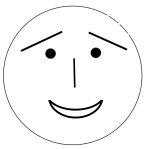
ідно
остойно
оважно
олідно



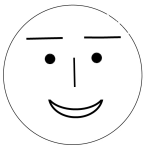
Ніжно
гідно
ило
яко
гливо
Мило



Захоплено
Чудово
Прекрасно
Розкішно



Збуджено
Заразливо
Сяючи
Блискучо

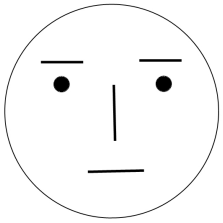


Завзято
Жартівливо
Живо
Бадьоро



Радісно
Потішно
Грайливо
Легко

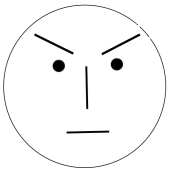
СПОКІЙНО



ПРОСТО, ВІЛЬНО



Обережно
есміливо
олохливо
ором’язливо



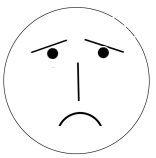
нтежено
ружено
покійно
вожливо
адливо



мно
лібно
разливо
яво



задовілно
алахливо
дружньо
овово



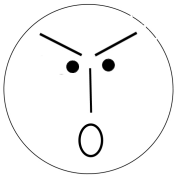
Нудно
хмуро
пісно



розливо
рстоко
зоро
рожливо
стро



Похмуро
крботно
агічно
мучено
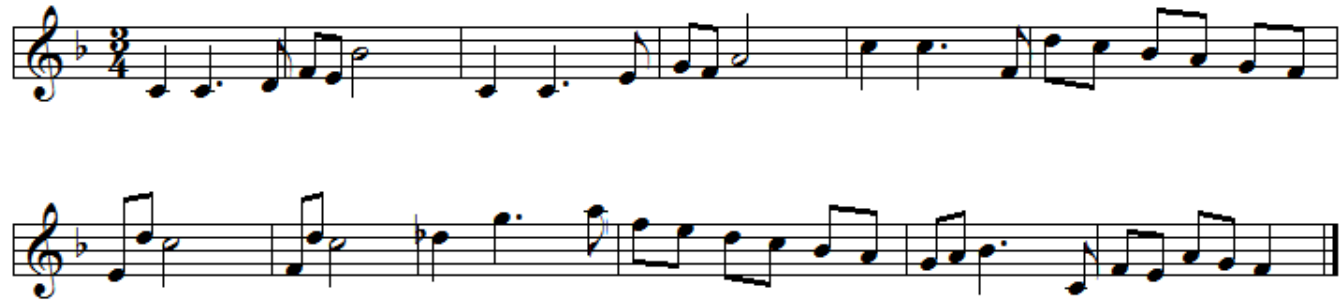


Злісно
бливо
вно
бо

Марно
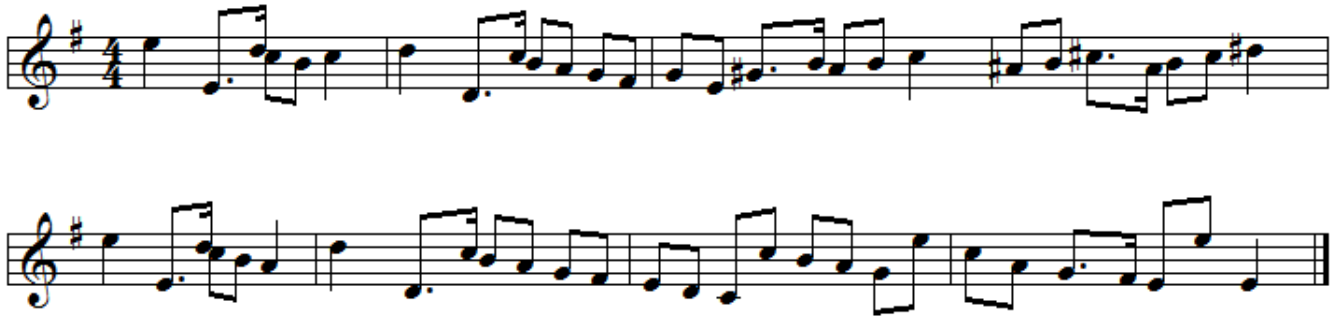
Зухвало
Розлючено

# Додаток Л
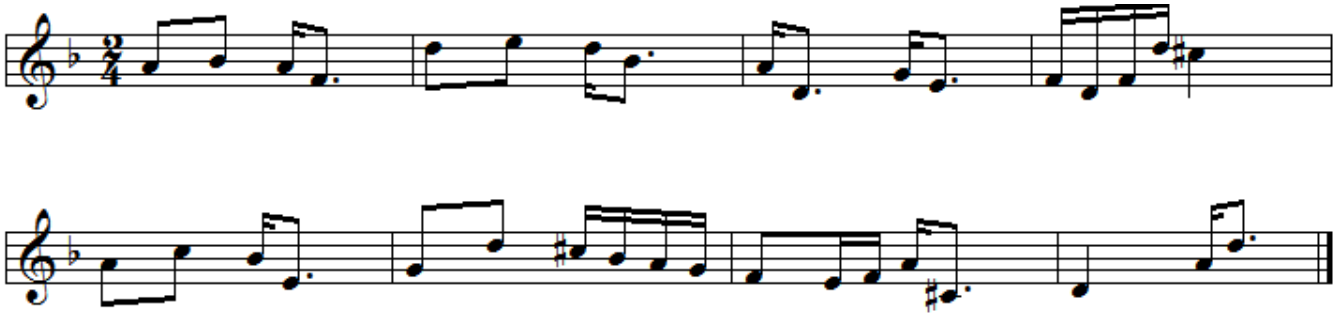
**1.**
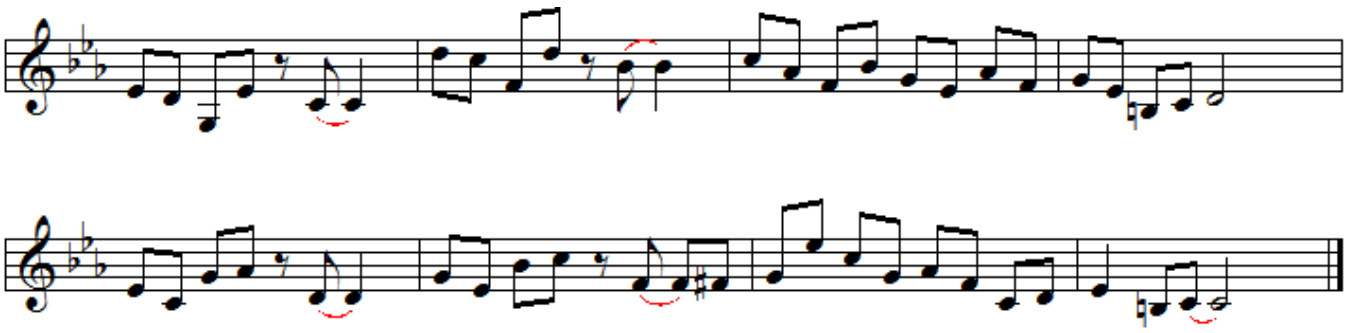


**2.**
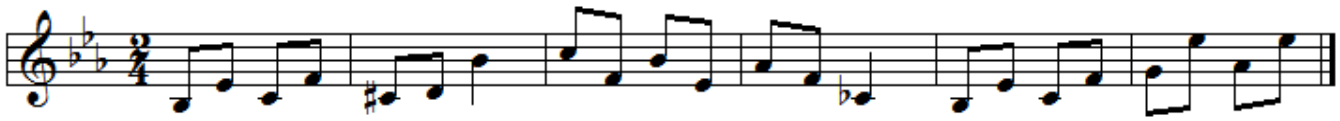


**3.**
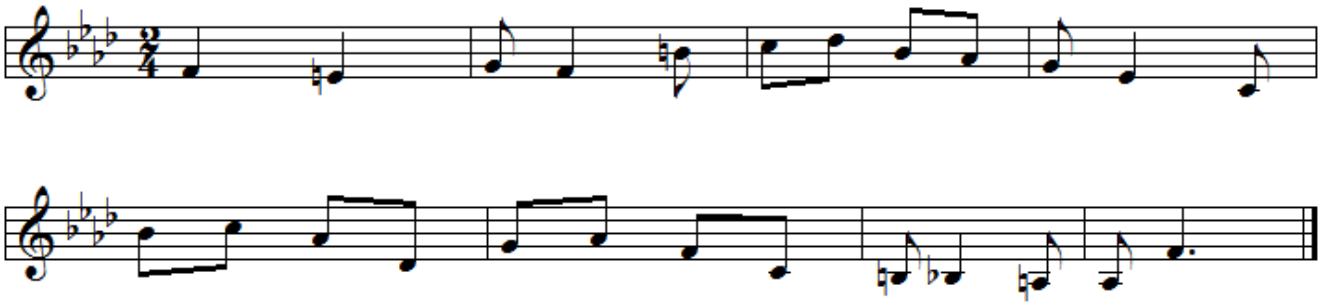


**4.**
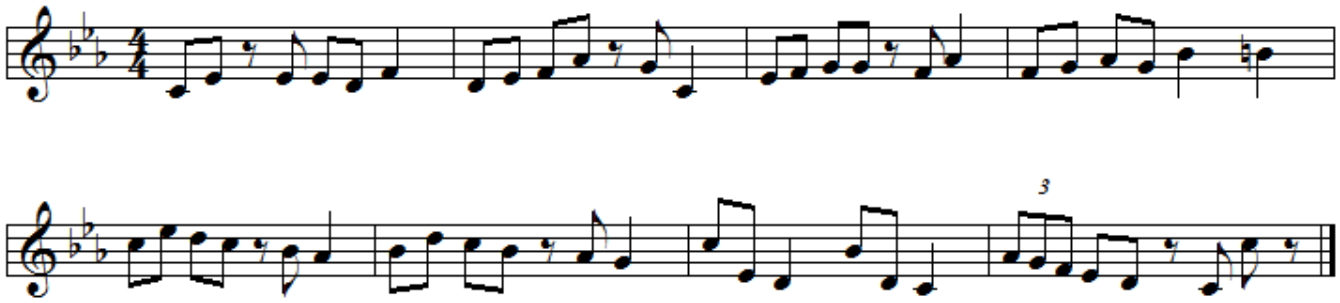


**5.**



**6.**
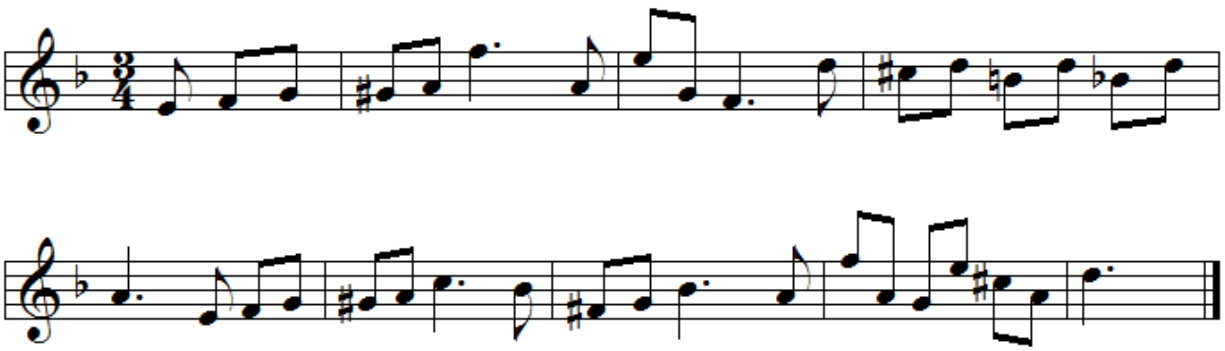


**7.**
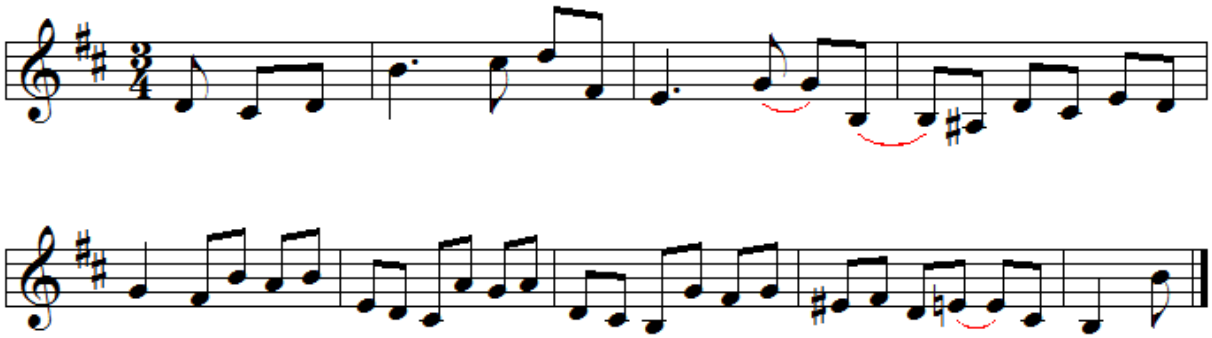


## Додаток М
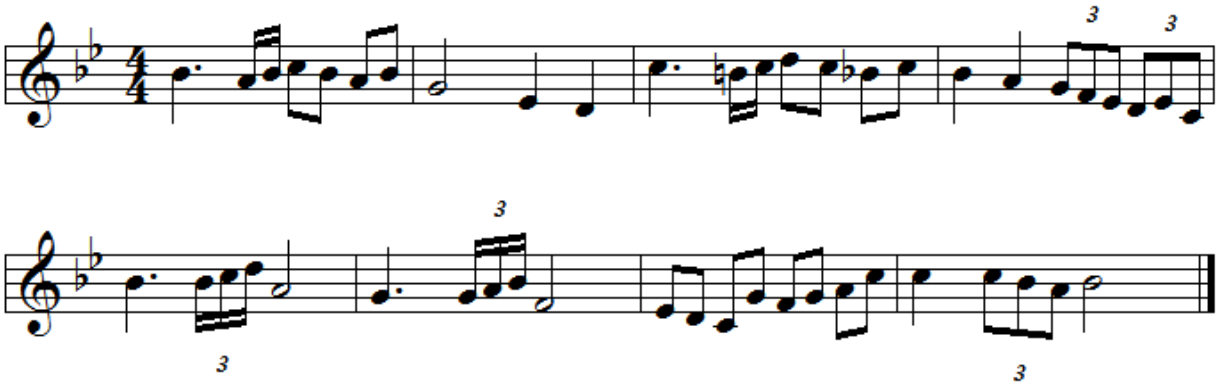
**1.**
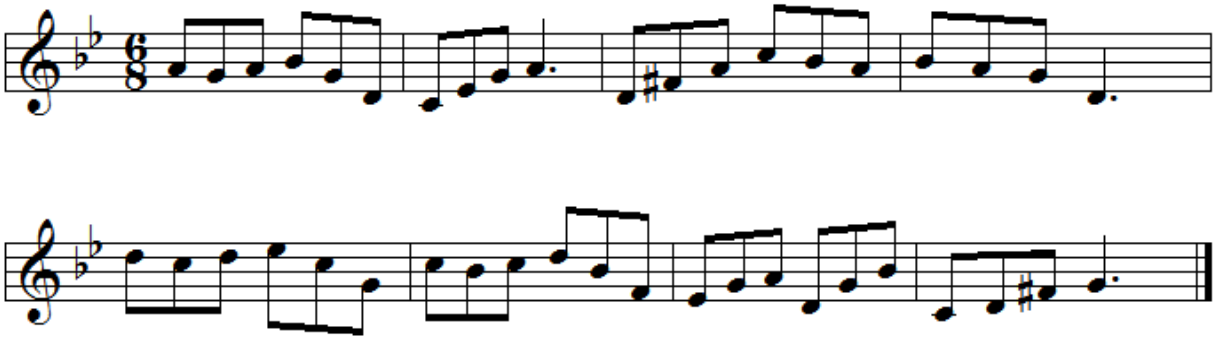


**2.**
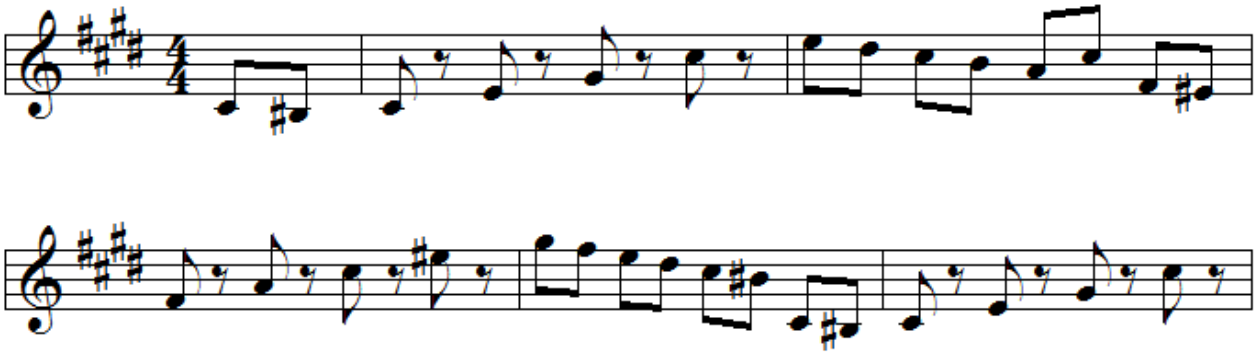


**3.**



**4.**



**5.**
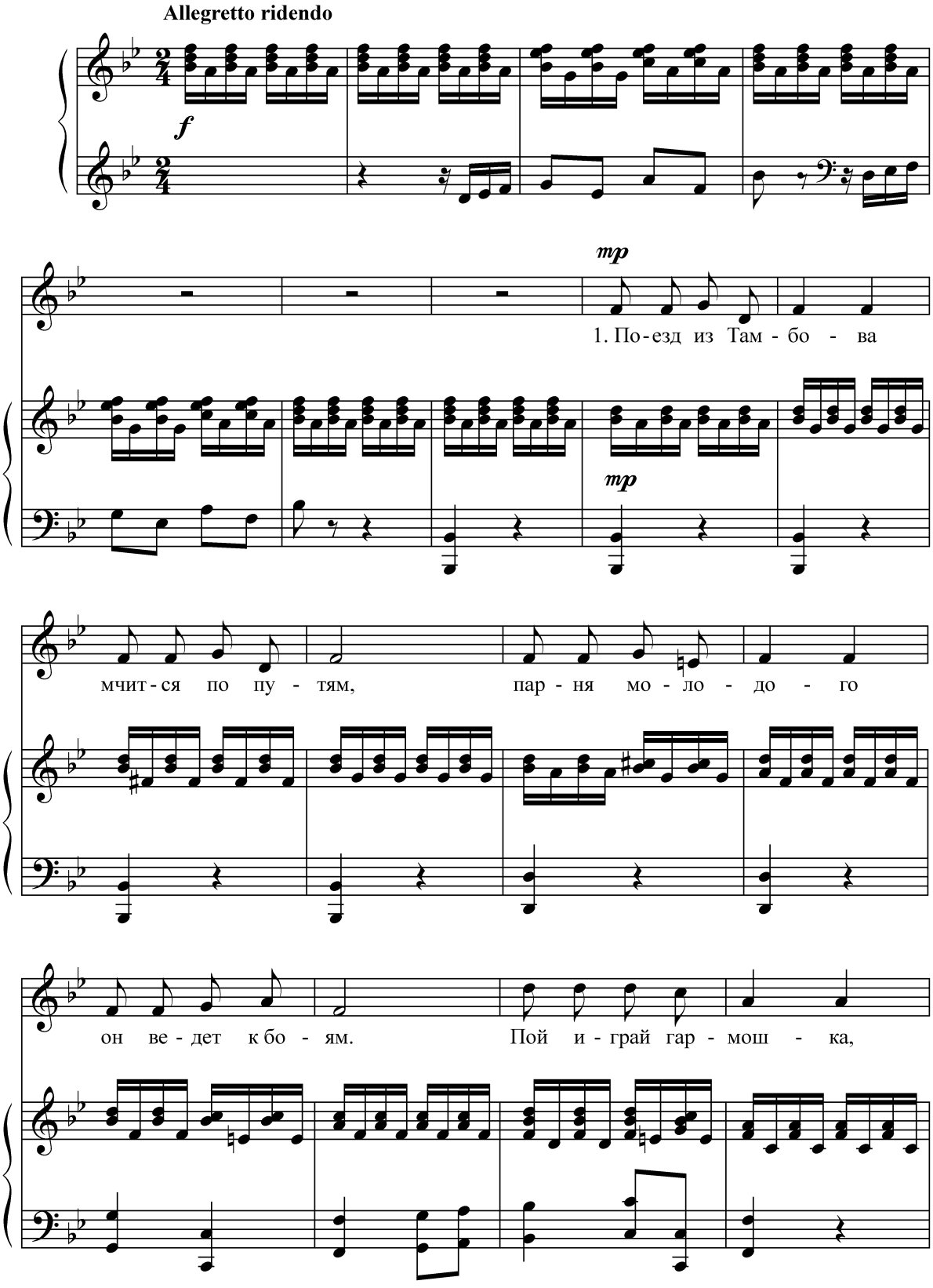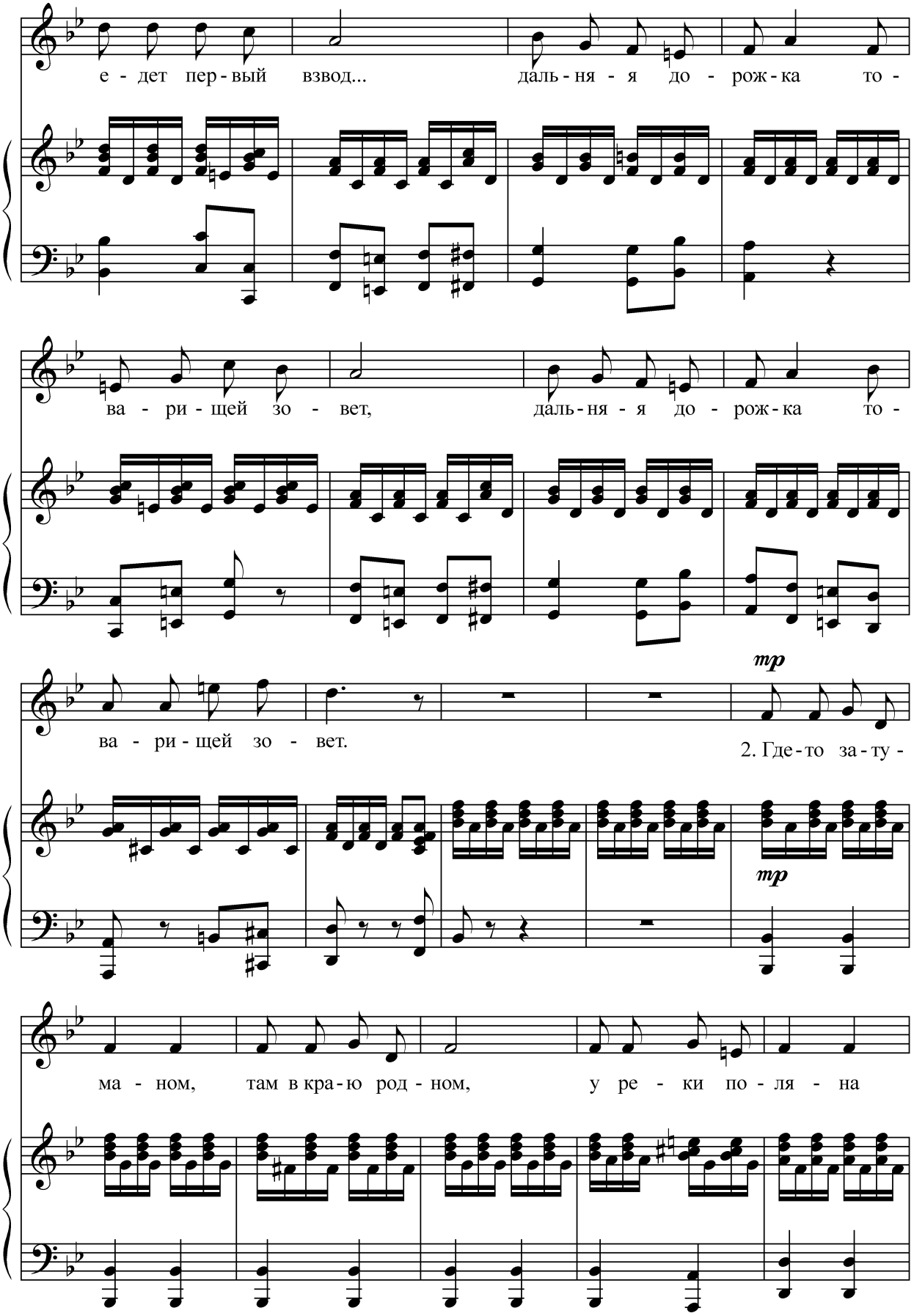


**6.**
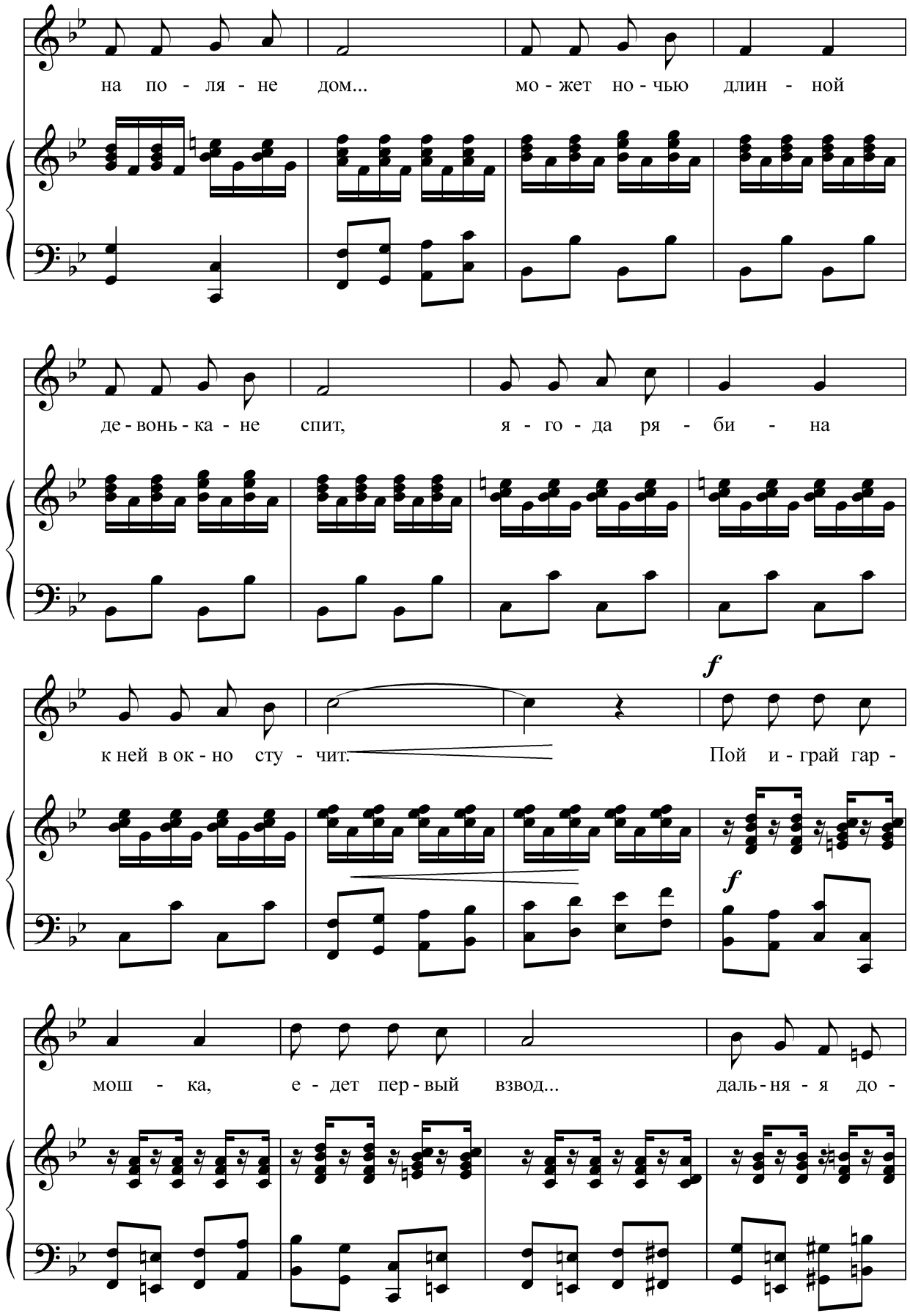
## ДОДАТОК Н
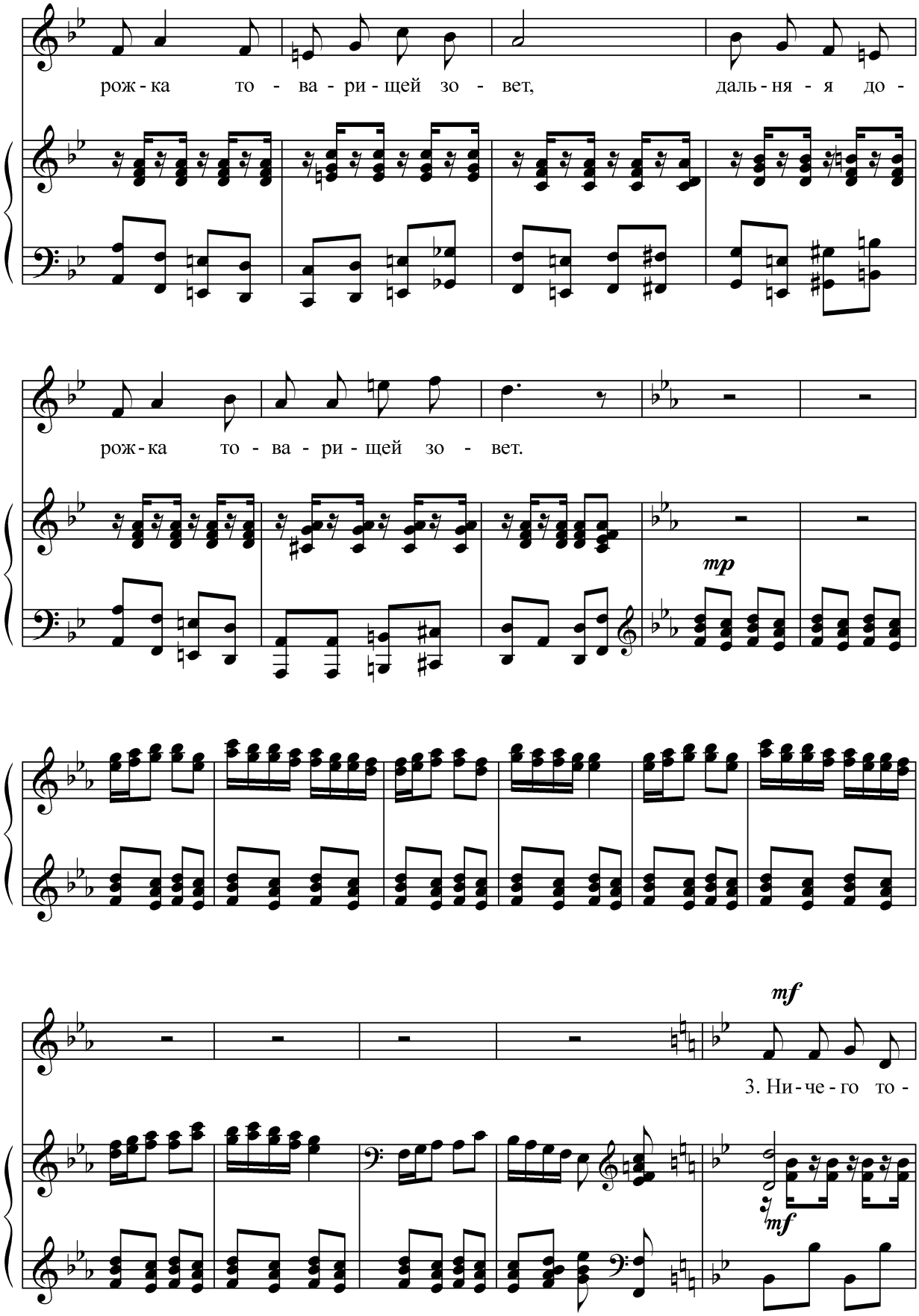
# Пой, играй, гармошка!
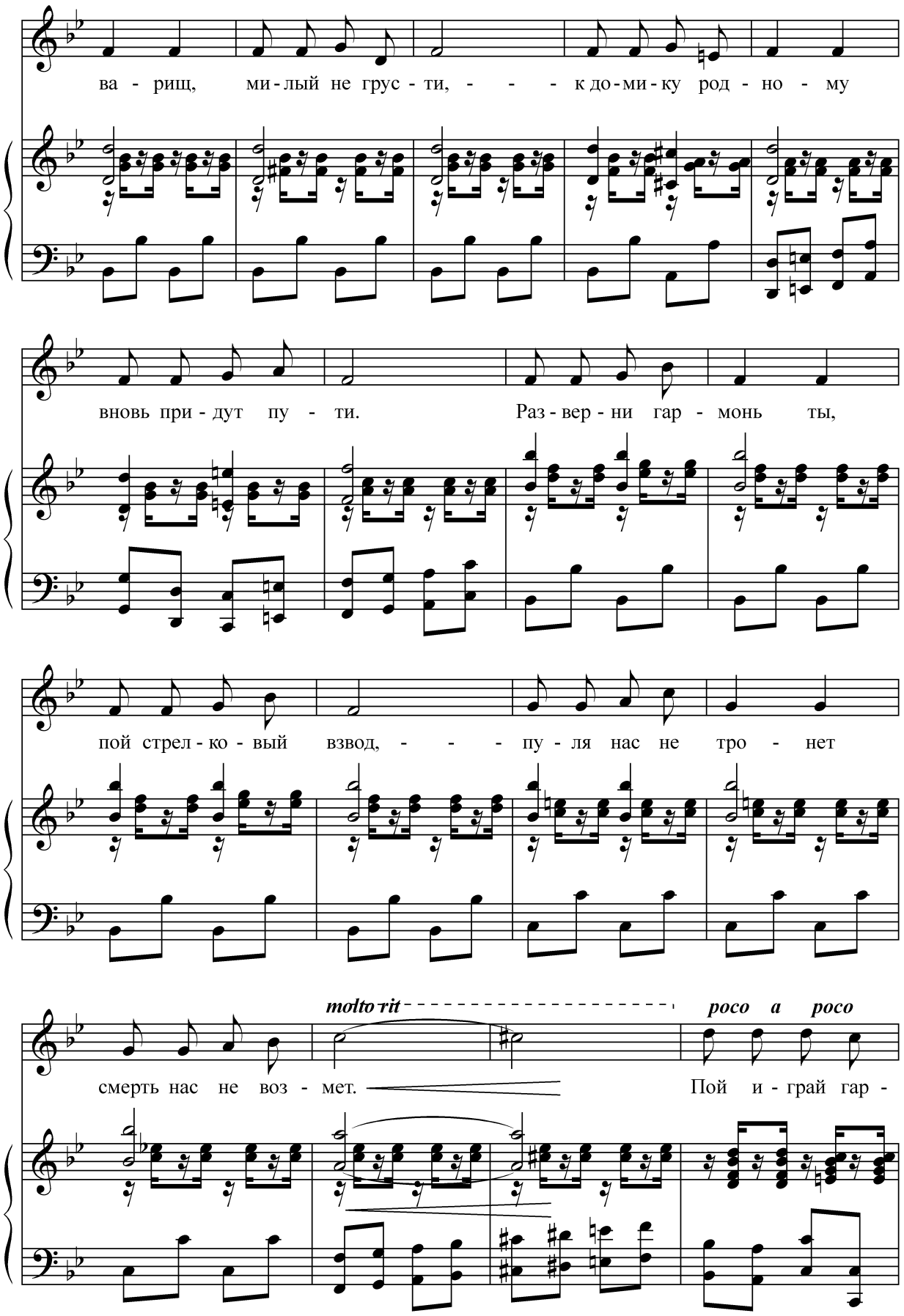
**сл. А.Софронова**
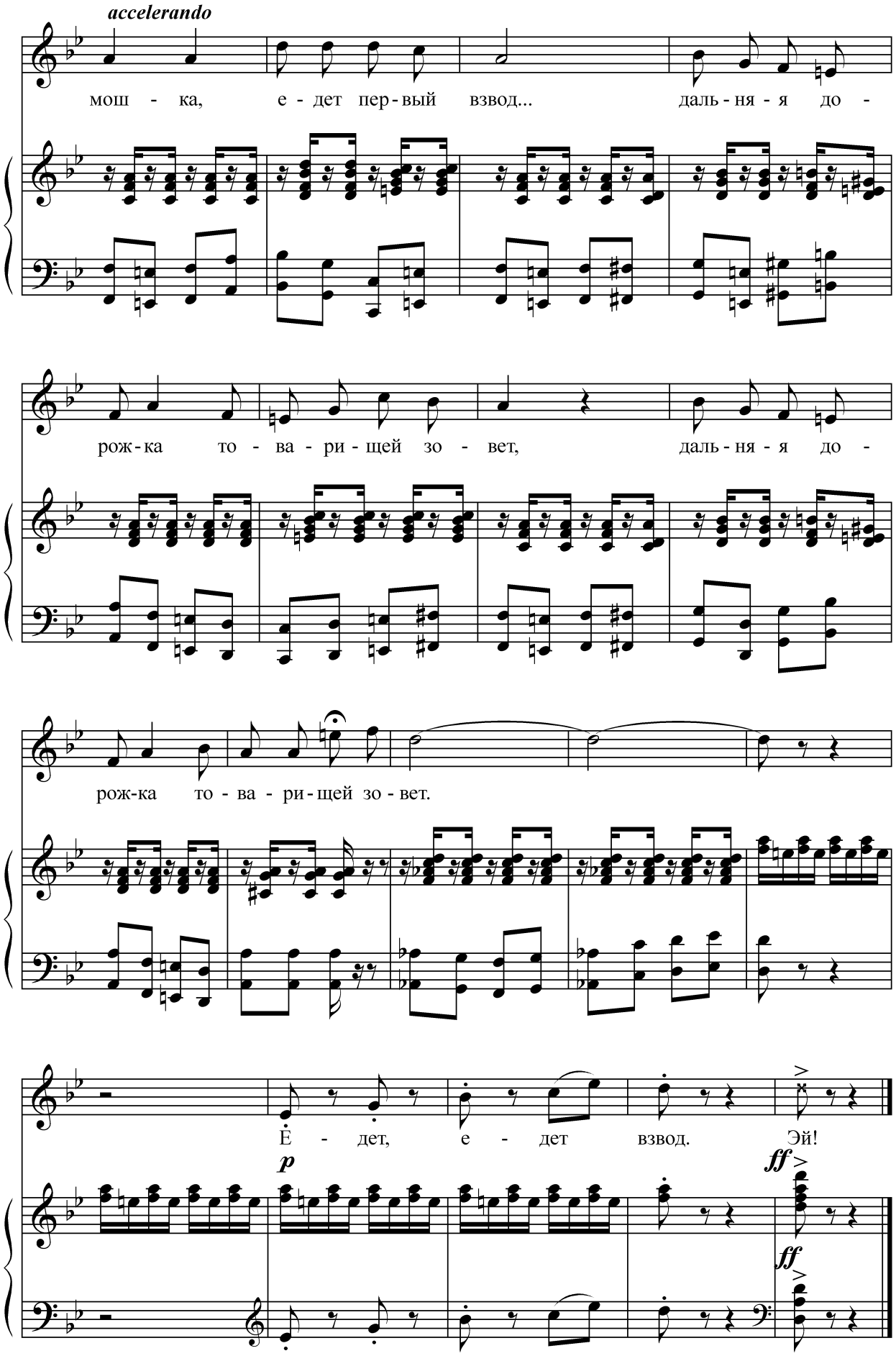



е - дет пер - вый взвод... даль - ня - я до - рож - ка то -
ва - ри - щей зо - вет, даль - ня - я до - рож - ка то -
mp
ва - ри - щей зо - вет.
2. Где - то за - ту -
mp
ма - ном, там в кра - ю род - ном, у ре - ки по - ля - на
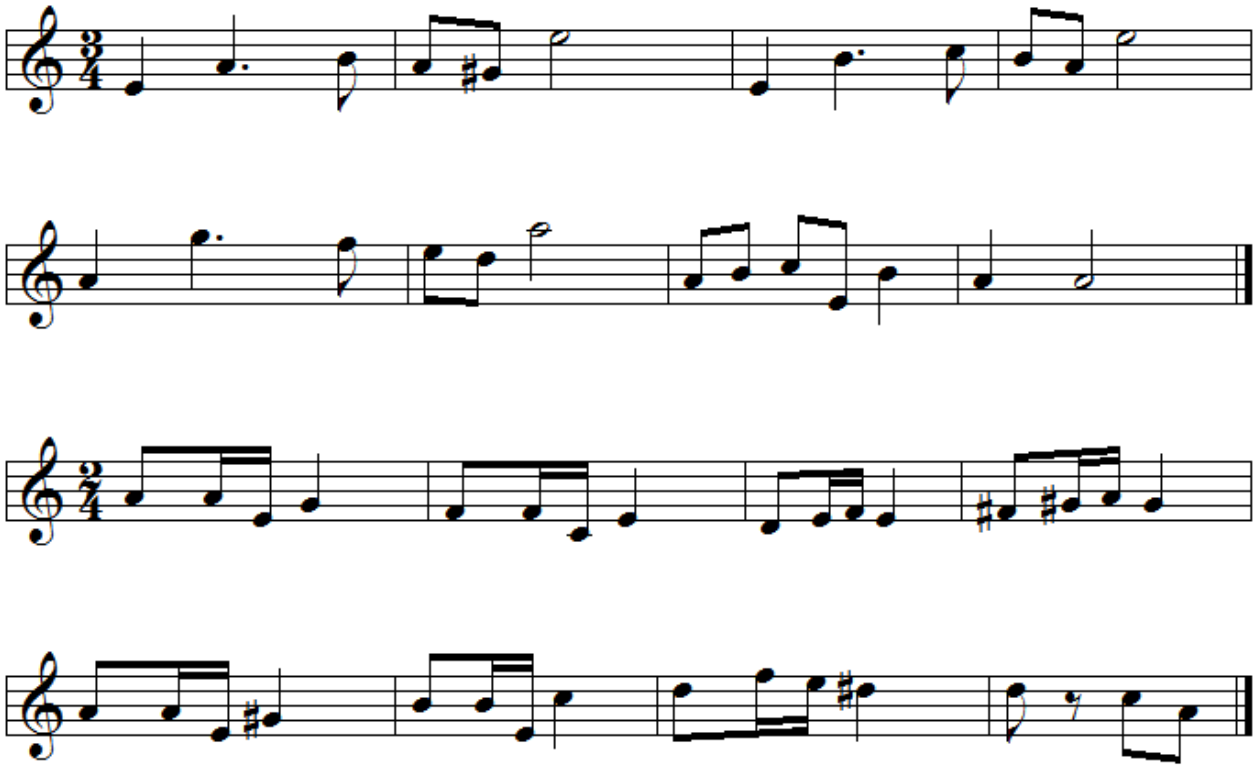

на по - ля - не дом... мо - жет но - чью длин - ной
де - вонь - ка - не спит, я - го - да ря - би - на
к ней в ок - но сту - чит. Пой и - грай гар -
мош - ка, е - дет пер - вый взвод... даль - ня - я до -
f
f


рож - ка то - ва - ри - щей зо - вет, даль - ня - я до -
рож - ка то - ва - ри - щей зо - вет.
mp
mf
3. Ни - че - го то -
mf


ва - рищ, ми - лый не грус - ти, - - - к до - ми - ку род - но - му
вновь при - дут пу - ти. Раз - вер - ни гар - монь ты,
пой стрел - ко - вый взвод, - - - пу - ля нас не тро - нет
molto rit
poco a poco
смерть нас не воз - мет. Пой и - грай гар -


accelerando
мош - ка, е - дет пер - вый взвод... даль - ня - я до -
рож - ка то - ва - ри - щей зо - вет, даль - ня - я до -
рож-ка то - ва - ри - щей зо - вет.
Ё - дет, е - дет взвод. Эй!
p
ff
ff

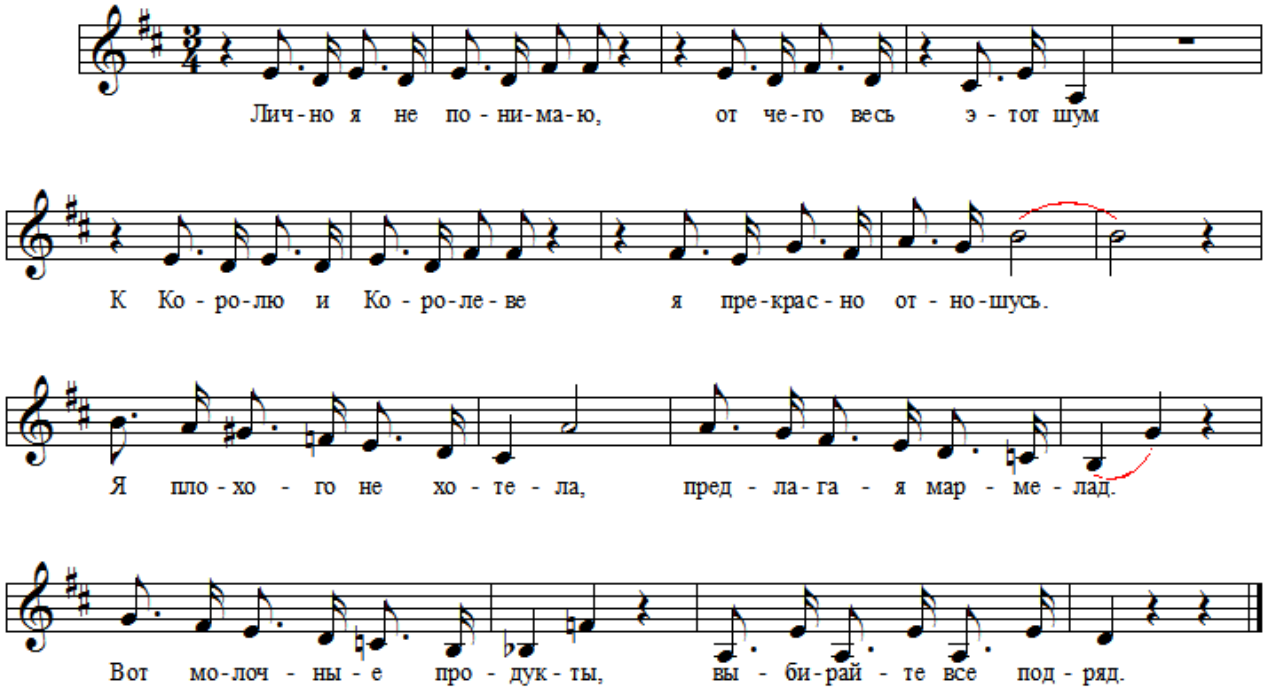
## Додаток П



## Додаток Р

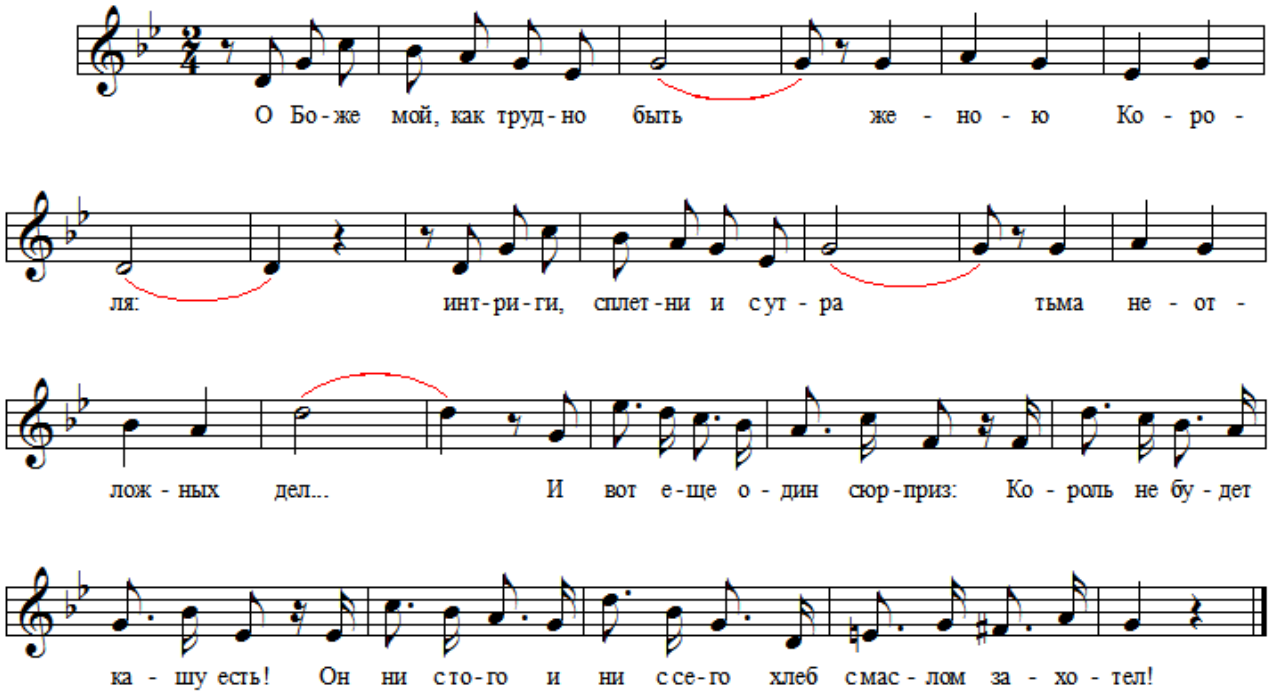
# Корова - Молочнице

Обиженно, лениво
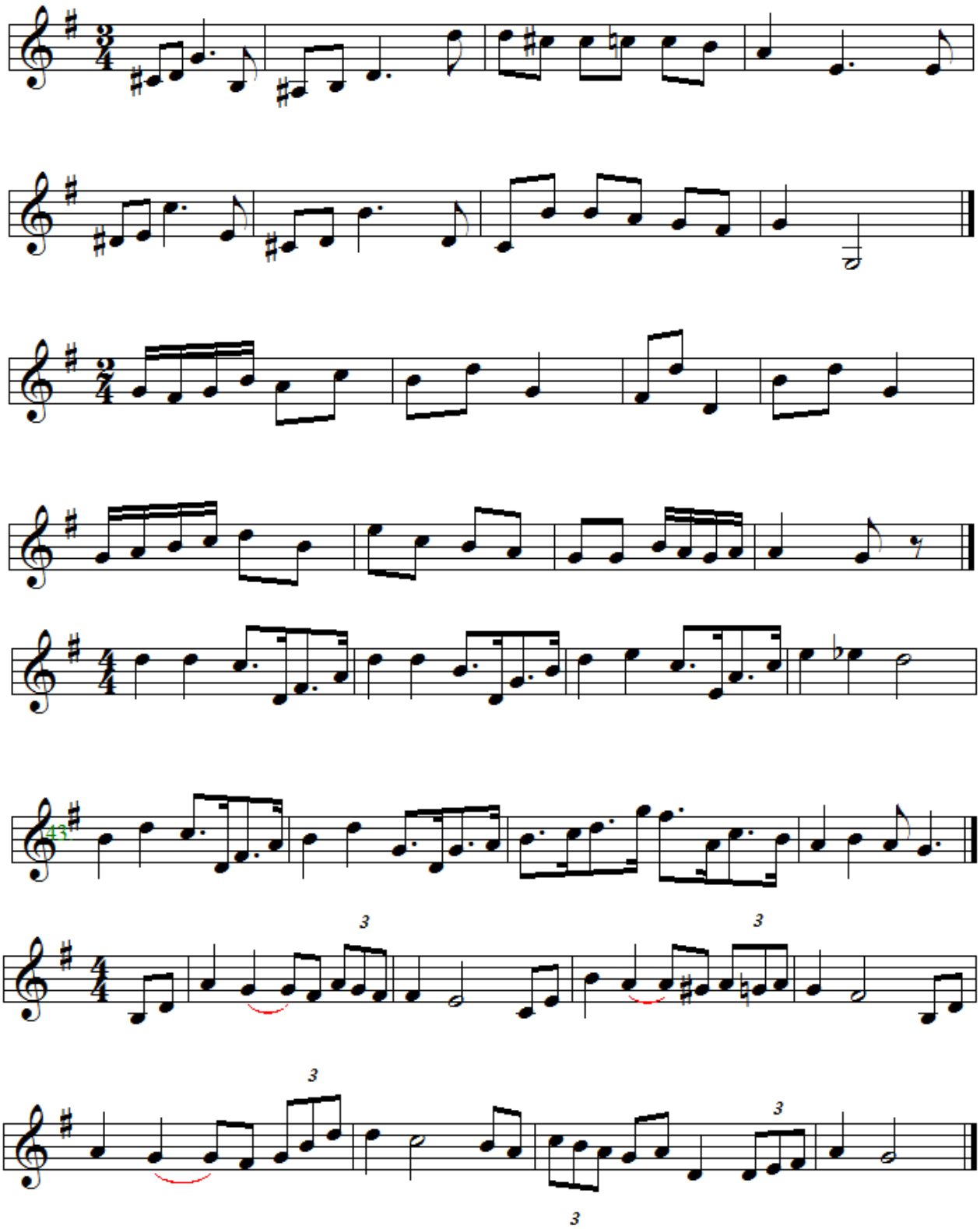



# Королева - Горничной
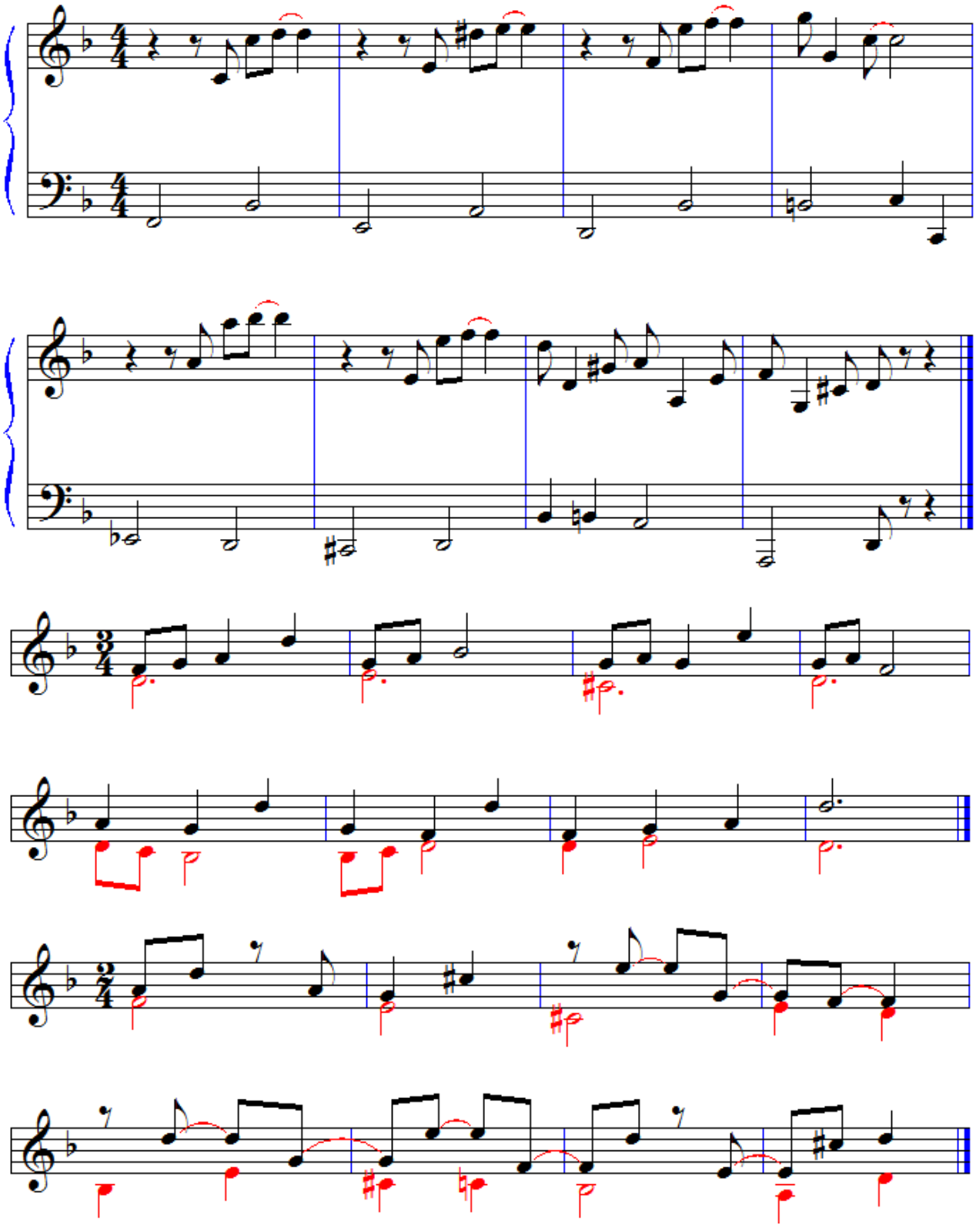
Умеренно быстро
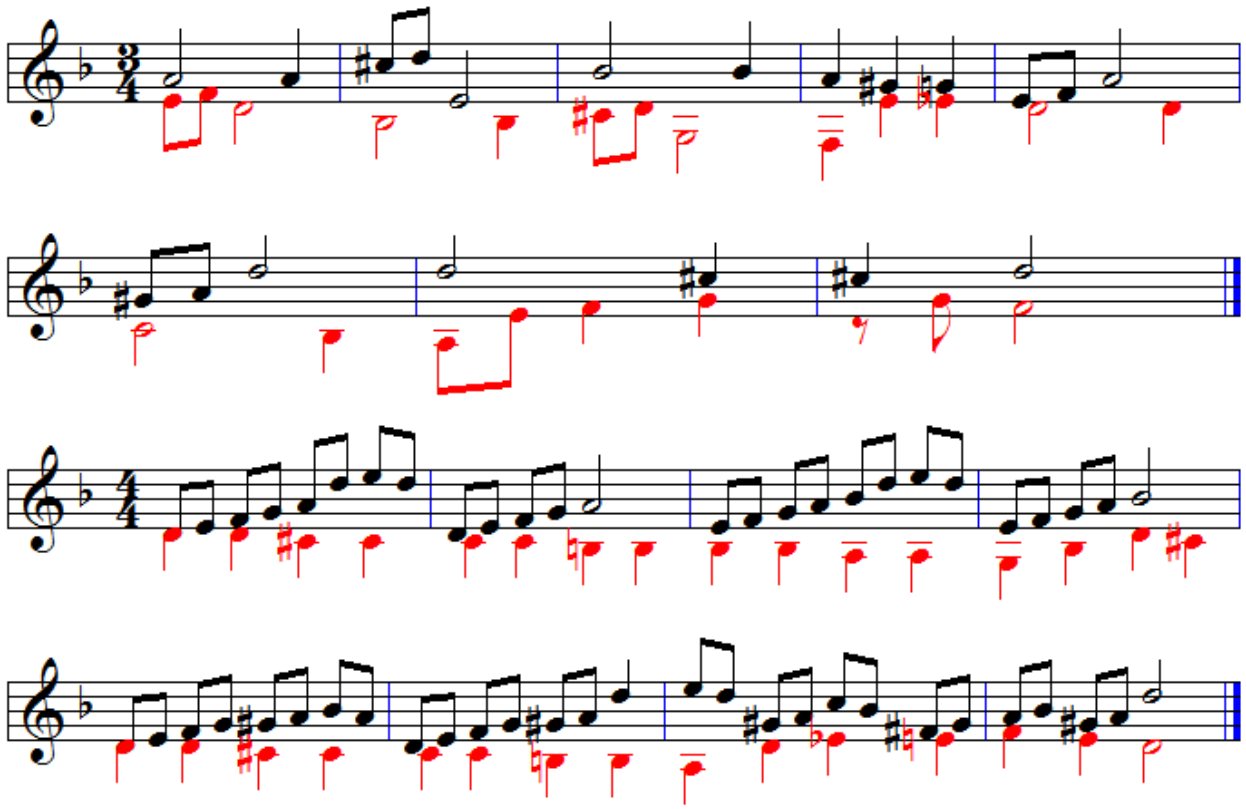



**Додаток С**



**Додаток Т**





## Додаток У

Анкета 3

**Діагностування сформованості мотиваційного та когнітивного компонентів роботи з дитячою оперою**

Робота над дитячою оперою дозволяє мені:

1. Відчути оперну атмосферу;
2. Працювати з художніми образами-персонажами;

3. Відпрацьовувати музичну характеристику героїв;
4. Вміти оцінити виконавців;
5. Наслідувати свого улюбленого героя-виконавця у музично-педагогічній діяльності;
6. Пізнати щось нове;
7. Замислитись над деякими професійними ситуаціями;
8. Збагатити свій музичний досвід для вирішення навчальних проблем;
9. Розширити власний музичний кругозір;
10. Розвинути музичну увагу;
11. Розвинути музичний слух;
12. Розвинути музичну пам’ять;
13. Розвинути чуття музичного ритму;
14. Розвинути музичну фантазію;
15. Розвинути сферу чуття різного музичного інтонування;
16. Розвинути гармонічний слух;
17. Розвинути музичний смак;
18. Розвинути вміння створювати музичні образи;
19. Розвинути вміння висловлювати власні думки;
20. Розвивати вміння аналізувати емоційні враження від сприйняття оперного мистецтва;
21. Розвивати любов до дитячої опери, оперного мистецтва;
22. Розкрити свої творчі можливості;
23. Підвищити загальний рівень музичної культури;
24. Змінитись особисто і вдосконалювати музичні знання;
25. Розвивати музичні здібності;
26. Розвивати вміння педагогічного спілкування зі студентами, дітьми в школі;
27. Розвивати вміння емоційно образно викладати навчальний матеріал учням;
28. Розвивати вміння створювати нові музичні інтонації;
29. Розвивати вміння організовувати музичну діяльність учнів;
30. Активізувати самореалізацію;
31. Сприяти самовдосконаленню;
32. Розвивати потребу в музично-педагогічній діяльності;
33. Вдосконалювати музично-педагогічні здібності.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ


1. Абдуллин Э.Б. Методологический анализ проблем музыкальной педагогики в системе высшего образования /Э.Б. Абдуллин.// Учебное пособие. – М. : Просвещение, 1990. – 186 с.
2. Аминов Н.А. Диагностика педагогических способностей /Академия пед. и соц. наук. Московский психол.-соц. институт / Н. А. Аминов // Под общ. ред . М. Р. Гинзбурга. – М. : Изд-во «Институт практической психологии»: Воронеж: НПО «МОДЭК».1997. – 80 с.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды / Б. Г. Ананьев // В 2-х т. / Под ред. А. Бодалева, Б. Ломова. – М.: Педагогика, 1980. т.1 – 230 с.
4. Ананьев Б. Г. Психология чувственного познания / Б. Г. Ананьев. – М. : Изд -во АПН РСФСР, 1960. – 468 с.
5. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности /Б. Г. Ананьев // Проблемы способностей. – М., 1962. – С. 11-62.
6. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. - Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 340 с.
7. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. - М., 1977. – 382 с.
8. Андрачников С. Г. Сценическая пластика /С. Г. Андрачников// Учебное пособие Московского государственного института культуры. – М., 1990. – С . 34-56.
9. Анисимов В. П. Диагностика музыкальных способностей детей / В. П. Анисимов. – М., 2004. – 128 с.
10. Анохин П. К. О творческом процессе с точки зрения физиологии / П. К. Анохин // Художественное творчесво. Вопросы комплексного изучения. – Л. : Наука, 1983. – С. 259–262.
11. Арановский М. Г. К вопросу о структуре творческого процесса / М. Г. Арановский // Проблемы музыкального мышления и восприятия. Ташкент, 1972. – С. 1-7.
12. Архимович Л. Українська класична опера. Історичний нарис / Л. Архимович. – К., 1957. – 310 с.
13. Асафьев Б. В. Об опере: Избранные статьи / Б. В. Асафьев // Сост. Л. Павлова-Арбенина. – 2-е изд. – Л. : Музыка, 1985. – 344 с.

14. Асафьев Б. В. Речевая интонация / Б. В. Асафьев – М. – Л. : Музыка, 1965. – 136 с.
15. Асафьев Б. В. Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев – Л. : Музыка, 1971. – 332 с.
16. Барро Жан-Луи. Размышления о театре / Жан-Луи Барро // Изд. иностр. лит .-ры. – М., 1963. – 303 с.
17. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин // К методолгии гуманитарных наук. – М., 1979. – С. 53-67.
18. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Д. Бех // Науково-методичний посібник. – К.: ІЗ МН, 1998. – 204 с.
19. Библер В. С. Мышление как творчество / В. С. Библер – М. : Политиздат, 1975. – 400 с.
20. Бірюкова Л. А. Психолого-педагогічні умови підготовки керівника хору в системі вищої музично-педагогічної освіти: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Л. А. Бірюкова . — К., 2008. — 21 с.
21. Бойко Т. Н. Педагогические условия развития музыкальных способностей старших дошкольников в музыкально-театрализованной деятельности: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Т. Н. Бойко - Майкоп, 2006. - 20 с.
22. Болгарський А. Г. Музична культура в системі підготовки майбутнього вчителя музики / А.Г. Болгарський // Науковий часопис Нац. пед. університету ім. М.П.Драгоманова. Серія 14. Теорія і методика мистецької освіти: Зб. наук. Праць. – Вип.1 (6). – К.: НПУ, 2004. – С. 7-12.
23. Бонфельд М. О. О специфике воплощения конкретного в содержании музыки / М. О. Бонфельд // Критика и музыкознание. – Л. : Музыка, 1975. – Вып.1. – С. 93–105.
24. Бочкарев Л. Л. Проблемы психологии музыкальных способностей / Л. Л. Бочкарев // Художественное творчество: Вопросы комплексного изучения. – Л., 1983. – С. 151–165.
25. Брилін Едуард Борисович. Формування навичок композиторської творчості у студентів музично- педагогічних факультетів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Едуард Борисович Брилін. - К., 2002. – 22 с.
26. Брылин Б. А. Музыкально-творческое развитие учащихся в условиях досуга / Б. А. Брылин. – К. : КГИК, 1998. – 202 с.
27. Бунаков Н. Ф. Успехи и культурная сила народного театра / Н. Ф. Бунаков // Русский народный учитель, 1901. №4. – С.159–160.
28. Бунин В. Л. Педагогическая культура / В. Л. Бунин // Философско-социологический анализ. – Уфа, 1997. – С. 17-33.
29. Бурменская Г. В. Одаренные дети / Г. В. Бурменская, В. М. Слуцкий. – М. : Прогресс, 1991. – 382 с.
30. Валькевич Р. А. Сценічна культура у педагогічному просторі / Р. А. Валькевич // Навчально-методичний посібник. – Кіровоград: Центрально-Українське видавництво, 2005. – 204 с.

31. Васильківська К. М. Формування художнього світогляду майбутнього вчителя музики в прочесі вивчення музично-історичних дисциплін: автореф. дис.канд. пед. наук. / К. М. Васильківська. – К., 2005.- 22 с.
32. Ветлугина Н. А. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду / Н. А. Ветлугина, А. В. Кенеман – М. : Просвещение, 1983. – 325 с.
33. Виноградов Г. Занимательная теория музыки / Г. Виноградов, Е. Красовская. – М. : Сов. композитор, 1991. – 189 с.
34. Виноградов Г. О теории художественной речи / Г. Виноградов. – М. : Высшая школа, 2005. – 287 с.
35. Вокал: Програма практикуму з фаху для студентів магістратури/ Харк. Держ. Акад. культури; Укладач Кудрич Л.В. – Х. : ХДАК, 2005. – 15 с.
36. Волкова Н. П. Педагогіка / Н. П. Волкова // Посібник для студентів вищ. навч. закладів. – К. : Академія, 2003. – 576 с.
37. Воскобойников В. М. Как определить и развить способности ребенка / В. М. Воскобойников. – СПб.: Респекс, 1996. – 432 с.
38. Выготский Л. С. Игра и ее роль в психологическом развитии ребенка / Л. С . Выготский // Вопросы психологии, 1996. - №6. – С.11-17.
39. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский. – М., 1968. – 576с.
40. Выготский Л. С. Воображения и творчество в детском возрасте / Л. С. Выготский // Психологический очерк. – М., 1991. – С. 15-27.
41. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6-ти т. – М. : Педагогика, 1982. - т.2. – 361с.
42. Гаврилова О. В. Аналіз стану проблеми формування самоконтролю / О. В. Гаврилова // Наукові праці: Науково-методичний журнал. – Т.86. – Вип.73. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2008. – С. 191-196.
43. Гамезо М. В. Возрастная и педагогическая психология / М. В. Гамезо, Е. А. Петрова, Л. М. Орлова // Учебное пособие для студентов всех спеціальностей педагогических ВУЗов. – М., 2003. – 512 с.
44. Гарбер Е. И. Способности: природа и развитие. Школа и производство / Е. И. Гарбер. – 2004, №1. – С.12–14.
45. Гарбузов Н. А. Зонная природа звуковысотного слуха / Н. А. Гарбузов. – М . – Л. : Изд. АН СССР, 1948. – С. 5-28.
46. Гегель Г. В. Эстетика: В 5-ти т. / Г. В. Гегель. – М. : Искусство, 1971. – Т.3. – 625 с.
47. Головинский Г. О вариантности восприятия музыкального образа / Г. Головинский // Восприятие музыки. – М. : Музыка, 1980. – С.127–140.
48. Голубева Э. А. Дифференцированный подход к способностям и склонностям / Э. А. Голубева // Психологический журнал. – 19 - №4. – С. 17-28.

49. Гончаренко Л. П. Сформованість естетичних смаків студентської молоді у сфері музичного мистецтва/ Л. П. Гончаренко // Наукові записки. Психолого-педагогічні науки. Ніжинський ДПУ ім. М.Гоголя. Ніжин. – 2002. – С.48-51.
50. Готсдинер А. Л. О стадиях формирования музыкального восприятия/ А. Л. Готсдинер // Проблемы музыкального мышления. – М.:Музыка, 1974. – С. 230–251.
51. Готсдинер А. Л. О восприятии музыки в музыкальном слухе / А.Л. Готсдинер // Роль музыки в эстетическом воспитании детей и юношества / Сост. А. Готсдинер. – Л.: Музыка, 1981. – С. 41–56.
52. Готсдинер А. Л. Индивидуальные различия в воспритии музыки / А.Л. Готсдинер // Развитие музыкального слуха, певческого и музыкально-теоретических способностей учащихся общеобразовательной школы: Тез. VI научной конф. – М., 1982. – С. 103–106.
53. Грані педагогічної майстерності (Педагогіка мистецької діяльності): Навч. посібник для студентів, педагогів, керівників творчих виконавських колективів. – Рівне: РДГУ, 2002. – 232 с.
54. Грехнев В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев // Книга для учителей. – М., 1990. – С. 7-21.
55. Гуз Н. Г. Музично-виконавський досвід як основа педагогічної діяльності майбутнього вчителя музики / Н. Г. Гуз // Творча особистість учителя: проблеми, теорії і практики: Збірник наукових праць/ Ред. кол. Гузій Н. В. ( відпр.ред.) та інші. – Вип.7. – К.,НПУ, 2002. – С. 3-8.
56. Гусейнова Л. В. Фомування готовності майбутніх учителів музики до інструментально-виконавської діяльності. Дис.канд.пед.наук.13.00.02 / Гусейнова Лариса Василівна. - Ніжин, 2005. – 230 с.
57. Догель И. М. Влияние музыки и цветов на нервную систему человека и животных / И. М. Догель. – Казань, 1997. – 68 с.
58. Дослідження емоційно-вольової сфери. Практикум із загальної психології./ Укл.:Н. Г. Рудюк, Г. М. Дубчак, - Чернівці: Рута, 2005. – 66 с.
59. Дряпіка В. І. Теорія і практика формування ціннісних орієнтацій педагога-музиканта: Навчальний посібник / В. І. Дряпіка. – К. – Кіровоград, Ужгород «Ліра», 2000. – 228 с.
60. Еремеев А. Д. Границы искусства / А. Д. Еремеев. – М. : Искусство, 1987. – 319 с.
61. Ершов П. М. Технология актерского мастерства / П. М. Ершов. - М., 1959. – 308 с.
62. Економова Е. К. Організація співтворчості: Навч. посібник для концертмейстера і співака / Е. К. Економова. – О., 2003. – 208 с.
63. Ермак Е. Школа пения – школа дыхания / Е. Ермак // Musik Box, №2 (40). – М., 2006, - С. 102-103.
64. Жигінас Т. В. Методичні засади підготовки майбутніх учителів музики до концертно-освітньої діяльності серед дітей та юнацтва. Автореф. дис. к-та

пед. наук: 13.00.02 / Т. В. Жигінас // Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2007. – 21 с.
65. Завадская Т. Н. Формирование музыкально-эстетического опыта младших школьников: автореф. дис. канд. пед. наук / Завадская Татьяна Николаевна. – К., 1993. – 19 с.
66. Захава Б. Е. Мастерство актера и режиссера / Б. Е. Захава // Воспоминания. Спектакли и роли. Статьи. – М. : Просвещение, 1982. – 320 с.
67. Згурська Н. М. Методика формування музично-виконавської культури майбутнього вчителя. Теорія і методика мистецької освіти / Н. М. Згурська. – К., 2001. – Вип. 2, С. 134-140.
68. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов –на – Дону. – 1997. – 382 с.
69. Зорин С. С. Формирование творческого потенциала у школьников и студентов / С. С. Зорин / Мир образования. - 2005. - №1. – С. 142-148.
SEQ Література * ARABIC 70. Зязюн І. А. Естетичний досвід особи. Формування і сфери вияву / І. А. Зязюн. – К., 1976. – С. 3-9.
71. Зязюн І.А. Естетична регуляція ціннісної свідомості / І. А. Зязюн // Вища освіта України. - 2005. - №3. – С. 5-12.
72. Каменецька Л. М. Формування культури виконання популярної вокальної музики у старшокласників. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02/Л. М. Каменецька //Нац.педаг.університет ім. М. П. Драгоманова. – К., 2008. – 21 с.
73. Книшова Т. П. Формування артистизму як компонента педагогічної майстерності / Т. П. Книшова. – О. : Астро Принт., 1999. – 16 с.
74. Ковалёв А. Г. Диагностика способностей в практике работы учителя / А. Г. Ковалёв // Склонности и способности. – Л. : Ленинградский университет, 1962. – С. 50–69.
75. Ковалёв А. Г. Психология личности / А. Г. Ковалёв. 3-е изд. – М. : Просвещение, 1970. – 391 с.
76. Ковалев А. Г. Психологические особенности человека / А. Г. Ковалев, В.Н. Мясищев. – Л. : Ленинградский университет, 1957. – Т.2. – 304 с.
77. Козубовська І.В. Спілкування в діяльності соціального педагога / І. В. Козубовська, І. В. Лацанич. - Ужгород, 2005. – С. 17-29.
78. Кондратенко Г.Г. Формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності: автореф. дис. канд. наук: 13.00.02 / Ганна Григорівна Кондратенко - 2007.- 20 с.
79. Кондратенко Г.Г. Теоретичні основи формування творчої активності студентів педагогічного коледжу в процесі музично-сценічної діяльності / Ганна Григорівна Кондратенко // Наукові записки: Серія педагогічні та історичні науки. - Вип. LXIV (64). - К. : Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, 2006. - 106-113 с.
80. Кондрашин К. Мир дирижера (технология вдохновения)/ К. Кондрашин / Беседы с В.Г. Ражниковым. – Л., 1976. – С. 55-78.

81. Костюк А. Г. Восприятие мелодики / А. Г. Костюк. – К. : Наукова думка, 1986. – С. 6-12.
82. Костюк Г. С. Теория музыкального восприятия и некоторые проблемы мелодизма музыки / Г. С. Костюк // Музыкальное искусство и формирование нового человека. – К. : Муз.Украина, 1969. – 24 с.
83. Костюк Г. С. Избранные психологические труды / Г. С. Костюк. – М., 1988 . – С. 401-494.
84. Косяк Л. І. Інноваційні методи формування вокальної культури майбутнього вчителя музики / Л. І. Косяк // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць/ гол. редактор пед. наук, професор Буряк В . К. – Кривий Ріг: КДПУ, 2005. – Вип.11. – 75 – 81 с.
85. Кох И. Э. Основы сценического движения / И. Э. Кох. – Л. : Искусство, 1970. – 566 с.
86. Крейз Р. Релаксация / Ричард Крейз. – Пер. с англ. Н. Мовчан. – М. : ФАИР – ПРЕСС, 2002. – 256 с.
87. Кремінський Б. Г. Обдарованість та проблема розвитку здібностей особистості / Б. Г. Кремінський // Практична психологія та соціальна робот , №12. - 2004. – 80 с.
88. Кристи Г. В. Основы актерского майстерства / Г. В. Кристи. – М. : Сов. Россия, 1970. – 126 с.
89. Кротова Т. Ф. Становлення і розвиток інтересу до музичного виконавства у старшокласників на основі особистісно-орієнтованого підходу. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. Ф. Кротова. – К., 2004. – 22 с.
90. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста / Н. Б. Крылова // Методич. пособие. – М., 1990. – С. 4-35.
91. Кузьмина Н. В. Формирование педагогических способностей / Н. В. Кузьмина. – Л., 1961. – С. 7-58.
92. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990. – 119 с.
93. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи / А. І. Кузьмінський // Навч. посіб. - К. : Знання, 2005. - 486 с.
94. Курышева Т. А. Таетральность и музика / Т. А. Курышева. – М. : Сов. композитор, 1974. – 201 с.
95. Лавриш І. М. Методика формування естетичних орієнтацій підлітків засобами дитячого музичного театру-студіїї. Автореф. канд.пед.наук / І. М. Лавриш. – К., 2008. – 17 с.
96. Ларин Б. А. Эстетика слова и язык писателей / Б. А. Ларин. – Л., 1974. – 31 с.
97. Левківський Б. Підвищення педмайстерності викладачів вищих навчальних закладів / Б. Левківський // Вища школа. - 2005. - №3. - С. 57-59.
98. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 303 с.

99. Либерман Е. Творческая работа пианиста с авторским текстом / Е. Либерман. – М. : Музыка, 234 с.
100. Либин А.В. Способности и интеллект / А.В. Либин // Диффернциальная психология. – М., 2004. – С.144–157.
101. Ліпська С. Л. Методичні засади удосконалення музично-виконавської підготовки учнів в умовах позашкільної спеціалізованої освіти: автореф. дис. канд. наук: 13.00.02 / Ліпська Світлана Леонідівна - 2008. – 22 с.
102. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – С. 190 – 289.
103. Лосев А. Ф. Проблемы вариативного функционирования поетического язика / А. Ф. Лосев. – М., 1982. – 413 с.
104. Лосев А. Ф. Диалектика художественной формы // А. Ф. Лосев.. – М., 1995. – С. 31-52.
105. Лосев А. Ф. Музыка как предмет логики // А. Ф. Лосев.. – М. : Изд. автора , 1927. – 271 с.
106. Мазель Л. А. О типах творческого замысла / Л. А. Мазель // Советская музыка. - №5. – 1976. – С. 19 – 31.
107. Мазель Л. А. О системе музыкальных средств и некоторых принципах художественного воздействия музыки / Л. А. Мазель // Интонация и музыкальный образ. – М. : Музыка, 1965. – С. 225 – 263.
108. Мазель Л. А. О природе и средствах музыки / Л. А. Мазель. – М. : Музыка , 1991. – 80 с.
109. Медушевский В. В. О закономерностях и средствах художественного воздействия музыки / В. В. Медушевский. – М. : Музыка, 1976. – 255с.
110. Медушевский В. В. Как устроены художественные средства музыки? / В. В. Медушевский // Эстетические очерки. – М. : Музыка, 1977. – Вып.4. – С. 79 – 113.
111. Методика викладання вокалу: Програма навчального курсу для студентів мистецького факультету (Спеціальність: «Музична педагогіка і виховання» . Спеціалізація: «Художня культура». Освітньо-кваліфікаційний рівень: спеціаліст) / Укл. Пляченко Т. М. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2006. – 32 с.
112. Методичні рекомендації до курсу «Педагогіка музичного сприймання» для студентів магістратури/ Укладач М. В. Білецька. – Мелітополь: МДПУ, 2003. – 59 с.
113. Митина Л. М. Психологическая диагностика коммуникативных способностей учителя / Л. М. Митина. – Кемерово, 1996. – С. 152-227.
114. Мішедченко В. В. Методика музичного виховання / В. В. Мішедченко // Курс лекцій. – Глухів: РВВ ГДПУ, 2005. – 123 с.
115. Мозговий М. П. Становлення і тенденції розвитку української естрадної пісні. Автореф. дис. канд. пед. наук: 17.00.01/ М. П. Мозговий / Київський нац. ун-т культури і мистецтв – К., 2007. – 17 с.

116. Мозгот В. Г. К проблеме психологических способностей (музыкальные способности как особое проявление способностей общих и как способности специальные) / В. Г. Мозгот // Мир психологии. – 2005. – С. 161 – 170.
117. Морозова Г. В. Пластическая культура актера / Г. В. Морозова. – М., 1999 .
118. Музыкальный энциклопедический словарь / Гл. ред. Г. В. Келдыш. – М.: Советская энциклопедия, 1990. – С. 508 – 510, 659 с.
119. Назайкинский Е. В. О психологии музыкального восприятия / Е. В. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – 384с.
120. Назайкинский Е. В. Восприятие музыки / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1980. – С. 91 – 111.
121. Назайкинский Е. В. Оценочная деятельность при восприятии музыки / Е. В. Назайкинский // Восприятие музыки. – М. : Музыка, 1980. – С. 195 – 228 .
122. Назайкинский Е. В. Логика музыкальной композиции / Е.В. Назайкинский . – М. : Музыка, 1982. – 319 с.
123. Назайкинский Е. В. Звуковой мир музыки / Е. В. Назайкинский. – М. : Музыка, 1988. – 254 с.
124. Назаренко І. К. Мистецтво співу / І. К. Назаренко. – М. : Музика, 1968. – 622 с.
125. Науменко С. И. Некоторые психолого-педагогические механизмы повышения эффективности профессиональной подготовки учителя музыки / С. И. Науменко. – К. : КГПИ, 1988. – С. 7-25.
126. Науменко С. І. Основи вікової музичної психології / С. І. Науменко // Посібник. – К., 1995. – 103 с.
127. Науменко С. І. Психологія музичності та її формування у молодших школярів / С. І. Науменко. – К., 1993. – 158 с.
128. Науменко С. І. Музично-естетичне виховання дошкільнят/ С. І. Науменко. – К., 1996. – 96с.
129. Нежданова А. В. Воспоминания. Материалы и исследования/ А. В. Нежданова. – М., 1967. – 543 с.
130. Овчаренко Н. А. Основи вокальної методики / Н. А. Овчаренко // Науково -методичний посібник. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2006. – 116 с.
131. Онищук В. Н. Дидактика современной школы / В. Н. Онищук. – К., 1987. – 175 с.
SEQ Література * ARABIC 132. Онофрійчук Л. М. Формування творчих умінь підлітків засобами музичного театру ляльок. Автореф. дис..канд. пед .. наук / Л. М. Онофрійчук . – К., 2009. – 19 с.
133. Опарина Н. Н. Пьесы, сценарии для детей и юношества / Н. Н. Опарина. – М. : Владос, 2004. – 480 с.
134. Очеретовская Н. Содержание и форма в музыке / Н. Очеретовская. – Л. : Музыка, 1985. – 112 с.

135. Падалка Г. М. Педагогіка мистецтва / Г. М. Падалка // Теорія і методика викладання мистецький дисциплін. – К. : Освіта України, 2008. – 274 с.
136. Пазовский А. Записки дирижера / А. Пазовский. – М., 1968. – 557 с.
137. Паньків Л. І. Теорія та методика підготовки майбутнього вчителя до керівництва учнівськими музичними колективами: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Паньків Людмила Іванівна // Національний педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. - К., 2005. – 22 с.
138. Пащенко І. П. Культура ХХ століття. Місце та роль культури у житті суспільства: історія і сучасність / І. П. Пащенко, І. П. Чілачава // Конспект лекцій. – К. : КНУБА, 2005. – 116 с.
139. Піхтар О. А. Організація методичної системи формування музичного мислення майбутніх музикантів-виконавців у процесі професійної підготовки / О. А. Піхтар // Нова педагогічна думка. – 2005. – №4. – С. 119-125.
140. Піхтар О. А. Формування музичного мислення студентів у процесі інструментальної підготовки / О. А. Піхтар. – Миколаїв: Вид-во МФ КНУКіМ, 2006. – 48 с.
141. Піхтар О. А. Методична система формування музичного мислення студентів мистецьких вищих навчальних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Київський національний ун- т культури і мистецтв / Піхтар Олена Анатоліївна. — К., 2007. — 23 с.
142. Пляченко Т. М. Методика викладання вокалу / Т. М. Пляченко //Навчально-методичний посібник для студентів мистецького факультету ( Спеціальність «Музична педагогіка і виховання»). – Кіровоград: КДПУ, 2005. – 80 с.
143. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Художньо-естетичний цикл 5-11 класи. Міністерство освіти і науки України. Київ, Ірпинь, 2005. – 233 с.
144. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: учеб. пособие /В.И. Петрушин. - М.: Академический Проект: Гаудеамус, 2008. – 490 с.
145. Петрушин В. И. Музыкальная психология / В. И. Петрушин. – М. : Академпроект, 2006. – 400 с.
146. Проблемы музыкального ритма: Сб. статей. – М. : Музыка, 1978. – 293 с.
147. Ражников В. Г. Резервы музыкальной педагогики / В.Г. Ражников. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
148. Развитие музыкального слуха, певческого голоса и музыкально-творческих способностей учащихся общеобразовательной школы. – М., 1982. – 272 с.
149. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб., 2000. – 409 с.

150. Ригина Г. С. Музыкальное восприятие школьников / Г. С. Ригина. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
151. Рожко М. М. Пластична культура вчителя. Інтегральний показник його майстерності / М. М. Рожко. – К.: Либідь, 1997. – С. 11-15.
152. Розенов Э. К. Статьи о музыке. Избранное / Э. К. Розенов. – М. : Музыка, 1982. – 271 с.
153. Розенталь Д. Э. Значение и смысл слова. Художественная речь, публицистика / Д. Э. Розенталь. – М. : Изд. МГУ, 1987. – 200 с.
154. Россихина В. П. Оперный театр С. Мамонтова / В. П. Россихина // Ред. и вступ. статья И. Ф. Кунина. – М., 1985.
155. Ростовський О. Я. Педагогіка музичного сприймання / О. Я. Ростовський // Навчально-методичний посібник. – К., 1997. – 248 с.
156. Ростовський О. Я. Методика викладання музики у початковій школі / О.Я. Ростовський. – Тернопіль, 2000. – С. 21-42.
157. Ростовський О. Я. Педагогічна ситуація сприйняття музики школярами / О. Я. Ростовський // Музика в школі: Збірка ст. – К. : Муз. Україна, - Вип. 11/ Упоряд. Л. Хлєбнікова. – 1987. – С. 14–19.
158. Ротбаум Л. Опера и ее сценическое воплощение / Л. Ротбаум. – М. : Сов. комп., 1980. – 262 с.
159. Ротенберг В. С. Об общих предпосылках творчества / В. С. Ротенберг // Художественное творчество. Вопросы комплексного изучения. – Л. : Наука , 1983. – С. 201 – 203.
160. Ротенберг В. С. Слово и образ: Проблема контекста / В. С. Ротенберг // Вопросы философии. – Л., 1984. - №4. – С. 152 – 155.
161. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн – М., 1982. – Т.2. – 328 с.
162. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории / С. Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1960. - №3. – С. 128-135.
163. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька / О. П. Рудницька// Навч. посібник. – К. : «Інтерпроф», 2002. – 270 с.
164. Сисоєва С.О. Основи педагогічної творчості / С. О. Сисоєва // Підручник. – К. : Міленіум, 2006. - 346 с.
165. Сисоєва С. О., Соколова І. В. Нариси з історії розвитку педагогічної думки / С. О. Сисоєва, І. В. Соколова / Навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
166. Станиславский К. С. Собрание сочинений в 8-ми томах / К. С. Станиславский. – М., 1985 – 1989. – Т. І.: Работа актера над собой в творческом процессе переживания. – 1985. - 472 с.
167. Стравинский И. Хроника моей жизни / И. Стравинский. – Л., 1963. – С. 7.
168. Строков В. И. Формирование музыкальной культуры молодежи в условиях деятельности концертно-зрелищных учреждений: автореф. дис.

канд. пед. наук: 13.00.05 / В. И. Строков / Тамб. гос. пед. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов, 2006. – 189 с.
169. Сухомлинский В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. – М., 1982.
Способности ваших детей. Сост. Н. П. Линькова, Е. А. Шумилин. – М. : Просвещение, 1969. – 216 с.

170. Скрипченко О. В. Загальна психологія /О.В.Скрипченко, Л. В. Долинська . – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
171. Табачек І. В. Формування та розвиток особистості сучасного вчителя. Автореф. дис. канд. філос. наук. 090011/ І. В. Табачек. – К., 2005. – 19 с.
172. Тарасова К. В. Онтогенез музыкальных способностей / К. В. Тарасова. – М. : Педагогика, 1979. – 176 с.
173. Тарасова Т. Б. Психологічні особливості студента / Т. Б. Тарасова // Навчально-методичний посібник для магістрантів. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2004. – 50 с.
174. Тарасов Г. С. Музыкальная потребность, музыкальная способность, музыкальное восприятие / Г. С. Тарасов // Музыкальное восприятие как предмет комплексного исследования. Сб. ст. / Сост. А. Г. Костюк. – К. : Муз. Украина, 1986. – С. 56 – 69.
175. Тельчарова Р. А. Музыка и культура / Р. А. Тельчарова // Личностный подход. – М. : Знание, 1986. – 64 с.
176. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей / Б. М. Теплов // Избр. труды: В 2-х томах. – М. : Педагогика. – 1985. – Т.1. – С. 42-222.
177. Трофимова И. А. Учебный музыкальный театр – перспективная форма вузовской подготовки учителя музыки / И. А. Трофимова. – Казань, 2002. – С. 31-45.
178. Тюлин Ю. Н. Учение о гармонии / Ю. Н. Тюлин. – М. : Музыка, 1966. – С. 18 – 52.
179. Філософський енциклопедичний словник. – М., 1997. – С. 111-137.
180. Фор А. Восприятие и распознавание образов / А. Фор. – М. : Машиностроение, 1989. – С. 17-28.
181. Хайдеггер М. Исток художественного творения / М. Хайдеггер // Зарубежная эстетика и теория литературы IX-XXв. – М. : МГУ, 1987. – С. 264 – 312.
182. Хлєбникова Л. Опера в школі / Л. Хлєбникова. – К., 1969. – 192 с.
183. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности / М. А. Холодная // Вопросы психологии,1993. – С. 27-36.
184. Холодная М. А. Перспективы исследования в области психологи способностей / М. А. Холодная / Психологический журнал. – 2007, №1. – С . 28 – 37.
185. Холопов Ю. К проблеме музыкального анализа / Ю. К. Холопов // Проблема музыкальной науки. – М. : Сов. композ., 1985. – Вып.6. – С. 130 – 151.

186. Храпченко М. Б. Художественное творчество, действительность, человек / М. Б. Храпченко. – М. : СПб., 1976. – 366 с.
187. Царев М. И. Что такое театр? Изд. Молодая гвардия / М. И. Царев, - 1960. – 47 с.
188. Цуккерман В. Анализ музыкальных проиведений. Сложные формы / В. Цуккерман. – М. : Музыка, 1983. – 214 с.
189. Чередниченко Е. Г. Формирование готовности студента педагогического вуза к овладению индивидуальным стилем педагогической деятельности / Е. Г. Чередниченко. – В.,1991. – С. 11-27.
190. Шадриков В. Д. Деятельность и способности / В. Д. Шадриков. – М., 1994 .
191. Шастина Т. В. Традиционная певческая культура как средство вокально-эстетического воспитания детей. Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02. Санкт-Петербург / Т. В. Шастина. - 2006. – 21 с.
192. Шевнюк О. Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика / О. Л. Шевнюк // Монографія. – К., НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 232 с.
193. Шевнюк О. Л. Теорія і практика культурологічної освіти майбутніх вчителів у вищій школі. Автореф. дис. докт. пед. наук: Київ, НПУ ім. М.П.Драгоманова / О. Л. Шевнюк, 2004. – 22 с.
194. Шульгіна В. Д. Зміст і форми виховної роботи вчителя музики в школі / В . Д. Шульгіна. – К., 1991. – 47 с.
195. Шульгина В. Д. Интенсивные формы и методы профессиональной подготовки будущего учителя музыки в условиях реформы школы / В. Д. Шульгина // Метод. рекоменд. – К. : КГПИ, 1987. – 34 с.
196. Шульгина В. Д. Содержание музыкальной деятельности младших школьников в группах продленного дня / В. Д. Шульгина, О. П. Рудницкая, О. Ф. Щелокова // Учебное пособие. – К. : КГПИ, 1985. – 99 с.
197. Шульгіна В. Д. Українська музична педагогіка / В. Д. Шульгіна / Підручник / Держ. академія керівних кадрів культури і мистецтв. – К. : ДАКККіМ, 2005. – 172 с.
198. Шумилин Е. А. Способности ваших детей / Е. А. Шумилин, Н. П. Линькова. – М. : Просвещение, 1969. – 216 с.
199. Юнг К. Г. Об отношении аналитической психологии к поэтико-художественному творчеству / К. Г. Юнг // Заруб. эстетика и теория литературы IX – XX вв. – М. : МГУ, 1987. – С. 214 – 231.
200. Ягунов В. В. Педагогіка / В. В. Ягунов. – К. : Либідь, 2003. – 560 с.
201. Якунов А. Музыкальная коммуникация / А. Якунов. – Новосибирск, 1993. – С. 28-42.
202. Яновська Н. Мистецтво навчання або навчання через мистецтво / Н. Яновська // Початкова школа. - 2005. - № 9. - С. 47 - 49.
203. Ярошевский М. Г. Психология творчества и творчество в психологии /М. Г. Ярошевский. – М. : Наука, 1988. – С. 31 – 50.

204. Якобсон П. М. Психология художественного творчества / П. М. Якобсон. – М. : Знание, 1971. - №6. – 48 с.
205. Navickienë L. Emocinio Imitavito Metodas. – Vilnus, 2001. – 128 p.
206. Ruszkowski J., Gornics E., Zurek M. Leksykon integracji europejskiej – Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. – 636 s.
207. Senge P. The Fifth Discipline, New York, Doubleday. - 1990. – P. 95-146.